



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



POLLIANY VIEIRA DE ANDRADE

EXPERIÊNCIA DE LEITURA:

**Tertúlia Literária Dialógica de Forma Remota com Adolescentes no Município de
Marzagão-GO**

CATALÃO-GO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Polliany Vieira De Andrade

3. Título do trabalho

EXPERIÊNCIA DE LEITURA: Tertúlia Literária Dialógica de Forma Remota com Adolescentes no Município de Marzagão-GO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;

- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 06/10/2021, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **POLLIANY VIEIRA ANDRADE, Discente**, em 06/10/2021, às 13:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_a_cesso_externo=0, informando o código verificador **2393417** e o código CRC **30DC32BF**.

POLLIANY VIEIRA DE ANDRADE

EXPERIÊNCIA DE LEITURA:

**Tertúlia Literária Dialógica de Forma Remota com Adolescentes no Município de
Marzagão-GO**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unidade de Educação Universidade Federal de Goiás – regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof.^a Dra. Selma Martines Peres

CATALÃO-GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Andrade, Polliany Vieira de
EXPERIÊNCIA DE LEITURA: [manuscrito] : Tertúlia Literária
Dialógica de Forma Remota com Adolescentes no Município de
Marzagão-GO / Polliany Vieira de Andrade. - 2021.
CCIX, 209 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Selma Martines Peres.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, tabelas,
lista de figuras, lista de tabelas.

1. Tertúlia Literária Dialógica. . 2. Leitura. . 3. Experiências. . 4.
Experiência de Leitura.. I. Peres, Selma Martines , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

Ata de Defesa de Dissertação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº.180 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE POLLIANY VIEIRA DE ANDRADE.

Aos trinta dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um, às 10:00 horas, à distância por meio de web conferência, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Selma Martines Peres - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi - PPGEDUC/FAE/UFG-UFCAT (em transição) - Membro Interno; Profa. Dra. Silvana Augusta Barbosa Carrijo - PPGEL/UALL/UFG-UFCAT (em transição) - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Polliany Vieira de Andrade, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “EXPERIÊNCIA DE LEITURA: Tertúlia Literária Dialógica de Forma Remota com Adolescentes no Município de Marzagão-GO”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. O PPG encontra-se vinculado à UFG, pois não houve ainda migração pela CAPES à UFCAT (criada pela Lei 13.634 de 20 de março de 2018, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás-UFG). Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFG-RC/UFCAT Em transição, trinta dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 30/09/2021, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Augusta Barbosa Carrijo, Professora do Magistério Superior**, em 30/09/2021, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 30/09/2021, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orga_o_acesso_externo=0, informando o código verificador **2383826** e o código CRC **ED91804**.

Referência: Processo nº 23070.050001/2021-18

SEI nº 2383826

“N3o h3a saber mais ou saber menos: h3a saberes diferentes.”
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha, Caminhos do coração, 1982).*

Pautada nesse trecho da música de Gonzaguinha, venho agradecer a tanta gente que deixou e deixa marcas em mim, que me transformou e me modificou durante este tempo dedicado à pesquisa do Mestrado.

Quero agradecer a todas as pessoas que fizeram com que eu me sentisse no coletivo mesmo quando estava no limbo, que foram responsáveis por todo este percurso, que foram as “pedras” no meio do caminho, mas, aqui, pedras potencializadoras.

Agradeço a Deus, pela vida e pelo sustento até aqui.

Agradeço à minha mãe, à minha irmã, ao meu primo Jefferson, à minha sogra e à minha cunhada pelo apoio incondicional.

Agradeço ao Marcos, meu esposo, por compreender, na medida do possível, a minha ausência e por tornar esta ausência menos sofrida para o nosso filho; a você, toda admiração e carinho.

Agradeço ao meu filho, João Francisco, por toda a compreensão diante das inúmeras vezes que deixamos de realizar algo junto. Pelas ausências nas segundas-feiras, quando tive que dormir fora de casa e não com você, meu filho. Agradeço pelos inúmeros abraços calorosos que eu sempre recebia na volta. Te amo!

Agradeço à Shirley, por cuidar tão bem do meu menino quando eu estava ausente.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Janãine Daniela Pimentel Lino Carneiro, colega de profissão e nossa ex-secretária de Educação do município de Corumbáiba, por ser uma inspiração de mulher, que luta e defende a educação pública brasileira e corumbaibense com tanta fibra. Obrigada por ser um incentivo vivo da formação continuada.

Agradeço ao município de Corumbáiba, pela Licença para Aprimoramento concedida nestes dois anos.

Agradeço as participantes da pesquisa – Eve, Felicity, Maria, Sophia, Valentia e Yasmin –, por aceitarem meu convite mesmo em um contexto atípico de pandemia, por terem

contribuído com uma leitura dialógica e coletiva, por me ensinarem a ser mais em um coletivo leitor e por me ensinarem o verdadeiro sentido do conceito de solidariedade.

Agradeço ao Júnior, à Luciene, à Maria Amélia, à Gabriela e à Selma, por apoiarem financeiramente a campanha para a compra das obras literárias desta pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão e ao Programa de Pós-Graduação ao qual estou vinculada e ao qual apresento esta dissertação. Ao Terrafor, que foi uma proposta de educação continuada ofertada pela UFG/RC, que me proporcionou um vínculo maior com a pesquisa e com o mundo acadêmico. Ainda, ao agradecer ao Programa estendo meus agradecimentos a todos os profissionais da educação que direta ou indiretamente contribuíram com minha formação.

Agradeço aos meus professores do Mestrado, que muito contribuíram para minha formação acadêmica e para minha identidade enquanto indivíduo pesquisador, em especial aos da minha linha de pesquisa – Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza: Prof.^a Dr.^a Selma Martines Peres, Prof. Dr. Wender Faleiro, Prof.^a Dr.^a Maria Zenaide Alves e Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lopes Rossi.

Agradeço ao grupo de pesquisa Educação, Leitura e Escrita (Edule), pelas inúmeras reflexões a partir de pesquisas acadêmicas, de práticas educativas tanto no campo da escrita, da leitura como da literatura e pelos diversos intercâmbios de conhecimento que oportuniza, bem como, por fim, por receberem tão bem a todas e todos e por me fortalecerem enquanto indivíduo e pesquisadora.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado: foi tanta gente neste caminho, que deixaram tantas marcas. Em especial, aos meus colegas da minha linha de pesquisa, Danusa, Evelyn, Geiciele, Gigliane, Grazy, Maria Amélia e Rosângela. Obrigada por serem o meu coletivo nessa fase tão importante da minha vida, pelas angústias e vitórias compartilhadas.

Agradeço, em especial, às minhas colegas de profissão, de carona e agora amigas para a vida: Evelyn, Juliana, Milene e Rosângela. Vocês foram o meu equilíbrio e o meu sustento em vários momentos; obrigada pelas leituras compartilhadas e comentadas durante as viagens, pelas risadas no quarto do hotel nas nossas noites de segundas-feiras. Essas noites eram o nosso refúgio, afinal, ser pesquisadora, mulher, mãe, esposa e professora não é fácil.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Selma Martines Peres, pelas contribuições na escrita e na formação, por sempre acreditar em mim quando eu mesma desacreditava, por não me deixar desistir, por sempre me ouvir com tanto carinho e generosidade. Obrigada por me fazer uma pesquisadora e por despertar em mim essa paixão pela leitura e pelo outro. Sua humildade, ética e profissionalismo são exemplos a serem seguidos.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Silvana Augusta Barbosa Carrijo, a quem eu tive o privilégio de conhecer por meio do Edule e que não só aceitou o nosso convite para participar da minha banca de Qualificação e Defesa, mas também pelos inúmeros apontamentos e pelas inúmeras contribuições: seu olhar atento e direcionador foi essencial para a construção desta pesquisa.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lopes Rossi, leitora voraz e apaixonada, que me marcou com suas leituras literárias realizadas em sala de aula, por ser gentil ao ponto de sempre nos emprestar sua voz na realização dessas leituras e por me fazer compreender que havia em mim uma leitora que nem sempre se fazia presente. Agradeço pela participação em minha banca de Qualificação e Defesa, pela leitura generosa e pelas contribuições necessárias para o desenvolvimento do meu trabalho acadêmico.

Agradeço à minha amiga querida, Joana D’Arc, em quem me espelho e me inspiro muito, exemplo de educadora e de pessoa.

Agradeço à minha amiga, Laís por todas as vezes que se fez presente, lendo algumas versões desta dissertação.

Agradeço à Prof.^a Sônia Maria Rodrigues, que foi minha professora na graduação, por sempre me incentivar a voos maiores e à formação continuada, agora minha amiga querida.

Por fim, agradeço pelas “lições diárias de tantas pessoas” que, de forma direta ou indireta, foram responsáveis por esta trajetória tão sublime na minha vida e por contribuírem com esta pesquisa, seja no suporte intelectual, material ou emocional, e que não foram citadas aqui. A vocês, meu muito obrigada!

A ARTE DE LER O MUNDO

Olhar as coisas e ler:

*o avesso
o aviso
a fenda
o fundo
o engenho
o engano*

Olhar no espelho e ler:

*o tempo
a têmpera
a marca
a máscara
o mesmo
o outro*

Olhar a natureza e ler:

*a cor
a forma
o cheiro
o som
o gosto
o símbolo*

(Elias José)

Olhar os livros e ler:

*o claro
o oculto
o culto
a f bula
o ritmo
a imagem*

Olhar o amigo e ler:

*o afeto
o aflito
o fácil
o afoito
a manhã
a mão*

Olhar os filhos e ler:

*a cria
o crédito
a dádiva
o débito
a promessa
o milagre*

Olhar a amada e ler:

*o enigma
o enlevo
o apelo
a pele
a  vida
a vida*

*Dedico esse trabalho primeiramente a Deus,
por ter me guiado até aqui. Mesmo não sendo
digna da sua benevolência, me fez de pé;
graças eu te dou, Senhor!*

*Ao meu filho, meu amado filho, João
Francisco, um dos meus motivos por lutar por
uma educação pública, gratuita e de
qualidade. Te amo, filho!*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto as experiências de leitura e, como questão orientadora de investigação, a pergunta: as tertúlias literárias dialógicas se configuram em experiências de leitura a partir da narrativa de adolescentes de forma remota no município de Marzagão-GO? Dessa forma, procurou-se, como objetivo geral, compreender as experiências de leitura narradas pelos adolescentes por meio das tertúlias literárias dialógicas virtuais; especificamente, objetivou-se caracterizar as práticas de leitura já existentes em outros contextos do dia a dia dos/das participantes; identificar as experiências de leitura ocorridas de forma remota a partir das tertúlias literárias dialógicas virtuais e descrever e analisar essas experiências de leitura por meio dessas tertúlias. Para a realização desta investigação, trabalhou-se com as tertúlias literárias dialógicas virtuais, que são encontros remotos mediados pela leitura de uma obra da literatura clássica universal; essa atividade impulsionou a participação, de forma remota, de um grupo de adolescentes do município de Marzagão-GO, que realizaram a leitura compartilhada do texto literário e do contexto. Diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças são os sete princípios que compõem e orientam a aprendizagem dialógica e que, juntos, se articulam e corroboraram para as práticas com as tertúlias literárias dialógicas (FLECHA; MELLO, 2005). Como sustentação teórica, a pesquisa foi respaldada em diferentes áreas científicas que amparam os conceitos explorados, como: leitura, em Freire (2019a, 2019b, 2019c, 2011); leitura literária, em Cosson (2019a, 2019b); experiência, em Larrosa (1996, 2002, 2003, 2004); tertúlia literária dialógica, em Giroto (2007, 2011), entre outros. Para tanto, buscou-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa orientada pela Metodologia Comunicativa Crítica (MCC), que, além de descrever e explicar a realidade, intenta compreendê-la, interpretá-la e, acima de tudo, transformá-la, com significados que são comunicativamente construídos por meio do diálogo (GÓMEZ et al., 2006). Na construção dos dados, foram utilizadas as técnicas ofertadas pela MCC: relato comunicativo, observação comunicativa e grupo de discussão. Primeiramente, foi realizada uma entrevista semiestruturada, que são os relatos comunicativos; nesse momento, procurou-se conhecer os participantes, bem como suas práticas de leitura literária e, depois, passou-se para as observações comunicativas de forma remota, que foram as tertúlias literárias dialógicas virtuais, e, por último, ao final de cada obra lida, ocorriam os grupos comunicativos. Como resultado das análises dos dados subjetivos, destacaram-se as contribuições da tertúlia literária dialógica, por meio dos elementos transformadores, exclusores e de recomendação; a partir da fala dos/as participantes, pode-se perceber que essas tertúlias oportunizaram experiências de leitura aos adolescentes do município de Marzagão-GO.

Palavras-chave: Tertúlia Literária Dialógica. Leitura. Experiências. Experiência de Leitura.

ABSTRACT

This research has as its object the reading experiences and, as a guiding research question, the question: are dialogical literary gatherings configured in reading experiences based on the narrative of teenagers remotely in the city of Marzagão-GO? Thus, the general objective was to understand the reading experiences narrated by teenagers through virtual dialogic literary gatherings; specifically, the objective was to characterize the reading practices that already exist in other contexts of the participants' daily lives; identify the reading experiences that occurred remotely from the virtual dialogic literary get-togethers and describe and analyze these reading experiences through these get-togethers. To carry out this investigation, we worked with virtual dialogic literary gatherings, which are remote encounters mediated by the reading of a work of universal classical literature; this activity encouraged the participation, remotely, of a group of teenagers from the city of Marzagão-GO, who performed the shared reading of the literary text and context. Egalitarian dialogue, cultural intelligence, transformation, instrumental dimension, creation of meaning, solidarity and equality of differences are the seven principles that compose and guide dialogic learning and that, together, are articulated and corroborated for practices with dialogic literary gatherings (FLECHA; MELLO, 2005). As theoretical support, the research was supported in different scientific areas that support the concepts explored, such as: reading, in Freire (2019a, 2019b, 2019c, 2011); literary reading, in Cosson (2019a, 2019b); experience, in Larrosa (1996, 2002, 2003, 2004); dialogic literary gathering, in Giroto (2007, 2011), among others. Therefore, we sought to carry out a qualitative approach research guided by the Critical Communicative Methodology (CCM), which, in addition to describing and explaining reality, intends to understand it, interpret it and, above all, transform it, with meanings that are communicatively constructed through dialogue (GÓMEZ et al., 2006). In the construction of the data, the techniques offered by the CCM were used: communicative report, communicative observation and discussion group. First, a semi-structured interview was carried out, which are the communicative reports; at that time, we tried to get to know the participants, as well as their literary reading practices, and then we moved on to communicative observations remotely, which were the virtual dialogic literary gatherings, and, finally, at the end of each work reading, the meetings took place. As a result of the analysis of the subjective data, the contributions of the dialogic literary get-together were highlighted, through the transforming, exclusionary and recommendation elements; from the participants' speech, it can be seen that these gatherings provided opportunities for reading experiences for adolescents in the city of Marzagão-GO.

Keywords: Dialogic Literary Gatherings. Reading. Experiences. Reading Experience.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertação
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Crea	Centro Especial em Teorias e Práticas Superiores de Desigualdades
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Edule	Educação, Leitura e Escrita
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MCC	Metodologia Comunicativa Crítica
Niase	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PET	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLD	Tertúlia Literária Dialógica
TLDV	Tertúlia Literária Dialógica Virtual
Uati	Universidade Aberta da Terceira Idade
UFG/RC	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

LISTA DE IMAGENS

Imagens

Foto 1 – Folder virtual	82
Foto 2 – Perfil do grupo no WhatsApp.....	83
Foto 3 – Página inicial para iniciar uma reunião no Zoom	84
Foto 4 – Folder virtual Vaquinha literária	87

Mapas

Mapa 1 – Localização de Marzagão-GO e suas principais vias de acesso.....	80
---	----

Quadros

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para leitura	29
Quadro 2 – Postulados da Metodologia Comunicativa Crítica	71
Quadro 3 – Técnicas comunicativas de construção de dados.....	72
Quadro 4 – Nível básico de análise: categoria e dimensões.....	78
Quadro 5 – Categoria de análise – Leitura na escola – uma leitura Frankenstein.....	126
Quadro 6 – Categoria de análise – A leitura na Tertúlia... a saída do anexo secreto	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Justificativa e tema	18
1 NUNCA ME ESQUECEREI QUE NO CAMINHO TINHA: LEITURA, EXPERIÊNCIAS E TERTÚLIAS	38
1.1 No meio do caminho tinha uma palavra: leitura	38
1.2 Tinha mais uma palavra no caminho: experiência	44
1.3 No meio do caminho se tece: experiência de leitura	50
1.4 Leitura literária entre os caminhos	54
1.5 Tertúlia Literária Dialógica no meio do caminho	58
2 LER COM OS OUTROS: TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA VIRTUAL EM CENA	67
2.1 O percurso metodológico	68
2.2 O trabalho de campo e as técnicas de construção dos dados	72
2.3 A análise dos dados subjetivos	76
2.4 Local da pesquisa	79
<i>2.4.1 Sobre o município de Marzagão-GO</i>	<i>80</i>
2.5 O processo de escolha das mídias digitais	81
2.6 Participantes da pesquisa e o que eles/as leem	87
3 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA A PARTIR DAS TERTÚLIAS	99
3.1 Cena 1 – Tertúlia “clássico 1 – Frankenstein”	100
3.2 Cena 2 – Tertúlia “clássico 2 – Anne Frank”	111
3.3 Análise dos dados subjetivos	125
<i>3.2.1 Tertúlia – Leitura na escola, uma leitura Frankenstein</i>	<i>125</i>
3.2.1.1 Elementos excludores	126
3.2.1.2 Elementos transformadores	135
3.2.1.3 Elementos de recomendações	137
<i>3.2.2 A Leitura na Tertúlia... a saída do anexo secreto</i>	<i>138</i>
3.2.2.1 Elementos transformadores	139
3.2.2.2 Elementos excludores	148
3.2.2.3 Elementos de recomendação	149

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	165
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	167
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – RELATO COMUNICATIVO	169
APÊNDICE D – RESUMO DAS OBRAS LITERÁRIAS	170
APÊNDICE E – EXEMPLO DE UM DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO COMUNICATIVA	175
APÊNDICE F	180
APÊNDICE G – CATEGORIAS DE ANÁLISE	194

INTRODUÇÃO

*O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.*

*E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.*

(Fernando Pessoa, Autopsicografia, 1995)

Em novembro de 1932, Fernando Pessoa publicava pela primeira vez seu poema “Autopsicografia”, proferindo a dor que o poeta fingia sentir, porém, em meio a essa dor que fingia sentir, o poeta buscava ocultar o quão árduo seu trabalho era, pois por meio dos seus versos o leitor se transformava e (res) significava os seus sentimentos. No início de dezembro de 2019, fomos nós quem autopsicografamos uma dor que queríamos fingir não existir, mas que, no contexto enfrentado por nós, a própria ciência teve a infeliz incumbência de narrar, uma dor que *deveras* sentimos, a dor das mortes pelo vírus que se espalhou pelo mundo afora e a dor da solidão ocasionada pelo isolamento social. Este, necessário, pois foi a medida mais eficaz para achatar a curva de contágios e, desse modo, evitar uma sobrecarga ou até mesmo um colapso do nosso sistema de saúde. Diante de todo esse contexto, sentimos uma dor que doeu duas vezes – a dor de se isolar e a dor pelo número de mortos – e que buscamos (res) significar, uma dor que a história não conseguirá camuflar ou até mesmo ocultar do tempo.

Uma dor oriunda de uma doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19), um vírus respiratório de fácil transmissão, detectado na província de Wuhan, na China, e que, em março de 2020, de forma rápida tomou proporções mundiais, acometendo inúmeras vidas, colapsando sistemas de saúde de inúmeros países e alterando o ritmo e o cotidiano de muitas pessoas, sendo classificada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (ALVES et al., 2020). De tal modo, dentre todo o caos que esse vírus causou, houve o agravamento de várias crises: na economia, na ciência, na saúde, desinformação e suspensão da presença física em algumas instituições. Dentre as instituições afetadas em decorrência da pandemia o sistema educacional foi um dos mais atingidos por esse vírus. Seguindo as orientações da OMS, as escolas brasileiras tiveram suas aulas presenciais suspensas, uma vez que a transmissão do vírus é de fácil propagação em ambientes coletivos, como a escola.

Na tentativa de fingir a dor das perdas, a dor que tentamos não sentir no ato de fingir que ficaria tudo bem, o Brasil alcançava infelizes marcas de mortos pela Covid-19. Ainda

assim, tentamos ser, muitos de nós, **fingidores**, para demonstrar força para os que queríamos bem, mas, apesar de sermos **fingidores**, somos resistência. Tentamos fingir a dor das perdas, a dor que tentamos não sentir no ato de fingir que vai ficar tudo bem e, ao fazer isso, nos torturamos com o sentimento de medo e de incertezas, medo de não termos o presente e, quem dirá, o futuro.

O poeta mesmo com sua dor, buscou reorganizar o seu caminho e optou por fingir a dor que verdadeiramente sentia. Nós também tivemos de nos reorganizar, e o mundo tratou disso: passamos a trabalhar em casa, a estudar em casa, a ser polivalentes no quesito profissão. O mundo se adaptou, mas não naturalizamos as dores, as perdas e tampouco o descaso que o desgoverno do nosso País propagou sobre nós. Reorganizamo-nos, mas tratamos de continuar como resistência, como pedra no caminho desse desgoverno. A educação superior e a pós-graduação também se adaptaram. Esta pesquisa que ora se apresenta também precisou de adaptações e de reorganização.

Mediante tanta dor e sofrimento, abrimos um parêntese para mostrar os caminhos que, em termos metodológicos, o contexto pandêmico nos impôs trilhar. A nossa pesquisa já se encontrava aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 22 de fevereiro de 2020, com o parecer número 3.854.820, para adentrarmos em contexto escolar, como planejado. Em março de 2020, visitamos a escola-campo, nos reunimos e organizamos, com a diretora da unidade escolar e com a professora, o desenvolvimento da pesquisa; na sequência, nos reunimos com os pais, apresentamos a proposta da investigação e entregamos os termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido conforme as orientações do CEP.

Nossa pesquisa seria desenvolvida em uma escola localizada no campo, no município de Corumbáiba-GO, com uma turma de quinto ano, no período matutino. Essa turma contava com oito participantes, tínhamos a data de 20 março de 2020 para adentrarmos à escola e começarmos as Tertúlias Literárias Dialógicas (doravante TLD), que são encontros presenciais ou virtuais para a leitura de obras da literatura clássica universal de forma dialógica (GIROTTI, 2007, 2011; FLECHA, MELLO, 2005). Essa proposta de início seria em contexto escolar, com entrada definida para ida à campo com os/as educandos/as, porém, em decorrência da pandemia, em Goiás, o governo, respeitando as orientações de isolamento social, veio, por meio do Decreto n. 9.633, de 13 de março de 2020 (GOIÁS, 2020), a fim de prevenir o contágio, suspender as aulas presenciais nas escolas a partir do dia 17 de março de 2020 (ALVES et al., 2020). Logo que a OMS declarou a pandemia, fomos tomadas pelo susto, pela insegurança e pelo medo.

Não havia o que fazer, a não ser torcer para que tudo se organizasse e nos permitisse voltar para as nossas atividades de sempre, em meio ao convívio social, mas não foi bem assim. A situação só se agravava, tínhamos em alguns estados brasileiros, naquele momento, um número de mortos e contaminados crescente, o que fez com que o retorno presencial às atividades escolares se prorrogasse. Resolvemos aguardar, a pesquisa se manteve hibernada, como as de muitos pesquisadores com propostas empíricas de pesquisa, sem a possibilidade de desenvolver as investigações em contexto presencial e escolar.

No entanto, não podíamos continuar a nos ater ao papel de **fingidor** que o poeta se propôs realizar para seguir em frente. Respeitando e compreendendo a dor, as perdas e o sofrimento de todos, pois tínhamos um prazo para cumprir, buscamos por alternativas cabíveis para realizar a pesquisa. Descobrimos que o vírus, que poderia ser uma pedra no caminho deste estudo, não o era. Na verdade, ele mais se parecia com um grande rochedo invisível. Essa insegurança com a vida e com a pesquisa, num momento inicial, nos paralisou, à espera de uma solução rápida. Afinal, como ter o contato presencial com os participantes? A solução imediata não veio, apenas a instrução, dada pela ciência, de isolamento social até que a vacina ficasse pronta e acessível a todos.

A partir da compreensão de que experiência é aquilo que nos toca, nos afeta, nos transforma, fui tocada e afetada por todo esse momento que ainda nos atinge. Nesse sentido, o medo da morte e a ideia de fim da pesquisa nos tocou. Contudo, eu não estava só e, a partir da confiança na ciência, no partilhar com pessoas que apoiaram-me, das conversas virtuais com a orientadora, fui buscando trilhas para sobreviver e dar continuidade à pesquisa. Direcionei a pesquisa para o ambiente virtual, mantive a proposta, o objeto de pesquisa e as TLDs como caminho para as experiências de leitura; logo, a pesquisa foi desenvolvida, mas não em Corumbá, e sim na cidade onde resido. Os/as participantes não eram mais crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I, mas adolescentes do município de Marzagão,¹ adolescentes que não *fingiram* suas dores, mas provaram que, para além da pandemia, no meio do caminho, havia as TLDs. Com elas se propuseram a ler e a problematizar o que os autores escreveram na dor, **e na dor lida, elas (participantes) se sentiram bem, mas só se sentiram bem na dor** (dores oriundas do contexto pandêmico, do isolamento social, as mortes de entes queridos e de outras pessoas ao redor, dos lutos enfrentados no processo do adolecer), **que os autores verdadeiramente as ajudaram a esquecer.**

¹ Essa questão será mais bem exposta na Seção 3, que discute a metodologia.

Dessa forma, tivemos como opção o redirecionamento para o remoto, que foi fundamental para dar continuidade à investigação. Esse remoto não esteve apenas na condução da pesquisa, mas nas orientações, nas aulas e trocas com as colegas de Mestrado; a nossa pesquisa teve como trilha a ser percorrida o meio virtual. Vale reforçar que esse ambiente não ocupa o lugar do presencial, trata-se de outro lugar, outra forma de relacionar-se e de fazer pesquisa. Daí que, neste estudo, nosso percurso foi da Tertúlia Literária Dialógica para a Tertúlia Literária Dialógica Virtual.

Justificativa e tema

Eles afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça, [...] porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante.

(Antonio Candido, 2011, p. 175)

O excerto apresentado aqui foi escrito em 1988 e, ainda hoje, continua a denunciar e a desmascarar a espoliação dos direitos humanos a que boa parte do povo brasileiro vem sendo submetida ao longo da História. Candido, nessa época, se encarregou de lembrar a toda a sociedade brasileira que experienciamos tempos terríveis, embora pareçam atuais. Até os dias de hoje, continuamos a ter surrupiados os bens incompressíveis, que são básicos para a sobrevivência de qualquer ser humano. Ainda hoje, o acesso à literatura não faz parte do cardápio do povo brasileiro e esses bens incompressíveis estão sendo um privilégio para uma parcela mínima, uma minoria da população.

Enfrentamos dias terríveis, com mortes, dor, sucateamento da educação, desemprego, fome – cada vez mais presente nas parcelas mais pobres da população brasileira – e, ainda, a sobretaxa de livros. O acesso à leitura da literatura não é

[...] um reles prazer de diletantes ou uma atividade elitista, um luxo ou sobremesa para quem ainda tiver apetite depois de se empanturrar de conhecimentos objetivos adquiridos em leituras utilitárias, escolares e obrigatórias. A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos

nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade. (MACHADO, 2012, p. 59).

Desinteressar-se do direito ao acesso à leitura é abster-se de se formar enquanto leitor, é censurar a experiência vasta que o nosso povo construiu e nos deixou de herança e que ainda será capaz de construir em termos de arte literária. Esse retrocesso parte da intencionalidade de tornar o acesso ainda mais restrito, por entenderem que a literatura tem como função principal libertar, aguçar o senso crítico e humanizar o leitor. O livro é um bem incompressível e, assim como os nossos corpos precisam ser alimentados com alimentos de qualidade, os nossos leitores precisam ter acesso à literatura de qualidade, precisam consumir bons livros.

A partir desse excerto do texto de Antonio Candido (2011), eu penso o meu lugar enquanto leitora, formadora de leitores, e na minha trajetória escolar, desde a primeira infância às minhas práticas enquanto educadora da Educação Básica. Afinal, sou uma leitora e, embora tenha sido mutilada enquanto educanda, carrego comigo o desejo de não propagar essa mutilação nas minhas futuras práticas docentes.

Enquanto lia e relia o texto do Antonio Candido, fiquei pensando acerca do que e como discorrer sobre a relevância desta pesquisa em um âmbito pessoal e, diante disso, propus-me a narrar, por meio de duas perspectivas, sendo elas a minha perspectiva enquanto leitora e do que a escola representou na minha vida; e a perspectiva de uma educadora que pensa a formação de leitores. Eu começo com um verso da música “Caminhos do coração”:
“[...] toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”
(GONZAGUINHA, 1982), porque, para falar de mim, preciso lembrar as marcas que muitas outras pessoas deixaram em mim, mesmo aquelas que mais parecem cicatrizes e ainda existem, e tento enfrentar todas as lacunas que não posso preencher e muito menos apagar.

Então, para falar das minhas experiências com a leitura e com a literatura, uma vez que elas não são só os meus objetos de desejo, mas também de trabalho, é necessário procurar por um equilíbrio em um caminho tão frágil e cheio de lacunas, herdado em momentos tão temerários. Isso porque reproduzimos, no objeto que é arte, certo controle instável, consolidado no abstrato das incertezas, das lacunas, das inseguranças daquilo que eu não vou conseguir contornar. Diferentemente de muitos colegas a cujas experiências de leitura tive acesso, mediante a escrita dos seus trabalhos acadêmicos, para compor o levantamento bibliográfico desta pesquisa, eu não nasci em uma família de leitores, tampouco tive uma casa cercada por livros, sequer andei entre livros para que mais tarde, quem sabe, pudesse herdá-los. Toda a minha formação se deu no chão das escolas públicas de Goiás, e não fui muito

frequente nas bibliotecas. Das escolas que estudei uma tinha biblioteca, mesmo assim o acesso era restrito, as portas eram mantidas sempre fechadas e, para entrar, precisávamos de permissão e indicação da professora. Dessa forma, não tive o privilégio de ler clandestinamente.

Lembro-me de que, na minha época de escola, gostava das leituras e da professora, pois ela era uma formadora de leitores – Marilene, lembro-me até hoje do nome dela. Quando ela lia, prendia a atenção de todos. Essa leitura ouvida proporcionou-me sensações inexplicáveis, eu conseguia me ver leitora, mesmo não tendo o domínio de todos os protocolos exigidos pela leitura. Não havia livro na escola, em casa tínhamos uma Bíblia, que era da minha avó, mas não podíamos pegá-la, era um livro sagrado, tinha as páginas amareladas pelo tempo, pois sempre se manteve aberta no Salmo 23. A falta de acesso aos livros resultou em um tardio contato com a literatura, o livro não era um bem incompressível para a nossa família. As minhas leituras em grande parte começavam com as cartilhas e terminavam nos livros didáticos, de modo a reproduzir cada vez mais as desigualdades educativas, reforçando e separando a **leitura de mundo da leitura da palavra** (FREIRE, 2011), desconsiderando que a leitura não deve se resumir à compreensão de determinada mensagem aparentemente expressa.

Também carrego as marcas da leitura das séries seguintes, são cicatrizes que ainda hoje comicham. Era uma leitura fria, rígida, que se restringia à palavra descontextualizada, cujo objetivo era mensurar a minha capacidade de responder às questões interpretativas que, na sua maioria, continham as respostas na superfície do texto. Mal sabia eu que essa seria a minha realidade até o término da minha escolarização na Educação Básica. As leituras se limitavam a fragmentos de textos extraídos do livro didático (SOARES, 2011).

Essa leitura era frequentemente pensada como um instrumento para os estudos da língua e para conteúdos considerados adequados para a faixa etária; *a priori*, deveríamos ler as leituras consideradas fáceis, para, *a posteriori*, nos aventurar nas demais leituras. É “[...] comum ouvir dos professores que tal texto é muito pesado, impróprio ou simplesmente difícil para essa ou aquela série, mas adequado para a faixa etária da série seguinte, pelo assunto que trata, pelos recursos que utiliza ou ainda pelo interesse que pode despertar” (GERALDI, 2001, p. 86). Como se as experiências de vida fossem de simples para complexas linearmente.

Quando cursei o ensino médio, o meu contato era com outros tipos de textos, com os textos sacralizados e inacessíveis, os clássicos, que são aqueles “[...] livros que conseguem ser eternos e sempre novos [...] porque as suas palavras ficam marcadas no tempo e na história” (GIROTTO, 2011, p. 104), e que, para Calvino (2007, p. 9-11, grifos do autor), são

“[...] aqueles livros dos quais, em geral, se ouviu dizer, ‘estou relendo’ e nunca ‘Estou lendo’, e que [...] toda releitura de um clássico é uma leitura de descobertas como a primeira”. Para mim, eles não eram uma leitura e muito menos uma releitura, simplesmente não faziam parte do meu cardápio, é como se eles fossem o supérfluo da lista de compras do supermercado, ou seja, aquele item que você só adiciona no carrinho quando colocou o indispensável e sobrou uma reserva. Os clássicos foram por muito tempo pensados e reservados para as pessoas elitizadas, com maior grau de instrução (FERREIRA, 2017). Vale reforçar que, em pleno século XXI, parecem continuar inacessíveis para grande parcela da sociedade.

As visões em torno das leituras que atravessavam os clássicos se davam de forma mistificadoras e eram reduzidas a uma leitura de decodificação, além de serem submetidas à explicação do professor. Embora meu contato com os clássicos tenha sido só nessa fase da educação básica, eles se apresentaram para mim em fragmentos do livro didático, e não na sua completude. Não tínhamos contato com a obra em si e o pouco que tínhamos passava pela redução do texto, de modo que a leitura era abreviada a aspectos estruturantes do texto. Para Geraldi (2001, p. 90), “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” com regras e obrigações, a de ler por ler, ler para responder algum questionário, não havendo assim conhecimento, “[...] pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (FREIRE, 2019a, p. 96), ler para ter informação, para, assim, dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos. Como consequências acarretadas, tenho marcas do empobrecimento das diversas dimensões do ato de ler.

Após ingressar em uma universidade pública, cursei licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), na Regional Goiânia. Ter a compreensão leitora era meu sonho e maior desejo, pois, na minha família, havia pessoas que não sabiam ler e isso machucava-me e constrangia-me; ainda hoje, eu sou a única do lado materno da família que tem graduação. A falta de conclusão da educação básica e superior da minha família traz marcas em muitos dos meus, que tiveram de escolher entre estudar ou comer. Estudar ainda é um privilégio de poucos; embora o acesso seja democrático, o problema é que a permanência e as condições não contribuem para que muitos deem continuidade aos estudos. No entanto, minha mãe, apesar do pouco estudo, se desdobrou em trabalho para que minha irmã e eu estudássemos. No dia em que me graduei, minha mãe chorou, comprou até roupa nova para a minha formatura. Minha irmã quer ser professora, como eu, e já está no terceiro ano de Pedagogia. Assim, seremos duas professoras na família.

Já na graduação, durante algumas disciplinas ofertadas pelo curso, deparei-me novamente com o temido e inatingível universo da literatura. Não muito diferente de antes, ele permanecia, até aquele momento, complexo e distante. Lembro-me da leitura do meu primeiro clássico na graduação, *O processo*, de Franz Kafka, e tentei apropriar-me dessa leitura mesmo sem saber como e muito menos com quem falar sobre minhas dúvidas e sobre o que eu não sabia dizer; sim, a experiência estética, para mim, se confirmou como um assombro, eu temia rodeada por um mundo de “grandes” e por professores autoritários. Todos comentavam sobre o livro, mas eu não conseguia, as minhas interpretações não convergiam com as do professor e as dos colegas. Confesso que por alguns instantes cheguei a pensar que meu lugar não era ali e que minha relação com a literatura não tinha percorrido um caminho adequado – e de fato não tinha, posto que tive esse bem incompressível suprimido –, dado que naquele momento eu não conseguia acompanhar a turma e também era difícil pensar em uma leitura literária daquela forma, visto que os meus contatos com as obras haviam sido bem reduzidos.

Dessa forma, passei a suspeitar que a literatura teria um lugar que nem sempre seria de acolhimento e que eu não conseguiria dividir as minhas experiências de leitura daquela maneira com os meus pares. Também na graduação e durante uma disciplina não obrigatória, nomeada de “Paulo Freire: educação e atualidade brasileira”, tive contato com as ideias e obras do educador que dava nome à disciplina. Nesse momento, passei a conhecer o pensamento de um educador comprometido com a educação e com a vida, que não pensava simplesmente nas ideias, mas sim na existência. Um educador que tinha como princípio uma pedagogia em que a práxis humana, ação e reflexão, buscasse, no seu íntimo, se tornar uma prática de liberdade (FREIRE, 2019a).

Destarte, pude perceber que a escola poderia, sim, ser um lugar em que educando e educador juntos pudessem aprender, assim como transformar a realidade, entendendo que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019a, p. 95). Para tal, a escola não precisa ser um desprazer, e sim um lugar de experiência, “[...] um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que ao receber, lhe dá lugar... [...] sobretudo um espaço onde tem lugar para os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24). Nesse espaço deve haver uma educação dialógica, libertária e dinâmica, vinculando linguagem e realidade. Nessa disciplina, e com o contato com as obras de Freire, percebi como a literatura seria, para mim, um sabor e labor. Não um labor sem luta, mas como um ato político.

Ao terminar a faculdade, passei em um concurso público no município de Corumbáiba- Goiás, e lá deparei-me, no ensino fundamental, nos anos iniciais como professora, ou melhor, como formadora de leitores; naquele momento, repensei a minha identidade e, com isso, o lugar da leitura e da literatura nas minhas práticas. Minhas práticas de leituras em sala de aula eram pautadas no texto como pretexto (LAJOLO, 2009), o diálogo já não se fazia presente como gostaria, a leitura era proposta de forma bancária (FREIRE, 2019a). Apesar de ter a leitura como ensino, não havia a leitura e a literatura como direito; assim, a partir desse repensar, comecei a indagar-me quais haviam sido as minhas garantias de leitura e de literatura, enquanto leitora, durante toda a minha formação humana.

Muitas das práticas que fiz nas escolas em que trabalhei ocorreram no campo intuitivo, porque na graduação fui uma aluna que trabalhava no contraturno e com uma vertente totalmente diferente da educação: era vendedora em uma loja, em um *shopping center*. Estudava no período matutino, o itinerário da minha casa até a faculdade era longínquo, saía de casa por volta das 5 horas e 30 minutos da manhã, para chegar à Universidade às 7 horas, e o transporte utilizado era coletivo público. Saía da universidade às 11 horas, almoçava correndo para chegar no serviço às 13 horas e 30 minutos, o expediente se encerrava às 22 horas e 30 minutos. Quando conseguia retornar para casa já passavam da meia-noite e essa rotina se repetia praticamente todos os dias, à exceção de apenas um dia da semana, que era específico para a minha folga. Isso contribuiu muito para que eu tivesse uma lacuna na minha formação inicial, já que eu trabalhava para estudar.

Dessa forma, fui aprendendo a ser professora juntamente com os educandos, errei muito, mas também tentei acertar. Depois de algum tempo, comecei a apropriar-me da minha profissão e a politizar o meu papel como professora, enquanto leitora e pessoa com um compromisso social; fui compreendendo a educação não como uma mercadoria, negócio e tampouco como um instrumento simplesmente para qualificar a mão de obra para o mercado, como foi e é trabalhada e se faz presente no seio da sociedade. Passei a entendê-la como algo maior e mais poderoso, pois nela temos o poder de emancipar o homem (FREIRE, 2019a). Quando eu entendi que precisava estudar, fazer aquilo que o sistema não quer que façamos, ou seja, apropriar-me daquele saber que era meu de direito, realizei uma formação continuada ofertada pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, juntamente com a Secretaria de Educação de Goiás e a Secretaria Municipal de Corumbáiba-GO, município onde leciono, intitulada como TerraFor – Formação de Professores e Partilha de Saberes, que tinha como objetivo oportunizar acesso aos saberes dos povos do campo e sobre a Educação do Campo. A

partir dessa formação, ingressei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFG/RC.

Nesse momento, busquei formas de construir um caminho mais coerente com aquilo que propus-me a fazer, com a resistência que queria construir juntamente com o aprimoramento tão necessário para poder superar esses paradigmas que propagam a ideia de que a leitura literária de qualidade é para poucos. Então, entendi que os espaços que se propõem a ser de formação são espaços de resistência e também de trocas e de partilha entre professores, são espaços que se propõem a problematizar quais as metodologias mais adequadas de ver e viver a leitura, principalmente a literatura clássica em sala de aula.

E na busca por esses espaços de escuta e de formação, encontrei força para construir outras maneiras de compartilhar práticas e saberes e, ao ingressar posteriormente como aluna efetiva do PPGEDUC/RC, pesquisando e investigando as diferentes experiências de leitura, e a partir das minhas próprias experiências de leitura, decidi pesquisar sobre a literatura clássica universal. Essa escolha se consolidou por entender a importância que ler os clássicos acarreta na nossa formação enquanto leitor e enquanto pessoa e por corroborar com Calvino (2007) quando elucidada que a primeira leitura dos clássicos é sempre uma releitura, bem como que toda releitura é sempre uma primeira leitura. Contudo, mesmo corroborando com o autor, questiono-me: como alguém poderá ter uma releitura, ou mesmo uma primeira leitura, se esse bem incompressível não se encontra no cardápio ofertado pela escola, que é um espaço que deveria fomentar esse acesso?

Dessa forma, à procura de oportunizar esse acesso integral, dialógico, em que a leitura possa ser desenvolvida com pessoas de diferentes níveis escolares, sendo realizada e permeada pelo diálogo, e que estes, ao lerem, pudessem relacionar o que se leu com o que se vive, cheguei, conseqüentemente, à Tertúlia Literária Dialógica. A TLD fortalece as possibilidades de viver essa experiência de leitura e essa modalidade é definida como uma atividade cultural amparada na concepção freiriana de educação (GIROTTI, 2011). Assim, a escolha por essa metodologia se deu por ela trabalhar a literatura clássica universal permeada pelo diálogo sobre o lido e o mundo vivido, o que potencializa a experiência de leitura.

Nessa atividade, os/as participantes são incentivados/as a participarem da leitura e do diálogo utilizando-se do poder do argumento e não do argumento do poder. Isso quer dizer que durante a atividade há a substituição de uma leitura e uma discussão centrada na mão de poucas pessoas, com mais conhecimento acadêmico, para o diálogo igualitário, em que todas as pessoas se posicionam, argumentam, dialogam e participam da atividade baseadas em sua leitura de mundo e experiências. (ITO, 2017, p. 21).

Dito isso, posteriormente às minhas justificativas pessoais, a fim de apresentar os motivos que me guiaram a pesquisar na seara da leitura e da literária clássica, atentar-me-ei para a relevância social alcançada por esta pesquisa, posto que estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, em que ler se configura como um importante instrumento de poder. Isso significa que dominar determinado código nos torna privilegiados em determinadas circunstâncias, a saber que:

Aquele que não sabe ler não tem acesso aos diplomas, nem ao poderoso mundo das informações e certamente terá dificuldade de ler os filmes e outros produtos culturais que possibilitam uma formação alternativa à escola. Vive, assim, à margem de nossa sociedade e tudo aquilo que ela oferece por meio da escrita. [...] O que o domínio da escrita lhe permite é uma nova forma de interação com um mundo do qual faz parte, mas do qual não tinha meios para participar plenamente. Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive. (COSSON, 2019a, p. 33).

Nesse sentido, temos, na leitura, mais que uma prerrogativa para ingressar em uma faculdade, mas um importante agente de inclusão social que envolve uma compreensão crítica e “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 19). A leitura é a enunciação do homem ao mundo, e não simplesmente a decodificação de palavras, mas, ao ler mediante o contexto em que estamos inseridos, a vida torna-se mais fácil para quem sabe ler, e não somente informações, manuais, receitas médicas, jornais ou panfletos de políticos, como também para quem lê a vida. Dessa forma, ao lermos a palavra mediatizada pelo mundo, sendo ela “palavramundo” (COMPAGNON, 2009; FREIRE, 2011), temos a leitura como uma ação singular, “[...] além de uma prática que consiste, basicamente, na compreensão de textos, a leitura pode ser uma experiência.” (LARROSA, 2011, p. 10). O ato da leitura se faz sempre sobre os textos que nos dão a ler, textos esses que têm, em si, uma bagagem expressiva das representações do mundo.

No entanto, sabemos que o acesso a essa leitura e à literatura clássica universal significativa e potencializadora tem histórico de negação e de negligência. Segundo Giroto (2011) e Mello, Braga e Gabassa (2012), por muito tempo determinado tipo de leitura, os clássicos universais, foram excluídos e proibidos para certo grupo social, os menos abastados, a classe de trabalhadores, a base que sustenta toda a superestrutura do sistema dominante (ALTHUSSER, 1985). Acreditava-se e se pregava que a leitura dos clássicos da literatura universal era selecionada e disponibilizada unicamente para a elite dominadora, o que

distanciava essa literatura do ‘povo’, levando-o a crer que a literatura clássica universal só poderia ser lida por quem tivesse alta escolaridade, ou seja, quem tinha formação acadêmica. Embora esse discurso venha de outras décadas, esse argumento introjetou preconceitos registrados por tempos, deixando vestígios no tempo atual (GIROTTTO, 2011; MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Contudo, com o intuito de romper com o estigma de que só pessoas alfabetizadas e academicamente situadas poderiam se nutrir da literatura clássica universal é que, segundo Flecha e Mello (2005), por volta da década de 1980, ligada aos movimentos sociais da Espanha e logo após o fim da ditadura de Franco, em 1975, surge a atividade de Tertúlia Literária Dialógica (TLD), que teve como propósito democratizar o acesso à leitura da literatura clássica universal. A TLD vem sendo responsável por proporcionar interpretações de textos clássicos, desmistificando o ato de ler a literatura clássica como algo possível somente para quem teve alta escolaridade. Como uma atividade cultural, social e educativa, se diferencia das demais atividades de leitura porque nela leem-se somente os clássicos.

Na TLD, um dos principais motivos da leitura dos clássicos é que estas obras refletem com grande qualidade e profundidade temas humanos (fome, tristeza, inveja, pobreza, amor, amizade, raiva, etc.) que são universais, independente da cultura ou da época. Além disso, a escolha dos clássicos para a atividade se dá pela democratização ao acesso a esse tipo de obra, bem como desconstruir muros culturais colocados pelos discursos dominantes de que os clássicos são reservados apenas para a “elite” que detém um longo saber acadêmico para ler tais obras “complexas”. (ITO, 2017, p. 33 grifos da autora).

Nas TLDs o ato de ler não vem acompanhado de obrigação, mas de reflexão e diálogo, proposta metodológica que se encontra presente em algumas escolas do Brasil e em outros países (GIROTTTO, 2011). Com isso, configuram-se como uma das ações de êxito trabalhada pelas Comunidades de Aprendizagem² e, também, compreende a necessidade de uma combinação entre leitura da palavra e leitura de mundo (FREIRE, 2011), na compreensão do texto a partir das relações estabelecidas pelo leitor entre o que está sendo lido e a sua conexão com as questões da vida.

Segundo os estudos de Flecha e Mello (2005), Girottto (2006, 2011) e Mello, Braga e Gabassa (2012), além de possibilitar e fomentar acesso à leitura literária, a TLD potencializa e possibilita uma leitura dialógica em que o refletir e o dialogar sobre algo que existe e precisa

² Proposta educativa que implica uma transformação social e cultural na escola e no entorno, porque envolve mudança de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação para melhor qualidade de educação para todas as pessoas (MELLO *et al.*, 2010, p. 5).

ser mudado e superado se faz a partir desse momento coletivo, compartilhado perante a leitura de uma obra que tanto nos foi negada. Na TLD, temos condições de refletir criticamente sobre a situação em que nos encontramos, desejamos e compartilhamos o lido e o vivido para um agir coletivo em que “[...] a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (COLOMER, 2007, p. 106).

Dessa forma, a TLD, além de trabalhar somente com os clássicos, se diferencia das demais atividades de leitura por estar apoiada e fundamentada na aprendizagem dialógica, pois nela a leitura é dialógica e, por ser dialógica, as interações baseadas no poder – em que o conhecimento é detido por poucos e o que prevalece é a interpretação “certa” do livro – são substituídas pelas interações dialógicas, nas quais todos e todas participam com o conhecimento construído coletivamente a partir da leitura da obra clássica.

Nesse sentido, por meio de um levantamento bibliográfico preliminar, compreendemos a relevância social, científica e pessoal da TLD e procuramos fundamentar nossos estudos e as nossas práticas em teorias e referenciais que possam nos valer sobre possibilidades que contribuam para a construção de uma atualidade acessível, singular, plural, ao mesmo tempo simples e inacabada, entretanto, provável, de ler.

À vista disso, compreendemos e nos deparamos com uma leitura em que cada pessoa possa dizer sobre sua vida, sua realidade, suas experiências, singulares, mas que, ao falarem em grupo, se tornam plurais, resultando, assim, no ato de humanização e formação pela literatura, que se inicia desde as narrativas das primeiras histórias ouvidas com as quais muitos já tiveram contato e adquiriram experiência.

Por ter tido acesso a algumas pesquisas, cujos resultados foram positivos, e por acreditar nessa maneira de se vivenciar a literatura em diversos contextos, mas principalmente em contexto escolar, apresentaremos as tertúlias literárias dialógicas, mas aqui em um contexto remoto, desenvolvidas em várias pesquisas e que apresentam bons resultados. O surgimento delas veio para ressaltar o que há muito nos foi introjetado de que os clássicos literários universais, embora não distinguíssem público, eram especificamente negados para muitos e ainda hoje tem-se uma restrição quanto ao seu uso (GIROTTO, 2011).

No contexto atual, o que temos é a classe popular, sem acesso a esse material não simplesmente por ainda se estender esse pensamento, mas porque a sociedade carrega a crença de que os clássicos são leituras difíceis, árduas, complicadas, o que dificulta o acesso da classe popular à literatura. Em uma sociedade tão desigual, em que a maioria não possui o suficiente para a alimentação, adquirir um livro por recursos próprios é algo inacessível, além de não ser considerado o acesso à arte um bem incompressível. Para Antonio Candido (2011),

o acesso a esses bens é inalienável e, nesse sentido, concordamos com o autor quando ele defende que devemos ter acesso não só aos bens responsáveis por nosso sustento, mínimos, mas a condições decentes para o acesso não só aos bens incompressíveis como a materiais tratados como compressíveis, que são os bens que nos constituem de forma decente e, principalmente, aos direitos humanos.

Com o objetivo de conhecer o que vem sendo produzido e pesquisado dentro da temática das experiências de leitura por meio das tertúlias literárias dialógicas com os clássicos da literatura universal, se fez indispensável, como processo inicial desta pesquisa, efetuar um levantamento de publicações eletrônicas de teses e dissertações que contemplassem a temática que nos propusemos a estudar. Esse levantamento foi realizado via internet, no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BTDT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os dias 11 de junho de 2019 a 25 de junho de 2021, com uma complementação no ano de 2021, em que usamos como busca as palavras-chave Tertúlia Literária Dialógica, Leitura Dialógica, Literatura clássica e Experiências de Leitura; como descritores, utilizamos “Tertúlia Literária Dialógica” and “experiência de leitura”, estando esses léxicos entre aspas e seguidos da palavra *and*, porque, assim, nossa busca foi direcionada para o objeto que nos interessava nas produções. Nesse cenário, utilizamos as palavras “tertúlia literária dialógica”, entre aspas, seguida da palavra *and* mais a palavra “experiência de leitura”, também entre aspas. Primeiramente a procura se deu por palavras soltas, a partir de Experiência de Leitura; com essa palavra, encontramos cinco mil quatrocentos e treze registros e, a fim de afinar mais, procuramos pela palavra-chave Leitura Dialógica, tendo tido como resultado três mil novecentos e dez registros, ainda um número acima do esperado e, de acordo com os títulos, pouco relacionados com o pesquisado. Por isso, afinamos ainda mais, agora procurando pela expressão Tertúlia Literária Dialógica virtual, mas não encontramos nenhum trabalho; depois, buscamos por “Tertúlia Literária Dialógica” mais “experiência de leitura” entre aspas e, então, obtivemos mil oitocentos e trinta e sete trabalhos. Como ainda não havíamos chegado a um número considerável, a busca continuou para que pudessemos encontrar registros que fizessem interface com nossa pesquisa e para podermos compreender o que até o presente momento havia sido produzido sobre o nosso objeto de pesquisa. Dessa vez, utilizamos as três palavras-chave juntas: Tertúlia Literária Dialógica; Leitura Dialógica e Experiências de Leitura. Com isso, chegamos a vinte registros, porém, os títulos se repetem quanto aos registros encontrados com a palavra-chave Tertúlia Literária Dialógica. A partir da busca,

realizamos a leitura dos títulos e dos resumos, assim como dos trabalhos encontrados, que estão listados a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para leitura

PESQUISAS SELECIONADAS PARA LEITURA				
	Palavra-chave	Título	Autor (a)	Ano de publicação
1	Tertúlia literária dialógica	<i>Tertúlias literárias e dialógicas no projeto Irecê</i>	Rubia Margareth Dourado de Oliveira	2009
2	Tertúlia literária dialógica	<i>Professora de biblioteca e a tertúlia literária dialógica: desafios e transformações</i>	Amanda Chiaradia Magalhães.	2017
3	Tertúlia literária dialógica	<i>A utilização de poemas clássicos em Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças no ciclo de alfabetização</i>	Thaís Aparecida Bento	2018
4	Tertúlia literária dialógica + experiência de leitura	<i>Leitura dialógica: a experiência da tertúlia literária em sala de aula</i>	Nayane Oliveira Ferreira	2017
5	Tertúlia literária dialógica	<i>Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlias literárias dialógicas com crianças em sala de aula</i>	Vanessa Cristina Giroto	2011
6	Tertúlia literária dialógica	<i>A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária Dialógica</i>	Sabrina Maria de Amorim Cavéquia	2016
7	Tertúlia literária dialógica	<i>Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbito da vida</i>	Vanessa Cristina Giroto	2007
8	Tertúlia literária dialógica	<i>A aprendizagem da leitura: atuações educativas de êxito na educação e jovens e adultos</i>	Letícia Ferreira	2019
9	Tertúlia literária dialógica	<i>Bibliotecas escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores</i>	Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima	2017
10	Tertúlia literária dialógica	<i>Dom Casmurro: um clássico na educação de jovens e adultos</i>	Tammy Silveira Ito	2017
11	Tertúlia literária dialógica	<i>Tertúlia Literária Dialógica e alfabetização freiriana: Encontros possíveis</i>	Susanna Vigário Pôrto Assis Fernandes	2019
12	Tertúlia literária dialógica	<i>Tertúlia Literária Dialógica: a aprendizagem dialógica no testemunho docente</i>	Camila Angélica Silvestrini Sanches	2016
13	Tertúlia literária dialógica	<i>Tertúlia Literária Dialógica: desafios e contribuições para o ensino de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia-GO</i>	Janete Lopes da Silva Araújo	2020

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

As produções elencadas aqui diversificam-se de acordo com o seu objeto de pesquisa, mas todas trazem como aparato orientador as TLDs e comumente centram-se em um conceito principal, a leitura dialógica, que, segundo Valls, Soler e Flecha (2008, p. 3), é

[...] o processo intersubjetivo de ler e compreender um texto sobre o que as pessoas se aprofundam em suas interpretações, refletem criticamente sobre o mesmo e o contexto, e intensificam sua compreensão leitora através da interação com outros agentes, abrindo assim possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo.

A leitura realizada de forma dialógica permite que o ato de ler de forma individual se amplie para uma relação coletiva, por meio da leitura compartilhada, ocasionando a interação intersubjetiva entre os/as participantes e o texto. Porém, a leitura dialógica não é um mero diálogo com o que lemos, ela “[...] é também, considerar e efetivar as aprendizagens e assimilação de processos arbitrários de valor sonoro convencional a umas letras que representam graficamente nossa linguagem” (GIROTTI, 2011, p. 73). A leitura dialógica desmistifica a ideia de leitura como pura decodificação, ressaltando que ela transcende a isso, tomando dimensões-outras para além da mera decodificação; mas que tenham a ver com a leitura de mundo que envolva uma compreensão crítica do ato de ler.

Também apresentam as vozes ouvidas coletivamente entre crianças, jovens, adultos, professores etc., pois a maioria das pesquisas advêm de projetos de extensão universitária, com propostas voltadas às práticas de leituras literárias em âmbito escolar, para a formação do leitor e o acesso às obras da literatura clássica universal que são, em alguns contextos, inacessíveis. A nossa pesquisa se ateve em buscar dissertações e teses que abordassem as TLDs em contexto escolar; apesar disso, levantamos alguns artigos para nos auxiliar nessa compreensão sobre como se constitui essa atividade educativa de êxito, as tertúlias literárias dialógicas, mas, para mais informações a respeito das produções científicas sobre as tertúlias, sugerimos que realizem a leitura do trabalho da Thaís Aparecida Bento, no qual a pesquisadora faz um importante levantamento bibliográfico sobre o que temos de produção acadêmica referente às TLD, além de abordar a leitura de poemas clássicos nessa abordagem, como uma atividade de leitura de literatura clássica que compreende a educação literária de forma mais participativa e dialógica.

Após a leitura dos trabalhos, encontramos uma pesquisa que fez interface com a nossa, intitulada “Leitura dialógica: a experiência da tertúlia literária em sala de aula”, que buscou analisar as experiências da tertúlia literária como um espaço para a promoção da leitura dialógica em sala de aula. A investigação teve como objetivos específicos avaliar essa prática durante as aulas de língua portuguesa de um 7º ano do ensino fundamental II, além de verificar a possibilidade de trabalho com a literatura clássica a partir da leitura dialógica e analisar os saberes acionados na realização dessa leitura.

A partir da leitura, a autora apresenta algumas produções acadêmicas realizadas sobre leitura dialógica, bem como o porquê ler os clássicos, um olhar sobre a compreensão do leitor, apresenta a sociologia da experiência de Dubet e as experiências das tertúlias dialógicas. Ela discute sobre a experiência de leitura, porém, não focou nas transformações e modificações provocadas por meio das TLD, mas trabalhou a experiência como vivência.

Desse modo, neste universo acadêmico de temas e conceitos, escolhemos trabalhar o conceito de experiência e leitura, que, juntos, tecem as “experiências de leitura”. Para nos aprofundarmos no nosso objeto de estudo, nos apoiamos em Larrosa e Benjamin, para tecer e apresentar o conceito de experiência; já o conceito de leitura se pauta na teoria de Paulo Freire.

A partir do olhar para nosso objeto de pesquisa, as “experiências de leitura”, mediante as TLDs, buscamos entender como se situavam as tertúlias nas produções acadêmicas. Os trabalhos localizados não exploravam as experiências de leituras. Dessa forma, após as leituras exaustivas, não encontramos uma pesquisa que tenha como tema as experiências de leitura por meio das TLDs com adolescentes fora do contexto escolar para a apreciação da leitura literária, assim como encontros remotos, uma vez que o contexto pandêmico é recente, o que não inviabilizou a realização desta pesquisa.

Com a leitura das pesquisas elaboradas sobre a leitura literária das obras clássicas percebemos que, mesmo após vários anos, temos como realidade, em contexto escolar, um discurso democrático sobre o acesso a essas obras, porém, não é o que se encontra dentro dos portões da escola. Nossa realidade são espaços sem bibliotecas e com poucos livros literários, esse espaço escolar que para muitos é a única possibilidade de acesso a essa herança cultural deixada para nós. Nesse cenário, foi buscando maneiras e condições concretas para o ato de ler nesse contexto pandêmico, e também pensando no tempo, espaço e acesso que os adolescentes têm aos livros, que desenvolvemos este estudo.

Portanto, compreendemos a leitura e a leitura literária como uma habilidade social fundamental à nossa sociedade, tanto à formação humana como à construção e transformação do contexto social, tão desigual (CANDIDO, 2011; COSSON, 2019a, 2019b; FREIRE, 2011). Algumas indagações nos acompanham: como é trabalhada a leitura literária em sala de aula? Os/as nossos/as adolescentes têm acesso às obras da literatura clássica? A literatura clássica, quando trabalhada, o é de forma propedêutica? Essas leituras são capazes de propiciar experiências leitoras? Como estão lendo os/as nossos/as adolescentes durante a pandemia?

Diante de todas essas indagações, uma questão em particular nos chamou a atenção e foi na busca de respostas a ela que nos concentramos e problematizamos a situação da

experiência de leitura através da literatura clássica universal em contexto remoto. Nossa pergunta de pesquisa foi: as Tertúlias Literária Dialógicas Virtuais se configuram em experiências de leitura a partir da narrativa de adolescentes de forma remota no município de Marzagão? Após o levante do problema, tivemos, como objetivo geral da presente pesquisa, compreender as experiências de leitura que os adolescentes narram por meio das tertúlias literárias dialógicas virtuais. De maneira mais específica, buscamos: caracterizar as práticas de leitura já existentes em outros contextos do dia a dia dos/as participantes; identificar as experiências de leitura ocorridas de forma remota a partir das tertúlias literárias dialógicas virtuais e também buscamos descrever e analisar essas experiências de leitura por meio das tertúlias literárias dialógicas virtuais.

Os referenciais teóricos que apoiam a pesquisa são Benjamin (1994), Bogdan (1994), Calvino (2007), Cosson (2019a, 2019b), Ferreira (2017), Flecha (1997), Freire (2019a, 2019b, 2019c, 2011), Giroto (2007, 2011), Gómez et al. (2006), Habermas (1987), Larrosa (1996, 2002, 2003, 2004), Martins (1982), Mello, Braga e Gabassa (2012), Mello et al. (2010), Yunes (2003a, 2003b), entre outros.

Mediante o levantamento bibliográfico realizado, os métodos que esse universo teórico suporta majoritariamente se encontram na Metodologia Comunicativa Crítica (doravante MCC), mas também em abordagem qualitativa com inspirações nela e estudo de caso orientado por ela. Dessa forma, buscando atingir os objetivos propostos, esta pesquisa é de abordagem qualitativa com inspiração na Metodologia Comunicativa Crítica, que tem como base o caráter subjetivo do objeto a ser investigado e analisado, tendo advindo da necessidade de um estudo que combinasse com os estudos do campo social e humano, em que os participantes tivessem vozes e pudessem argumentar sobre seu ponto de vista a respeito de determinado assunto, uma vez que possibilitava o estudo das particularidades e experiências singulares.

Tomando como recorte o objeto desta pesquisa, que são as experiências de leitura, nos pautaremos em uma abordagem qualitativa com inspiração na metodologia comunicativa crítica, que foi “[...] elaborada pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superiores de Desigualdades (CREA) e utilizada em pesquisas desde a década de 1990, na Europa, e a partir de 2001, no Brasil, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos” (GABASSA, 2009, p. 79).

Essa escolha se justificou pelo modo de investigar a realidade, fundamentado no diálogo e na transformação social. Nela, os participantes da pesquisa têm um envolvimento efetivo não apenas como investigados, mas como pessoas que ajudam a analisar a temática

investigada. Nessa perspectiva, percebe-se que a escolha metodológica possibilita aos participantes ponderarem a respeito dos assuntos interpelados na pesquisa, relacionados à realidade vivida por eles, sem que haja relações de poder, sem hierarquias e com relações igualitárias.

Sob o mesmo ponto de vista, para técnicas de produção de dados, esta pesquisa utilizou os instrumentos da metodologia comunicativa crítica, a saber: relatos comunicativos de vida cotidiana, observações comunicativas e grupos de discussão. Ressaltamos que as técnicas utilizadas foram pautadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica e a comunicação foi priorizada e favorecida em todos os momentos. No decorrer da pesquisa em campo, além de conferir aos participantes possibilidades de reflexão em relação à temática, houve também um encontro final, para que a devolutiva corroborasse com as informações por meio do consenso. Como esta pesquisa foi realizada de forma remota, as etapas foram realizadas de forma virtual, por meio de aplicativos e plataformas digitais, que estão mais bem explicadas no Capítulo 2.

Assim, a pesquisa foi dividida em três etapas: 1ª etapa – relatos comunicativos de vida dos/as participantes, ou seja, sua história de vida e sua compreensão, a respeito da leitura, sobre literatura e as suas experiências leitoras, para tanto, como material para a análises dos dados, gravamos suas narrativas e as transcrevemos. Esse relato comunicativo ocorreu no final do mês de setembro e início de outubro de 2020, durante um único momento, de acordo com a liberação do Comitê de Ética, bem como com a disponibilidade de tempo dos participantes. Essa etapa se concretizou de forma individual e remota com cada participante, tendo como duração o tempo máximo de quarenta minutos, para que não se tornasse desgastante e cansativa. Esse momento foi realizado em um ambiente tranquilo e familiar, com os participantes em suas casas, e a interação com eles deu-se de forma online.

A análise dos relatos conforme nos orienta a metodologia comunicativa crítica foi validada quando nos encontramos novamente com as/os participantes e eles ouviram atentamente a leitura dos registros realizados pela pesquisadora. Esse segundo momento teve como objetivo o consenso dos resultados e mais, eles acrescentaram, interpretaram e aprofundaram aspectos que consideramos necessários.

2ª etapa – observação comunicativa: foram os acompanhamentos das Tertúlias Literárias Dialógicas Virtuais, que se realizaram com coletivos em contexto remoto, cada um em sua casa, que é um ambiente natural, familiar e seguro para todos. Essa escolha ocorreu seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Ao total, foram vinte e sete encontros, com duração de uma hora a uma hora e meia. No decorrer da pesquisa,

realizamos a leitura completa e coletiva de duas obras da literatura universal, o *Frankenstein*, de Mary Shelley (2017)³, e *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank (2020).⁴ A tertúlia teve início em agosto de 2020 e se encerrou em janeiro de 2021.

É importante salientar que a escolha das obras se deu de maneira democrática e coletiva, e, para que as participantes pudessem escolhê-las, foi disponibilizada, de forma assíncrona, por meio de um grupo virtual criado no WhatsApp, uma lista em arquivo digital com os resumos de algumas obras da literatura clássica universal que a pesquisadora tinha em seu acervo pessoal. A continuação, após a leitura dos resumos, as participantes apresentaram o porquê e os motivos que as levou a escolher certa obra. Lembrando que nas tertúlias, durante a escolha do livro, “[...] cada um/a pode propor uma obra para a leitura no grupo e explicar o que sabe dela e porque gostaria de lê-la” (GIROTTI, 2007, p. 68).

Assim feito, o planejado era que cada participante tivesse um exemplar em mãos, o que poderia ser favorecido com o empréstimo de livros da biblioteca municipal do município de Marzagão, do acervo da biblioteca da escola ou até da solidariedade de pessoas que pudessem emprestá-los. Porém, esse planejamento teve de ser remanejado em virtude de uma mudança abrupta, pois, durante a pandemia, esses lugares se mantiveram fechados para evitar a aglomeração de pessoas. Dessa forma, me vi com mais um impasse: como conseguir as

³ A obra *Frankenstein*, escrita por Mary Shelley em 1816, somente foi trazida a público, pela primeira vez, em 1818. Esse romance foi escrito quando um grupo de amigos se reuniu para passar uma temporada de verão em Genebra. Entre uma chuva e outra, se juntaram para contar histórias de terror e foi então, a partir dessas histórias, que Mary Shelley e os demais se desafiaram a escrever uma história de terror. Como fonte de inspiração para a escrita desse romance, ela utilizou algumas de suas experiências de leitura, dentre elas o mito de Prometeu, juntamente às discussões que permeavam o meio científico da época, como, por exemplo, a evolução das espécies, a eletricidade, além de outras descobertas científicas que compunham a época. A obra narra a história do cientista Victor Frankenstein, o qual, em um gesto de ousadia, imbuído de traços do começo do século XIX, desafiou os limites da natureza ao descobrir uma forma de dar vida a corpos já falecidos. Ao desafiar as leis da natureza, ele cria e dá vida à uma criatura composta por fragmentos de outros corpos, com aparência horrenda e sem nome. Embora a criatura tenha uma aparência desagradável, seu coração é bom. No entanto, ao ser abandonado, se revolta contra o seu criador e o faz sofrer até morte.

⁴ Embora utilizemos essa edição mais recente, a obra foi trazida a público pela primeira vez em 1947. *O diário de Anne Frank* foi escrito por Anne Frank, entre 12 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944. O diário é um importante livro de não ficção da história, e, nele, Anne Frank relata a perseguição que sua família e os demais judeus sofreram quando Adolf Hitler chegou ao poder e começou a instaurar diversas leis em relação ao povo judeu. Judia, nascida na Alemanha, Anne Frank e sua família se mudaram para Amsterdã, para fugir das perseguições de Hitler, mas, quando a Segunda Guerra começou, a perseguição contra os judeus chegou também à Holanda. Na tentativa de sobreviver ao Holocausto, Anne, sua família e alguns amigos se esconderam por mais de dois anos no sótão da fábrica de especiarias de seu pai, em Amsterdã. “O diário de Anne Frank” apresenta descrições emocionantes e comoventes sobre as barbaridades e atrocidades praticadas contra o povo judeu e ela descreve com muita precisão os detalhes que eles presenciaram sobre a guerra. A autora narra também todas as dificuldades às quais eles foram submetidos, como, por exemplo, a escassez de alimentos, a difícil convivência entre eles, a rotina de afazeres e estudos. Para além das dificuldades enfrentadas por todos, como o medo que os assolava de serem descobertos, Anne ainda precisava lidar com as próprias ambiguidades, sendo uma adolescente que teve de enfrentar um período de isolamento forçado. Todos esses detalhes foram ricamente descritos por Anne em seu diário, cuja vida foi ceifada de forma trágica.

obras se as bibliotecas públicas e escolares estavam fechadas? Como as obras escolhidas pelas participantes estão em domínio público, de acordo com a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, artigo 41, elas podem ser copiadas sem que se violem os direitos patrimoniais do autor, uma vez que estes perduram por setenta anos contados após seu falecimento.

Em suma, para a primeira obra, que foi o *Frankenstein* (2017), a leitura foi realizada mediante a versão disponibilizada na internet, que posteriormente foi reprografada e distribuída para cada participante. A segunda obra foi adquirida por meio de uma campanha virtual que realizei e, a partir dela, consegui a doação, em dinheiro, de algumas pessoas para adquirir os livros, que posteriormente foram doados às participantes (mais detalhes sobre isso serão dados no Capítulo 2). Feita a escolha e com os livros em mãos, em cada encontro em que ocorreram as observações foi definido o trecho a ser lido para o próximo encontro, podendo ser um parágrafo, uma página ou capítulos, de acordo com o livro e com as possibilidades de leitura.

O esperado é que os/as participantes conseguissem, no decorrer da semana, refletir sobre a obra com seus familiares, vizinhos, amigos e amigas e, como consequência, levassem as reflexões para serem dialogadas na TLD. A cada encontro, os/as participantes puderam trazer destaques e comentários a respeito do que foi significativo para eles/as no decorrer da leitura. Foi solicitado que eles/elas lessem o trecho escolhido em voz alta e explicassem o sentido significativo para sua vida e o que os levou a essa escolha; na sequência, deveriam explicar o porquê do compartilhamento com os/as colegas/as.

Nessa etapa da organização, além de pesquisadora também fui a moderadora das TLD, com a função de organizar as falas, favorecer a participação e manter o diálogo igualitário. Para esta etapa, construí um diário de campo e contei com a gravação de audiovisual em cada encontro. Esses momentos de observação comunicativa permitiram-me acompanhar, em tempo real e de maneira direta, o “[...] fenômeno observado, contando com sua versão e a versão das demais pessoas investigadas, em que cada uma aborda seus conhecimentos, em plano de igualdade e diálogo, assim observador e **participante** observado dão formas conjuntamente ao fato observado” (GIROTTI, 2011, p. 136, grifos nosso). As gravações tiveram como objetivo servir como suporte complementar às observações realizadas pela pesquisadora e anotadas no diário de campo.

3ª etapa – o grupo de discussão comunicativo teve como estratégias confrontar a subjetividade individual com o coletivo e seu objetivo foi estabelecer a comunicação de diferentes pontos de vista, experiências e perspectivas.

Pretende-se com os grupos de discussão construir uma interpretação coletiva entre investigador e investigado ao redor de um tema de estudo, através do diálogo e da interpretação conjunta. Busca a transformação sem instrumentalizar o grupo natural (formado por pessoas em comum) e oferece a possibilidade de uma segunda volta para dialogar. (GIROTTO, 2011, p. 136).

Nesta etapa tive as devolutivas e, aqui, os participantes da pesquisa, como nas outras etapas, estiveram em contato com os dados da pesquisa. Foram apresentados a eles todos os dados alcançados e o parecer deles foi respeitado e considerado. Busquei compreender as categorias selecionadas previamente e discutimos e analisamos as informações obtidas intersubjetivamente. Nesse seguimento, entendemos que essa etapa foi uma estratégia utilizada para confrontar a subjetividade individual com o coletivo. Busquei produzir, com os grupos de discussão, uma interpretação coletiva entre pesquisadora e participantes sobre a temática a ser estudada, sempre mediada pelo diálogo e pela interpretação conjunta. Essa etapa foi realizada em um segundo momento.

A metodologia **comunicativa** crítica, de acordo com Gómez et al. (2006, p. 94-95), possui duas grandes categorias próprias para análises dos dados “[...] as dimensões exclusoras (que se referem às barreiras que impedem a transformação) e as transformadoras (que mostram os caminhos para superá-las) e os tipos de manifestação da fala, que tratam das interpretações e interações nas quais as informações coletadas se baseiam”. Assim, pretendemos realizar nossa análise a partir dessas duas grandes categorias e, conforme os dados, estabelecer novas categorias.

Como componentes de análise qualitativa tivemos a **transcrição**. Aqui, todo o material da coleta foi transcrito, sendo eles as observações comunicativas, os relatos comunicativos ou os grupos de discussão, para além das descrições detalhadas do que se observou, houve o “registro das observações, sentimentos e especulações ao longo de todo o processo de coleta” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 47).

A metodologia comunicativa crítica almejou não só descrever e explicar a realidade, assim como compreendê-la e interpretá-la, mas sim estudá-la para poder transformá-la, de forma que possamos entender como isso se construiu comunicativamente. A partir dessa concepção, o nosso objeto de estudo passou a ser construído paulatinamente, por meio das interpretações e reflexões dos participantes da pesquisa.

Para apresentação da pesquisa realizada, dividimos este trabalho em três capítulos. O primeiro traz a discussão teórica, com o apoio dos futuros dados levantados; nessa seção, trabalhamos os conceitos de experiência, leitura, experiência de leitura, leitura literária e tertúlias literárias dialógicas.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico, a caracterização do lócus da pesquisa, os meios midiáticos utilizados e caracterizamos o que os/as participantes liam. Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados e a descrição dos momentos das Tertúlias Literárias Dialógicas Virtuais (doravante TLDV). Nas considerações finais, procuramos tecer algumas reflexões, que retomam nossa questão e objetivos, evidenciando o resultado e as recomendações para a realização das TLD.

1 NUNCA ME ESQUECEREI QUE NO CAMINHO TINHA: LEITURA, EXPERIÊNCIAS E TERTÚLIAS

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
[...] Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra...
(Carlos Drummond de Andrade, 1995)*

A presente pesquisa tem como objeto de investigação a experiência de leitura, sendo ele a comunhão de dois conceitos diferentes: experiência e leitura. Para tal, há de se conhecer os conceitos que, em comunhão, tecem a experiência de leitura. Assim, neste capítulo apresento discussões acerca de leitura, experiência, experiência de leitura, leitura literária e as tertúlias literárias dialógicas.

1.1 No meio do caminho tinha uma palavra: leitura

As pedras mencionadas por Drummond podem ser entendidas como obstáculos enfrentados pelos caminhos afora. Essas mesmas pedras, em outro prisma, mais apropriadamente no campo da leitura, podem impedir que diversas pessoas sigam determinados percursos, principalmente em uma sociedade grafocêntrica e de classes como a nossa, em que “[...] ler passa a ser índice de relevante posição social” (PAULINO, 2001, p. 24).

[...] em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. Na verdade, essa interpretação traduz, além de um etnocentrismo, uma perspectiva unilateral: etnocentrismo, porque a leitura é vista com desconfiança, em certas culturas, às vezes utilizada como instrumento de opressão; perspectiva unilateral, porque os valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que mantêm a posse e o controle dos modos de produção. (SOARES, 1988, p. 19-20).

A leitura na perspectiva da classe dominante é vista e vivenciada como lazer, como aquisição de capital cultural, fruição, como ampliação da sua intelectualidade, como forma de deter o poder e continuar a oprimir e explorar a classe dominante. A leitura também é atribuição de valores, sejam eles positivos ou não, porém, é importante ressaltar que essa

mesma leitura para a classe dominada traz outras perspectivas: para eles, a leitura é vista, pragmaticamente, como instrumento essencial à sua subsistência, como meio para ter acesso ao mundo do trabalho e melhores condições de vida (SOARES, 1988). Dessa forma, a leitura pode, sim, ser uma pedra obstaculizadora na vida de muitos, porque a todo o tempo estamos realizando alguma leitura, seja ela para fruição, seja para existir, porque “[...] ler é uma condição de sobrevivência. Aos homens que não leem, e não apenas o verbal, não é fácil sobreviver” (YUNES, 2003b, p. 42).

De tal modo, compreendo que o acesso à leitura é acompanhado por mecanismo de sonegação desse direito, pois há sonegação do material escrito para essa entrada, e o acesso a esses bens culturais é alienado das classes dominantes, o que muito contribui para que haja a continuação de uma leitura bancária destinada às camadas populares e, assim, rescindindo para que tenhamos de escolher, “[...] ou aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor), ou acesso a universos fechados arbitrariamente impostos” (SOARES, 1988, p. 25). Assim sendo, nos versos “nunca me esquecerei desse acontecimento...”, compreendo a leitura como um acontecimento relevante, marcante, singular, transformador e tocante para algumas pessoas, mas também objeto de discriminação social.

A pedra-leitura para a classe dominada pode ser obstáculo, mas, se oportunizada como potencialidade, propicia ao leitor o reconhecimento da sua identidade, do seu contexto social e do local em que está inserido, bem como as opressões que dominam o seu contexto, mas, acima de tudo, lhe possibilita a compreensão, a assimilação e o questionamento sobre esse domínio no qual a leitura se inscreve. Se a leitura for oportunizada como pedra potencializadora, transformadora e emancipatória, a classe dominada passará a compreender que “[...] o domínio da leitura assim entendida é ameaça à dominação, por isso negado às camadas populares” (SOARES, 1988, p. 25).

As pedras, aqui potencializadoras, podem formar um leitor, um leitor colhedor de sentidos que, às vezes, é solitário, imóvel e silencioso, mas, também, atento e reflexivo, mais ou menos habilidoso ou conduzido. Logo, o leitor se torna um colhedor de pedras potencializadoras, quando percebe que o colher, aqui, consiste em dominar certas técnicas básicas, experimentá-las, progressivamente, em caminhos de textos cada vez mais abundantes. Às vezes, o leitor é um afável sonhador, às vezes, um pouco marginal e também narcisista, porém, seguramente o leitor gosta de discutir acerca das suas práticas de leituras, de contar histórias, ele coleciona memórias e vozes. Enfim, o colher a leitura, ao contrário de

ser ato de mera técnica, ou de ser algo ocioso, está cheio de sociabilidade (COLOMER, 2007).

Etimologicamente, a palavra **leitura** vem do latim *lectio*, que, segundo o dicionário de **latim**, significa ação de escolher, colher, recolher, apanhar, selecionar e eleger, o que me permite compreender a leitura como uma colheita, uma vez que posso tomá-la como um ato de colher palavras e sentidos com as retinas. Portanto, ler, que vem do latim *legere*, é isso, é recolher, é juntar, é escolher, é colher. Para Paulino (2001, p. 11), a palavra **leitura** significa “[...] ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério”, a autora ainda acrescenta que, “numa primeira instância, ler significa contar, enumerar as letras; numa segunda, significa colher e, por último, roubar” (PAULINO, 2001, p. 12).

A palavra **ler**, para Larrosa (2004, p. 96), também tem relação com a colheita. Para ele, ler “[...] é colher e, portanto, a ação de ler é próxima a outras palavras afins, como recolher, reunir, albergar, compor, recompor... o que põe, o que está aí disposto para ser lido, colhido, coletado.” Ao entender a leitura como uma colheita, não me reporto a uma colheita física no sentido material, e sim a uma colheita de valores do escrito, modos de ver, modos de pensar, modos de imaginar e de trilhar. Todos esses modos são intrínsecos aos de viver, agir e conviver com os outros, ou seja, a leitura é também e-leição, se-leção, co-leção, co-lheita:

[...] a leitura é uma prática obrigatória para todas as coisas que fazemos: a cada pessoa que encontramos, é preciso empreender uma aprendizagem, pois estamos diante de um **texto** novo, desconhecido. Daí que conviver seja tão sutil, cheio de matizes; em geral, temos leituras “pré-concebidas” que não nos deixam ver senão o que queremos/podemos ver no outro, já que nosso texto pessoal é que nos serve de referência. Ao encontrar o outro somos convidados a sair de nós mesmos, **relativamente**, para penetrar o que não é o mesmo, sem ficar no que é (a) parente. (YUNES, 2003b, p. 42 grifos da autora).

Mediante o valor da leitura na sociedade, posso compreender que o ato de ler vem se constituindo em uma ampla esfera de saber, que cinge muitas definições, conceitos e concepções. Dessa forma, dentre as diversas definições existentes, sobre as quais não vou nos ater agora, elegi aquela que toma, colhe e tem a leitura como um diálogo e um ato político, “[...] ler é um ato irremediavelmente político” (SALGUEIRO, 2008, p. 259). A leitura é inerente ao mundo da ação, não se confunde com ele, mas é inseparável; aprender a ler se faz ao aprender a compreender o sentido oculto e rigoroso da história e da realidade, essa leitura da qual falava Freire como uma compreensão de mundo.

Para Freire (2011, p. 20), a leitura consistia em aprender a ler o mundo, a compreender o texto, assim como o seu contexto, e, para tal, argumentava que “a leitura do mundo precede

a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Na concepção de leitura freiriana não há uma dicotomia entre leitura de texto e do contexto, “não se leem só os livros, lê-se o mundo, que se revela ao leitor atento sob múltiplas linguagens” (SILVA, 2009, p. 67). Larrosa (1998, p. 134, grifos do autor) compartilha dessa leitura de mundo, uma vez que “[...] a experiência da leitura converte o mundo, faz com que o mundo já vivido ‘poeticamente habita nesta terra’”. A leitura, para ele, não pode ser algo mecânico, inerte, rígido.

A leitura deve e precisa ser movimento, oportunidade, colhimento, ela precisa ser uma **experiência**, ultrapassando o predisposto, o vivenciado, o incontestável e o fabuloso. Na busca por esse movimento de dar voz, fôlego e vida a esse dito, mas recolhendo sua intimidade e experiências, Freire, em um ato de ler, mergulhou em suas narrativas e em sua leitura de mundo, suas experiências de leitura e de vida. Procurou em seu mundo particular, em que ele ainda não lia a palavra, mas lia muito bem o mundo e, naquele contexto, o seu mundo se configurava no quintal de sua casa de infância:

Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. [...] os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos. A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. [...] fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro negro; gravetos o meu ‘giz’. (FREIRE, 2011, p. 21-24, grifos do autor).

As palavras de Freire me chamam a atenção para, antes de ler a palavra, ler o mundo por meio de gestos, cores, cheiros, movimentos e sabores; do mesmo modo, me permitem entender e compreender que o leitor se constrói ao longo da vida e que toda e qualquer leitura é uma produção de sentido. Yunes (2003b, p. 49) explica que “[...] a leitura é o ingresso numa comunidade de leitores, cria solidariedades [...] e encontra no diálogo a companhia como leitor de mundo e de palavra”.

Ao falar de leitura, parece-me que se está falando de algo subjetivo, entretanto, ela tem como característica permitir que se possa acessar tanto as informações quanto o conhecimento de mundo. Ademais, conforme anuncia Freire (2011), por mais que se tenha a leitura de mundo antes mesmo de adquirir a leitura da palavra, se faz importante ressaltar que esta só se completará e se revelará, a cada um, se tiver o domínio da palavra.

Do mesmo modo, posso afirmar que a vida é mediada pela palavra, seja ela dita, vivida, narrada, contada, lida, cantada ou escrita, “[...] a palavra anuncia mundos, cria-os e nos recria” (YUNES, 2008, p. 150). Nesse sentido, observo aquilo que está ao meu redor, com que me envolvo, interrogo, concordando ou discordando, a partir das condições da entrada no mundo social e cultural do qual faço parte. Esse movimentar do mundo à palavra e também da palavra ao mundo estará sempre em evidência.

A leitura, para Freire, deve ser uma leitura de mundo e com o mundo e o mesmo posso perceber em Bakhtin, quando apresenta o polifônico nos textos, ou seja, abre o caminho para as outras vozes que vem com o texto e com os conhecimentos prévios que apresento, “convivendo com as ambiguidades da alma humana, nas muitas vozes que cruzam de um texto para o sentimento do leitor” (YUNES, 2008, p. 152). Para tal, se faz necessário que as práticas leitoras venham por meio das memórias afetivas e, quando permito essas visitas às minhas memórias, “[...] a curiosidade se transforma em necessidade e esforço para alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê” (MARTINS, 1982, p. 17).

A leitura é a intimidade do leitor, é o momento em que ele se abre para o novo, para o desconhecido e para o outro. Nas palavras de Yasmin (relato comunicativo, 17/09/2020), a leitura é uma pedra potencializadora e transformadora, pois, segundo a participante, “[...] a leitura muda bastante... você pode estar em um dia ruim, triste, meio para baixo, aí você começa a ler e começa a viajar, a imaginar a partir da leitura, a estar com os outros e com você”. A leitura, para Maria (relato comunicativo, 03/10/2020),

[...] é uma forma de liberdade de expressão, a leitura às vezes... na maioria das vezes, acolhe as pessoas que não têm oportunidades de sonhar, viajar, conversar, ela é refúgio da realidade, porque na maioria das vezes é o que acontece fora dos livros, fora dos filmes, porque filme também nos permite ler, mas ler de forma diferente, o que acontece é diferente. A leitura nos permite ver pontos de vistas diferentes, percebemos que os personagens não existem, mas falam muito de nós, essa diferença é diversa. Nela me transformo e continuo aqui, sendo eu.

A leitura, aqui, é a oportunidade de ser diferentes pessoas e, ao mesmo tempo, nós mesmos; é uma busca por memórias e sentimentos que se cruzam pelas palavras e imagens. Nesse sentido, torna-se possível reconhecer o que construímos criticamente em afinidade com o conhecimento que temos, este rodeado pelo que somos e naquilo que experimentamos ao longo da vida, consentindo ao homem que se reconheça nessas leituras de mundo, chamadas de liberdade e autonomia.

Desse modo, a leitura é um ato de representação do mundo, possibilitando pensá-la em diferentes vertentes, como práticas sociais de entrada no mundo. De acordo com Yunes (2003b, p. 41), para escrever o mundo é necessário ter lido antes, considerando que a leitura é um ato que precede a escrita, e não que provém dela: “[...] primeiro lemos o entorno, o contexto, a situação, e só mais tarde vamos ler as linguagens formais, isto é, as que têm códigos com sistema/normas – combinatória sintaxe –, semântica definida a *priori*, que encontra sentido no uso”.

Lajolo (2002, p. 7) compreende que “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. A leitura é uma experiência própria, pessoal, singular, que tem como característica a decodificação dos signos linguísticos que o leitor decifra, porém, entende-se que ela também se realiza em um processo holístico: “[...] a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”; o ato de ler demanda do leitor mais que o “[...] conhecimentos do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11). Dessa forma, o leitor busca sentido e compreensão ao ato de ler. O processo de ler é realizado e efetivado por meio e a partir de um diálogo entre o leitor, o objeto lido, o autor e o contexto.

Na mesma perspectiva de leitura que compreende a percepção de mundo de forma dialógica, Cosson (2019a, p. 36) descreve que “[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores”, ou seja, o ato de ler gera sentido por meio do diálogo, nosso diálogo com o passado (como experiências de outros). “A leitura é um diálogo que não se esgota nas páginas, mas se alimenta de ecos, ressonâncias e infiltrações que duram por toda a vida; [...] e uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal” (BLOOM, 2001, p. 17). Dessa forma, ler é um diálogo que não vai acabar na página, mas vai durar uma vida inteira de eco, ressonância e penetração e nos preparar para a transformação e para a vida.

Para Cosson (2019a, p. 39), o ato de ler está relacionado com o diálogo que se põe com o passado juntamente com a experiência do outro e, na sequência, sucede-se o encontro do eu com o outro por meio dos códigos registrados em algum lugar; esse vem a ser o objeto da leitura, “[...] a leitura parte do contexto e tem no contexto o seu horizonte de definição. Ler

é compartilhar os sentidos de uma sociedade”. Portanto, ela faz parte do processo de comunicação diária que acontece entre os homens e abarca interações sociais e trocas, em situações distintas. A esse respeito, Britto (2011, p. 84) comenta que

[...] ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. A leitura se faz sempre sobre textos que dão a ler, textos que trazem representações do mundo e com as quais o leitor vê-se obrigado a negociar, já que ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de ‘informação’: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto.

Para o autor, a ação de ler do homem vem mediante uma “ação cultural historicamente constituída”. Nesse sentido, também menciona que o ato de ler não se trata de um mero acúmulo de informações, mas sim de valores trazidos no seio da sociedade, por isso a leitura é um ato de disposição política diante do mundo.

Também nessa linha de pensamento, Soares (1988, p. 28) vê a leitura como um ato político, afirmando “que a leitura é um processo político, e que os agentes que formam os leitores, como é o caso dos alfabetizadores, dos professores e dos bibliotecários, desempenham um papel político e que a ação deles poderá ou não ser um instrumento de transformação social”.

Em suma, compreendo a leitura como uma enunciação do homem ao mundo e essa enunciação das gentes para o mundo não se trata meramente da decodificação de palavras, mas de ler o ambiente em que estamos lendo, sendo elas “palavramundo”; ler é singular, ler é emancipação, mudança e ação política, ler é compartilhar e partilhar os sentidos do mundo e os valores que ele traz, ler permite voltar ao mundo com mais autonomia. É uma experiência, é provar o encontro com algo que nos modifica e nos transforma, é respirar em um ambiente em que não há mais o que respirar, é vida.

1.2 Tinha mais uma palavra no caminho: experiência

Etimologicamente, a palavra **experiência** vem do latim *experinini*, que é provar, experimentar, sendo um encontro com algo que se experimenta, se vivencia. Do radical resulta a definição de *periculum*, que vem a ser perigo; da raiz indo-europeia vêm a ideia de travessia e prova, *per*. Assim, a palavra experiência é como um convite, como provar, experimentar, vivenciar algum perigo (LARROSA, 2015).

[...] a experiência em espanhol é “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês, a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*”, ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”. (LARROSA, 2004, p. 153, grifos do autor).

Experiência é tudo o que nos toca, nos transforma, nos modifica; ela é singular e também plural, “[...] é isso que me passa”. Sendo ela aquilo que me passa, “[...] é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. Nesse passar, tanto eu como o outro sofremos alguns efeitos, somos afetados” (LARROSA, 2011, p. 10). Nesse sentido, a experiência forma cada ser, trazendo sentido e gosto do vivido para o pensamento, ela coloca cada um sempre aberto a novas experiências, acontecimentos, reformulações, uma vez que nunca é definitiva e derradeira. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, “o passar de algo que não sou eu” (LARROSA, 2011, p. 5). Por ser ela aquilo que nos passa, nos acontece, nos chega, nos sucede ou nos toca, e não o que se passa, o que acontece, o que chega, o que sucede ou que toca em mim, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2015, p. 18).

Desse modo, a experiência está intimamente ligada àquilo que de alguma forma nos atinge, passa, acontece, enfim, a algo que possibilite experimentar alguma coisa. No dia-a-dia de cada ser humano muitas coisas passam ou acontecem, porém nem tudo que nos acontece nos passa, nos marca. Nem todo encontro/desencontro nos emociona; nem todo acontecimento nos toca; nem toda leitura nos atinge. Enfim, muitos eventos ocorrem em nossas vidas-sempre tão cheia de coisas para se fazer – porém raras são as possibilidades de se narrar a experiência vivida, pois quase nada nos marca. (PERES, 2006, p. 58).

Dessa forma, por quase nada nos marcar, nos acontecer, Larrosa (2015) nos alerta sobre a destruição da experiência, em um panorama em que ocorrem tantas coisas, ou seja, nos passam tantas coisas que raras são as experiências. O autor apresenta quatro fatores responsáveis pela “antiexperiência”, ou quatro pedras no meio do caminho, que se tornam pedras obstaculizadoras para uma experiência. O primeiro se encontra no excesso de informação, nessa nova era muito nos passa, porém, pouco se tem de experiência. Larrosa (2015) nos alerta para esse excesso de informação, ressaltando que isso não é experiência e frisando, inclusive, que a mera informação abre espaço para a antiexperiência:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-se nos como sujeitos informantes e informados; a informação

não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiências. (LARROSA, 2015, p. 18-19).

Na era da informação e da comunicação tudo é muito instantâneo, o excesso de informação para acompanhar as novas tecnologias, informação que se coloca à nossa disposição, que não gera conhecimento e termina por nos privar da experiência transformadora. Essa que se intitula como ‘a sociedade da informação’ alterou o mundo em uma grande sociedade globalizada e globalizante, em que, atualmente, os bens relevantes são informação e conhecimento.

[...] vivemos em um mundo bombardeado de informações. [...] é a televisão com mais de uma centena de canais – filmes, shows, notícias e outros programas, tudo disponível 24 horas todos os dias. É o telefone celular e outros aparelhos móveis com seus mil e um dispositivos que fazem deles um instrumento multiuso de comunicação e informação. É o computador conectado à internet com o correio eletrônico, os blogs, as salas de bate-papo, os hipertextos, os vídeos, os portais e os sites que compõem uma biblioteca de babel mais labiríntica do que a imaginação de qualquer escritor. Tudo isso disponível e facilmente replicado, o que possibilita a disseminação da informação em uma espiral cada vez mais abrangente, embora não sem consequências. (COSSON, 2019a, p. 32).

Embora, a informação nos alcance de forma instantânea, ressalto que o mesmo não ocorre com a experiência dessas informações acessadas. Isso ocasiona uma brecha entre a informação que nos chega e o que fazer com ela e, de modo parecido, essa relação já foi estabelecida por Benjamin (1994), quando, ao ponderar sobre a guerra, elucida que

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca [...] porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras [...], a experiência do corpo pela fome [...]. (BENJAMIN, 1994, p. 114-115).

A experiência é incompatível com a informação e, “[...] se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 1994, p. 203). A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa e quase tudo está a serviço da informação. Assim, para se referir a essas vivências dos soldados em campo de guerra, o autor introduz outro conceito de experiência, intitulado

como “experiência de choque”. Isso se deu porque, ao voltarem dos campos em guerra, os soldados voltavam cada vez mais ‘pobres’ de narrativas, uma vez que as vivências ali não eram possíveis de serem narradas ou compartilhadas. Benjamin (1994) tem, na experiência tradicional, a vivência que se transforma em sabedoria e deve ser partilhada. Já a experiência de choque se trata de testemunhos de guerra, em que os narradores não desejam que essa experiência seja vivenciada pelo outro, até mesmo por não saberem como processá-las.

Em segundo temos o excesso de opinião. Esse é outro fator de empecilho para a experiência. Por acreditarmos que sabemos de tudo e sobre tudo, nos sentimos no direito de opinar sobre tudo, de forma pessoal, e, na maioria das vezes, de forma crítica. Entretanto, essa obstinação por termos opinião e por dar-se a ela também nos priva e nos anula de experiências, acarretando com que nada nos aconteça. Larrosa (2015, p. 21) mostra o periodismo como um dispositivo moderno que Benjamin dizia ser destruidor generalizado da experiência, ele não é “[...] outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião”. Esse duo informação e opinião, segundo Larrosa (2015), permeia as nossas práticas pedagógicas em contextos escolares.

Quando a ideia de aprendizagem significativa, em que a *priori* precisamos da informação, para, *a posteriori*, opinarmos, finda no automatismo, “nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião” (LARROSA, 2015, p. 21).

O terceiro fator determinante para a ausência de experiência é a falta de tempo, “tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa, [...] o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2015, p. 22). Assim, o sujeito moderno,

[...] não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. (LARROSA, 2015, p. 22).

As obrigações diárias sobrecarregam demasiadamente as pessoas, o que termina por cobrar muito delas, tudo que faz se torna pouco e instantâneo, de modo que não percebemos que a informação efêmera e superficial não vem a se constituir como conhecimento nem experiência.

Em outros termos, diante da rapidez com que se dão os acontecimentos e a busca incessante por novidades do mundo moderno, a memória fica cerceada, já que um acontecimento é rapidamente substituído por outro que traz alguma excitação, o qual será novamente substituído em deixar quase marcas ou mesmo marcas nenhuma. A falta de tempo é mais um dispositivo para a destruição da experiência. (PERES, 2006, p. 61).

Na sequência, o último fator apresentado por Larrosa (2015, p. 23) como um dos responsáveis pela “antiexperiência” é o excesso de trabalho. “A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho.” Além de sujeitos da modernidade, informados, que opinam, estamos sempre em movimento e agitados, também somos seres que trabalham, sempre querendo fazer algo, almejando algo. Por isso,

[...] Nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2015, p. 24).

Assim, excesso de informação, excesso de opinião, ausência de tempo e excesso de trabalho são fatores decisivos em uma sociedade contemporânea, que se somam para reduzir as possibilidades de experiências, chegando a se caracterizar como “antiexperiências” (LARROSA, 2015).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25).

Nesse prisma, a experiência é entendida como uma travessia e um perigo, como algo que nos acontece, não como algo que acontece. Assim, Heidegger (2011, p. 143) traz uma definição de experiência que muito se assemelha com Larrosa:

[...] 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. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Assim, o sujeito da experiência, de acordo com Heidegger (2011, p. 143), “[...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado”. Ele não é um ser que está sempre disposto e pronto para o que se propõe, ou até mesmo que se apodera do que quer, porém, nele encontramos um sujeito que perde os seus poderes, sua coragem, seu sucesso, mas “um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera” (HEIDEGGER, 2011, p. 143). Larrosa (2002, p. 27) explica que um sujeito da experiência é um ser que sofre, padece, é receptor, aceita, se faz interpelado, ao contrário de um sujeito incapaz de experiência, que é alguém que seria forte, erguido, marcante pelo seu saber ou até mesmo por seu poder e sua vontade.

Por meio das considerações já tecidas por Larrosa (2015), e em se tratando do contexto escolar, observamos que a instituição não favorece para que o conhecimento se constitua em experiência. Larrosa (2002, p. 23) diz que “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece”. Nessa “lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (DEL LAROVERE, 2014, p. 35). Embora o contexto nos leve a ter aparatos educacionais em que nada acontece, a escola pode vir a ser um lugar de experiência, um lugar em que as coisas chegam e onde, ao chegarem, as recebemos e damos lugar para que os acontecimentos nos toquem (LARROSA, 2002).

De acordo com Benjamin (1994), a experiência é o conhecimento obtido por meio do acúmulo, do prolongamento e do desdobramento de experiências. Compreendemos, ainda com Larrosa, que o saber da experiência é aquele que se dá entre o conhecimento e a vida humana, ou seja, é adquirido à medida que respondemos ao que nos acontece ao longo da vida. Diz Larrosa (2002, p. 27) que “[...] saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”.

Assim, compreendemos que a experiência é o que nos toca, nos transforma e nos modifica. A experiência é o que nos acontece, é escuta, é atenção, é abertura, é paixão, é alteridade, é disponibilidade, é sensibilidade e é exposição. A experiência é dar-se a algo que não sabemos, mas nos permitimos.

1.3 No meio do caminho se tece: experiência de leitura

No meio do caminho havia dois conceitos; no meio do caminho havia duas pedras: **experiência** e **leitura**. Estas, juntas, tornam-se uma só pedra, ou um só conceito: **experiência de leitura**. Esses conceitos, ou essas pedras, aqui potencializadoras, me possibilitam **fazer** uma experiência com a leitura. Desse modo, me arrisco a atravessar o campo da experiência com a leitura de modo que, ao me abrir para a leitura, retiro do caminho algumas pedras que nos impedem de sermos atropelados, de sermos encontrados, de irmos ao encontro e de permitirmos que a leitura chegue até nós, nos avassalando e nos transformando.

Fui buscar esse “fazer” em Heidegger (2011, p. 121) e, portanto, o **fazer** de que me aproprio aqui “[...] não diz de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência”, mas o **fazer** utilizado carrega em si o sentido de “[...] atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele”, ou seja, esse **fazer** aqui é algo que se faz, que se envia, que se articula (HEIDEGGER, 2011). Portanto, **fazer** uma experiência com a leitura, ou seja, a ela me entrego e com ela me transformo. Dessa forma, se tenho na leitura a possibilidade de encontrar morada e mudança, então uma experiência com a leitura haverá de me tocar e me modificar no mais profundo de minha essência.

Mas talvez fazer uma experiência com a “*leitura*” seja algo grande demais para nós, homens de hoje, mesmo quando essa experiência só chega ao ponto de nos tornar por uma primeira vez atentos para a nossa relação com a “*leitura*” e a partir daí permaneceremos compenetrados nessa relação. (HEIDEGGER, 2011, p. 122, grifos do autor).

Fazer uma experiência com a leitura é algo bem distinto de se adquirir conhecimentos sobre a leitura, ou seja, uma coisa são os conhecimentos científicos sobre a leitura e outra coisa é a experiência feita com ela. A leitura é uma prática cultural e social, um ato político e compreensão. No entanto, para além de uma prática que contemple todos esses quesitos acima, ela pode vir a ser uma experiência. “Ler é obscuro quando se lê o que não se sabe ler, mas só assim a leitura é experiência: a experiência da leitura: ler sem saber ler” (LARROSA, 2004, p. 19).

Essa experiência, segundo Larrosa (2011, p. 10), pode ser “[...] uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos sentimentos”.

Para Larrosa (2004, p. 339), “pensar em experiência de leitura, trata-se de pensar a leitura do ponto de vista da formação e da transformação e da subjetividade”.

Nenhum de nós tem em mãos o poder de decidir se a tentativa de nos colocarmos na possibilidade de uma tal experiência será bem-sucedida, e em que extensão o que talvez seja bem-sucedido consiga alcançar cada um de nós em particular. O que ainda resta fazer é indicar os caminhos que possam nos colocar na possibilidade de fazer uma experiência com a “*leitura*”. (HEIDEGGER, 2011, p. 122-123, grifos nossos).

As experiências que constituímos com a leitura são a própria leitura que vem da leitura, ou seja, podemos acreditar que isso ocorra toda vez que se lê, porém, por mais que leiamos algo, a experiência nunca vem à leitura. Nesse momento, ficamos por não entender, mas a própria leitura nos toca com o seu vigor, nos possibilitando compreender que a experiência é esse abrir, é esse percorrer e é esse fazer o que é lido. No entanto, ainda nos confundimos sobre se realmente somos capazes de fazer de maneira adequada uma experiência de leitura com o lido, porque estamos sempre em perigo de sobrecarregar essa prática com o excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e falta de tempo, impedindo que a leitura nos toque e nos transforme (HEIDEGGER, 2011; LARROSA, 2004).

Fazer a experiência de alguma coisa significa: a caminho, num caminho, alcançar alguma coisa. Fazer uma experiência com alguma coisa significa que, para alcançarmos o que conseguimos alcançar quando estamos a caminho, é preciso que isso nos alcance e comova, que nos venha ao encontro e nos tome, transformando-nos em sua direção. (HEIDEGGER, 2011, p. 137).

Para Kramer (2000, p. 20), a leitura se torna experiência na medida que

[o] leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar.

Concomitantemente, Benjamin (1994), Kramer (2000) e Larrosa (2004) ressaltam que, na sociedade da informação, tudo ocorre muito rápido, tudo é muito acessível, instantâneo e obsoleto, ocasionando o definhamento da experiência. Ao homem moderno – por se caracterizar pelo tempo abreviado, excesso de trabalho, notícias fragmentadas –, mesmo que alguns livros estejam mais acessíveis, como nunca estiveram antes, falta tempo para ler,

escrever, falta contato com leituras e contextos que possam nos incentivar à leitura como experiência. Contudo, ao mesmo tempo, nada nos passa:

Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e nós permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. Consumimos livros e obras de arte, mas sempre como expectadores ou tentando conseguir um prazer inconsequente e instantâneo. Sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. (LARROSA, 2004, p.163).

Com a vida moderna e esse aceleração em que vivemos, em que tudo tem de ser de imediato e instantâneo, não nos sobra tempo para o ócio, que seria um tempo para refletir, rememorar, o momento de criação. Agora, na vida moderna, esse ócio nos escapa entre os dedos, pois há, no presente, a necessidade de sempre estar a produzir, automaticamente:

A leitura, por isso, passou, paradoxalmente, a ser um precioso instrumento de reaproximação à vida, pelo qual o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida. (YUNES, 2003a, p. 11).

Larrosa (2011) explana que, quando realizamos a leitura de uma obra, de qualquer autor que seja, o que importa na perspectiva da experiência não é o que o autor diz, muito menos o que venhamos a narrar sobre esse dizer. Importa, do ponto de vista da experiência, a forma como a conexão com as palavras desse autor forma, ou até mesmo transforma, as nossas próprias palavras:

O importante, a partir do ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka ou de Platão, ou de Paulo Freire, ou de qualquer outro pode ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de Platão, ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras. (LARROSA, 2011, p. 11).

Em suma, quando, então, realizamos a leitura de determinado autor, o importante, do ponto de vista da experiência, não é o que o autor pensa, sente ou fala, tampouco o que eu venha a pensar, sentir ou falar sobre ele, mas sim como, a partir dessa leitura, o meu pensar, o meu sentir e o meu falar podem me formar e me transformar para que eu possa pensar, sentir e falar por mim mesma em primeira pessoa (LARROSA, 2011).

Kramer (2000), quando se refere à leitura como experiência, menciona os momentos em que, ao dar-se a ler, nos permitimos ser interpelados, atravessados pela leitura, e, ao

sermos afetados por tal ato conseguimos, por nós mesmos, tecer comentários sobre o lido, trocando, negando, elogiando ou criticando, compartilhando sentimentos e reflexões, cultivando no outro a coisa narrada. Assim, “o que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados” (KRAMER, 2000, p. 21).

Cabe ressaltar, contudo, que uma mesma leitura pode ser experiência para alguns leitores e para outros não, como também, ainda que a leitura seja a mesma, a experiência da leitura será, em cada uma das leituras, diferentes, porque a experiência é singular. Ademais, se é experiência, não será a mesma experiência para todos aqueles que a tem; da mesma forma, “[...] a experiência da leitura pode não trazer a leitura como experiência. [...] A leitura é uma provocação, nunca um recado.” (YUNES, 2008, p. 154).

Quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não-consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica. (YUNES, 2003a, p. 15).

Ler é compreender, não há leitura sem compreensão. Entretanto, compreender um texto, efetuar todas as estratégias de leitura necessárias, interpretar esse texto lido e conseguir realizar com sucesso todas as questões que envolvem determinado autor faz do indivíduo um leitor proficiente. No entanto, segundo Steiner (1994 apud LARROSA, 2011, p. 9), com todas essas habilidades, há um único sentido que faz com que esse leitor seja considerado analfabeto, possivelmente esse sentido vem a ser o da experiência. Considerando que

[e]sse leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou, talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que lê. Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão. (LARROSA, 2011, p. 9).

Essa leitura da compreensão se torna uma leitura que sequer nos afeta, pois o que sabemos se conserva exterior a nós. Ao mesmo tempo, se lemos para obter conhecimento, ao término dessa leitura compreendemos algo que antes não compreendíamos, passamos a obter o que *a priori* não dispúnhamos, mas “[...] após ler o livro, se olha no espelho e não nota

nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência”. Nada nos modificou ou nos transformou (LARROSA, 2011, p. 9).

A experiência de leitura é o deixar-me atravessar pelo outro, um outro que não sou eu, “[...] todo aquele que se apropria da sua própria experiência é capaz de se apropriar de si mesmo e começar a ler o mundo e a sociedade em torno e além” (YUNES, 2003a, p. 19). Essa experiência é uma relação no qual algo tem lugar em mim, é uma relação de algo que não sou eu, assim, a relação com a leitura passa a ser reflexiva, subjetiva, intrínseca, transformadora, nos permitindo ser o outro sem deixar de sermos nós mesmos. Ou seja, “[...] a experiência de leitura nos permite uma relação em que algo passa de mim a outro e de outro a mim”, sem nos perdermos, mas nos passando, nos tocando e nos afetando (LARROSA, 2011, p. 10).

Assim, a noção de leitura como experiência é fortalecida e favorecida quando atravessada pela literatura, pois é nela que nos experimentamos e nos transformamos enquanto transformamos a literatura. É por meio da leitura compartilhada de um texto literário que temos a oportunidade de inventar, criar e nos pôr abertos, sendo, assim, o aspecto de toda essa experiência de leitura.

1.4 Leitura literária entre os caminhos...

A literatura, quando nasceu, na antiga Grécia, não carregava esse nome. Naquela época, era nomeada de poesia e sua utilidade era basicamente para entretenimento da nobreza entre uma guerra e outra, “[...] era declamada por profissionais da palavra, narradores de feitos bélicos do passado para uma aristocracia que, já nessa época, preferia a paz à luta armada” (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 12). No decorrer dessas circunstâncias, surgem os clássicos, entre eles a *Ilíada* e a *Odisseia* – embora a permanência das respectivas obras no tempo não se explique da mesma forma de sua origem –, que passaram a representar, para os gregos, o que as sagradas escrituras, a Bíblia, representava para os hebreus: “[...] contava as origens da nação helênica, explicava a diferença entre os homens e os deuses, justificava o modelo político adotado, elencava, para a população, as normas de comportamento privilegiadas pela sociedade” (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 12).

A palavra “clássico”, segundo Lajolo (1991, p. 21), deriva da palavra latina “classis”, em que o significado está em “classe de escola”, “[...] os clássicos, então, eram chamados clássicos por serem julgados adequados à leitura dos estudantes, úteis na consecução dos objetivos escolares”. Como, para a seleção de seus textos, a escola privilegiava os autores mais antigos, provavelmente vem daí a superposição de significados. Dessa forma, como a

leitura desses clássicos foi difundida primeiro entre a aristocracia, por sua indicação como juízo de valor, a literatura era reservada para uma seleta parcela da sociedade, os ditos letrados e considerados academicamente capazes de realizar essa leitura. Na sequência, esse acesso se estende, de início indefinidamente, a todos da sociedade, mas, para que ela pudesse cumprir seu papel, notava-se a necessidade de uma “[...] instituição em especial, o Estado; ou melhor, este apelava à poesia, para fornecer à comunidade os padrões de que essa necessitava” (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 13), para propagar a ideologia democrática formulada pela sociedade ateniense. De forma hipotética, acreditamos que, a partir desse período, a literatura teve propensão educativa.

Zilberman e Silva (1990) elucidam que o fato de o texto poético oferecer uma formação ao indivíduo, incumbindo-se de expô-lo à matéria-prima literária como condição imprescindível para o seu aprimoramento intelectual e ético, faz com que a literatura venha a ser vista como prática educativa até princípio do século XVIII, possibilitando compreender a assimetria ocasionada posteriormente. Na Antiguidade, com destaque nos gregos, ela prestava ao público parâmetros de relacionamento coletivo, na relevância pessoal,

[...] fortalecia o ideal da arte, próprio ao herói que, da prática daquela virtude, evidenciava suas qualidades físicas e morais. Do social, reprimia o individualismo exacerbado, colocando o interesse coletivo acima do privado. Do político, sublinhava a confiança na democracia, sistema pelo qual os atenienses se julgavam responsáveis e que o Estado se considerava habilitado a sustentar as atividades artísticas, financiando as festividades durante as quais aquelas se desenvolviam. (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 14, grifos da autora).

Na Renascença, mais tarde, nessa relação em meio à poesia e ao ouvinte perde-se o caráter comunicativo e público, inclinando-se para o privado e o pessoal, ocasionando, assim, o enfraquecimento e a atuação do Estado sobre o tipo de atendimento desejado, impulsionando determinado molde de comunicação, o que a fez ser gerenciada por outra instituição, a escola, transformando o ensino em trabalho:

A literatura introduziu-se na escola desde o começo da história dessa instituição. Testemunhos dão conta que, entre os sumérios, povo a que se atribui a invenção da escrita, já se estabelecera a prática de transmissão de textos canônicos por intermédio de uma entidade administrada, no caso daquela coletividade, por sacerdotes. (Cf. EVEN-ZOHAR, 1999, p. 29 apud ZILBERMAN, 2008, p. 16).

A escola, distinta e especializada instituição, é considerada, segundo Althusser (1985), como um Aparelho Ideológico de Estado em posição dominante. Aqui, ela deixa de ser lugar facultativo para a aprendizagem e torna-se obrigatória; neste aparelho, a literatura não passou

a fazer parte do currículo sob sua identidade original, “[...] primeiramente integrou o Trivium, dissolvendo-se entre a Gramática, a Lógica e a Retórica; depois, quando a Renascença privilegiou o ensino da cultura clássica, serviu de modelo para a aprendizagem das línguas grega e latina.” (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 14, grifos da autora).

Ainda assim, o protótipo de escola que permanece é o herdado dos gregos, que delegaram à poesia e à prosa a missão de apresentar um modelo linguístico e uma herança cultural aos jovens atendidos pelos professores.

[...] como a escola destinava-se sobretudo às elites, tratava-se de difundir a língua padrão e a literatura canônica, com a qual se identificavam os frequentadores das salas de aula. Quando se expandiu a escola brasileira, na esteira do processo de modernização da sociedade, associada à industrialização, à migração do campo para a cidade e ao crescimento da população urbana, [...] os novos contingentes não se identificaram com a norma culta e desconheciam a tradição literária, a quem cabia apresentar, talvez pela primeira vez. (ZILBERMAN, 2008, p. 16).

Por muito tempo, o ensino de literatura esteve voltado para a propagação de um patrimônio já consagrado e, atualmente, está voltada para a formação do leitor, porém, o cumprimento dessa formação requer que a leitura seja realizada e compreendida não como o bom resultado do processo da alfabetização e decodificação da escrita, mas sim como uma atividade responsável por proporcionar uma experiência singular com o texto literário, o que acarretará a associação, então, da leitura dessa.

Nessa perspectiva, o papel da escola no trabalho com a leitura literária começa bem antigamente. Tempos depois, ao ser integrada ao currículo escolar, a literatura, apesar de não perder sua força educativa, teve sua natureza modificada. Se antes ela era tida como diálogo com o público de forma direta, hoje deixa de ter a função intelectual e ética para obter cunho propedêutico para os exames de vestibulares, o ensino da gramática, ortografia e linguístico.

A literatura na escola adapta-se ao atendimento de atividades escolares, promovidas pelo educador, que se enquadram basicamente em preencher fichas de leituras, resumos literários, avaliações internas e externas e realizar exame oral de leitura. Por vezes essa leitura é feita, na escola, por meio do consumo acelerado de excertos de textos, impossibilitando as diversas experiências, os diálogos referentes ao posicionamento dos educandos referentes ao texto, colocando a prática da leitura literária em segundo plano.

A forma propedêutica de se trabalhar a literatura na escola também é alertada por Cosson (2019b), para quem predomina, ao trabalhar com a literatura em sala de aula, as interpretações de textos trazidos pelo livro didático, que habitualmente são realizadas a partir de excertos. São elas as

[...] atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. [...] as fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita. (COSSON, 2019b, p. 22).

Ao ser trabalhada de forma propedêutica, a literatura sofre um processo de escolarização, porque esse artificialismo costumeiro dessas atividades desmotiva os educandos e os faz crer que fruir o texto literário é elaborar a ficha imposta pelo educador, com respostas simplórias, dados técnicos do autor e descrições de personagens, ou para fins avaliativos. Conforme as leituras são impostas, com o cunho exclusivamente para atividades escolarizadas, as escolhas dos educandos não são respeitadas e esse ato de ler passa a ser visto como uma obrigação. Essa compreensão arbitrária da leitura favorece, segundo Kleiman (1996, p. 24), “[...] a um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos, [...] porque é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

Além disso, no espaço escolar temos a utilização do livro didático, que “[...] não é apenas um instrumento de ensino, é mercadoria, traz embutido em si uma relação social, a exploração do trabalho. Sua fabricação e circulação são importantes para o processo de acumulação de capital” (SOUZA, 2008, p. 13). Ou seja, por estarmos em uma sociedade capitalista não importa o que ele vai ofertar, e sim o quanto terá de lucro para alimentar a reprodução do capital.

Esse material, quando apresentam em sua grande maioria uma concepção textual baseada em interpretações que limitam a ação aluno-leitor, não lhe oportunizando a manifestação a sua leitura, se usado “[...] como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto”. (KLEIMAN; MORAES, 1996, p. 66, grifos dos autores).

Souza (2008) observa que os excertos do texto ofertados nos livros didáticos da área de linguagens são, na sua maioria, normalmente eleitos por processos dúbios, como, por exemplo, os textos sacralizados, majoritariamente substituídos por resumos, pela biografia dos autores, por estilos de escolas literárias para a mera realização de exames de vestibulares. Como forma de sugestão, a autora sugere que a escola substitua o livro didático, adjetivado por ela como o principal instrumento de “vulgarização do conhecimento”, por uma obra da

literatura clássica, para que através dela os educandos possam construir sua visão de mundo, atribuindo um novo sentido aos seus valores e à sua conduta.

Nesse ínterim, pela exigência da escola para que os educandos realizem leituras idealizadas pelos educadores e pelo livro didático, cria-se a crença de que a leitura literária clássica é difícil, complexa e inacessível para os educandos, o que, segundo Silva (2003), acaba por subestimar a capacidade dos educandos de compreenderem a obra. Portanto, a sociedade capitalista tem colocado a escola como uma reprodutora do sistema, que destina a ela a função social de manutenção desse *status quo*, por meio dos interesses da classe dominante, o que contribui para o escoamento dos conteúdos adequados e essenciais à humanização, por exemplo, no caso da literatura.

É notório que não é possível colocar fronteiras para os clássicos universalmente reconhecidos, no entanto, prosseguem insistindo que a maioria das obras clássicas da literatura universal não pode ser lida por determinado público, porque são pessoas que não têm o conhecimento suficiente para entender e, logo, não têm a capacidade de gostar dessas obras. Contra isso nasceram as tertúlias literárias dialógicas, para demonstrar o que há de injusto, incerto e nada científico nessa afirmação, além de proporcionar a aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo.

1.5 Tertúlia Literária Dialógica no meio do caminho

A Tertúlia Literária Dialógica (TLD) é uma das atuações educativas de êxito, sendo uma atividade pedagógica que tem como gênese o diálogo. Essas atuações integram a proposta de Comunidades de Aprendizagem.⁵ Nessa proposta, a TLD uma atividade cultural, educativa e de transformação social, cuja proposta é “a busca de uma sociedade da informação para todos e na eliminação do fracasso escolar”, juntamente com o acesso à leitura das obras da Literatura Clássica Universal (FERREIRA, 2019, p. 45). As TLDs, trabalham com a leitura de obras clássicas, instigando a fruição e fomentando as práticas de leituras de forma dialógica e significativa.

⁵ “**Comunidades de Aprendizagem** é um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade. A proposta foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, Espanha, e, desde 2003, vem sendo difundida, apoiada e pesquisada, no Brasil e em outros países da América Latina, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 13, grifos das autoras).

O seu nome resulta do entendimento das palavras e da sua junção: “[...] tertúlia significa encontro para conversar entre amigos; literária, para ler literatura; dialógica, para dialogar sobre o lido e a vida” (CARDINALI et al., 2008, p. 121). Seu desempenho fundamenta-se nos sete princípios da aprendizagem dialógica: **diálogo igualitário** – constitui-se em reconhecer o argumento compartilhado, pronunciar-se com veracidade e, principalmente, escutar com respeito e atenção, o que oportuniza o direito igual de fala para todos; **inteligência cultural** – é um potencial cognitivo, que se transforma de modo mútuo, se apreende e se desenvolve em contextos culturais; a **transformação** de sentido concerne ao diálogo igualitário a nos orientar que a inteligência cultural nos modifica individualmente, sendo conciliado pelo meio e pelas adjacências; a **dimensão instrumental da educação** valoriza a aprendizagem dialógica e busca garantir a todos o acesso aos conhecimentos escolares por meio de suas experiências e necessidades, para uma maior autonomia no contexto inserido; a **criação de sentido** é muito importante, pois busca que todas as práticas nela inseridas sejam de interação, com sentido e intencionalidade de desempenho para que sejam concebidas no coletivo entre as pessoas, respeitando sempre a igualdade de diferenças; o princípio da **solidariedade** busca oportunizar uma participação de todas as pessoas em âmbitos dialógicos e, nele, os níveis acadêmicos não devem ser obstáculos, pois o direito de fala se estende a todos, uma vez que não há como ensinar e apreender sem solidariedade; o sétimo e último é o da **igualdade de diferenças**, que tem como intencionalidade o direito de toda pessoa ser diferente, de modo que a diversidade cultural seja respeitada e garantida, para que todos e todas possam pensar, agir e viver de modos diferentes, com condições dignas (GIROTTI, 2011; MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 43-78).

É importante ressaltar que todos os princípios da TLD trazem uma dialética. A exemplo, o diálogo é qualificado de igualitário porque se reconhece que a comunicação é regida por um fluxo hierárquico, a criação de sentido pressupõe que há perda de sentido. Mas é o princípio de igualdade de diferenças que explicita essa dialética mais fortemente, ressaltando os processos de opressão social em que as diferenças de sexo, raça, idade, escolaridade, por exemplo, foram utilizadas para legitimar as desigualdades entre homens e mulheres, negros e brancos, idosos e jovens, analfabetos e acadêmicos, negando-lhes seus direitos sociais. Assim, a igualdade de diferenças que nega tanto a perspectiva homogeneizadora da igualdade, quanto a perspectiva relativista da diferença, prevê a igualdade de direitos sociais para a dignidade de se viver sua diferença cultural. (ANDRADE; PEREIRA, 2014, p. 15).

Vale, então, dizer que a TLD teve “[...] origem ligada aos movimentos sociais da Espanha, logo após a ditadura de Franco, quando a passagem do modelo ditatorial para o democrático causou mudanças significativas na população, cenário em que nasceu a Escola de

Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí.” (CARDINALI et al., 2008, p. 118). Segundo Giroto (2007, p. 68), críticos dessa Escola,

[...] um grupo de educadores inspirados em iniciativas educativas literárias que cresciam em toda a Espanha, criou a Tertúlia a partir da segunda metade dos anos 90, momento em que esse movimento passou a ser ouvido nos diversos âmbitos da sociedade. Começava-se a evidenciar a mudança dialógica pela qual a sociedade transitava. Dessa forma, outras escolas e instituições reivindicaram as Tertúlias como parte de sua formação, tendo em vista seu princípio de diálogo e transformação.

Desse modo, as TLDs surgem inspiradas em iniciativas educativas literárias da própria população, podendo ser desenvolvidas em diferentes contextos. No Brasil, essa atividade ganha corpo e espaço no ano de 2002, por pesquisadores do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), da Universidade Federal de São Carlos, por meio de vivências na Escola de Sant-Martí, em Barcelona, na Espanha. Logo depois, as primeiras experiências com a atividade ocorreram na Universidade Aberta da Terceira Idade (Uati), que teve como participantes homens, mulheres e jovens, pessoas de diferentes idades e grau de escolaridade.

Nesse cenário, a tertúlia estabeleceu-se como atividade de extensão, que se organizou por meio de “[...] reuniões semanais, grupos de estudos da base teórica do projeto, bem como atuação nas distintas Tertúlias que acontecem em diferentes coletivos culturais e sociais, na cidade de São Carlos, sendo ambos os espaços de formação para a aprendizagem dialógica” (CARDINALI et al., 2008, p. 122). Sendo o diálogo o eixo condutor dessa atividade com a prática da leitura literária, está presente também nos outros tipos de tertúlia, como: “[...] Tertúlias Musicais Dialógicas, Tertúlias Dialógicas de Arte, Tertúlias Matemáticas Dialógicas, Tertúlias Científicas Dialógicas” (SANTOS, 2015, p. 65). A saber, a perspectiva desta pesquisa é a Tertúlia Literária Dialógica, executada mediante a leitura da Literatura Clássica Universal, em que os participantes leem a “mesma obra, as mesmas páginas, e as relacionam às suas impressões e vivências, socializando seus comentários” (SANTOS, 2015, p. 65).

Assim, as tertúlias literárias dialógicas podem ser caracterizadas como um espaço em que há leitura literária, trocas de experiências e diálogos com os iguais e com os diferentes:

A tertúlia literária dialógica é [...] desenvolvida a partir da **aprendizagem dialógica** relacionada à leitura de livros da literatura clássica universal. [...] as Tertúlias Literárias Dialógicas são encontros semanais, com duração de uma a duas horas, em dia, horário e local fixos. Nesses encontros, as obras literárias a serem estudadas são apresentadas e escolhidas pelo grupo, moderado por docente ou outra pessoa responsável. Essa escolha sempre é pautada tendo em vista a validade dos argumentos. A partir da leitura realizada em casa ou nos encontros os participantes

não apenas interpretam aquilo que o autor ou a autora quis dizer, mas compartilham compreensões e experiências do mundo da vida, descolonizando o conhecimento. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 131-132, grifo das autoras).

Nas TLD, o papel do moderador é essencial para o cumprimento dos princípios da aprendizagem dialógica, certificando-se sobre “[...] o respeito às inscrições e turno de falas, a fim de evitar protagonismos, em que poucas pessoas tomam a palavra, e com o propósito de tornar o ambiente mais seguro e confiável para a exposição das ideias” (FERREIRA, 2019, p. 95-96). Por ser uma pessoa a mais no grupo, ele é responsável também por apoiar a participação de diferentes pessoas, garantindo o direito da palavra a quem ainda não falou.

Durante as argumentações, o moderador se posiciona como um observador participante, intervindo no diálogo sempre que algum princípio da aprendizagem dialógica não estiver sendo respeitado, sem impor a sua palavra como a verdadeira, mas garantindo a presença do diálogo igualitário, “[...] por exemplo, se algum participante faz um comentário preconceituoso, cabe ao moderador questionar porque valorizamos determinado tipo de pessoa e não outro, que ideologias sustentam nossas crenças etc.” (ANDRADE; PEREIRA, 2014, p. 43).

Então, uma professora ou um professor como mediador, ao interpelar os participantes, aprofundará a argumentação se baseando na dimensão instrumental, importante não só como elemento de aprendizagem, mas para a relação entre as pessoas, bem como para a ampliação da compreensão entre os sujeitos que estão participando.

Cada pessoa que vai para a TLD lê o mundo a partir da experiência que tem e essa experiência que se tem não é só aquela cotidiana com as pessoas, é também a sua experiência diante dos meios de comunicação e sobre a sua estrutura que é histórica. O moderador precisa fazer interpelações que possibilitem a transformação, a criação de sentido, e não interpelações normativas, disponibilizando elementos que nos levem a entender melhor porque pensamos o que pensamos (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012)

No decorrer da TLD, cabe ao moderador, em um caderno ou em um diário de campo, registrar os comentários feitos pelos participantes com base na leitura da obra. Esse registro se configura como um texto informal, tendo efeito de registro das diferentes experiências e aprendizagens resultante das TLDs. Mello et al. (2010, p. 2) elucidam que a TLD vem se apresentando como um importante instrumento no campo da educação, “[...] mais especificamente ao proporcionar nova forma de interpretação de textos clássicos com a proposta de democratização do acesso à leitura”, desmistificando o ato de ler literatura clássica como possível somente por quem teve alta escolaridade.

[...] nesta realidade de classes, a possibilidade de conhecer e tirar proveito da leitura literária é incisivamente negada. Para a classe desfavorecida restam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades, possuem valor inextrincável, porém, é grave entendê-las como suficientes para aqueles que, por causa da pobreza e ignorância, lhe é vetado o acesso às obras eruditas. (ANDRADE; PEREIRA, 2014, p. 33).

A esse respeito, Candido (2004) ressalta que, diante de um contexto de exclusão, criou-se uma convicção de que, para se ter um olhar estético e realizar a leitura sobre determinado tipo de obra, como os clássicos, era necessário um alto nível de escolarização, ao alcance apenas da elite dominante, como se os demais grupos sociais não apresentassem sensibilidade para ler, compreender e apreciar a estética das palavras.

Quando Candido (2004, p. 144), em uma de suas obras, apresenta que a literatura “[...] 1) é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) [...] é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) [...] é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”, ele desconstrói essa visão excludente da literatura para a elite dominante ou para poucos, bem como a ideia de mensuração de conhecimento:

Os clássicos são obras que expressam com profundidade os grandes temas humanos, a despeito da época e da cultura, inspirando por isso a reflexão. Por sua qualidade e contribuição ao patrimônio cultural da humanidade, são universalmente reconhecidas. Ao aproximar essa literatura de grupos culturais e sociais que normalmente não teriam contato com ela, preenche-se uma lacuna cultural importante. Isto aumenta as expectativas, transforma o entorno e abre as portas ao êxito acadêmico. (DANTAS, 2015, p. 31).

Nesse sentido, os clássicos são como alimento que pesa e permite ao corpo caminhar, nos formando, alimentando, sustentando, fazendo com que esse corpo fique firme, construído pelas boas leituras. Essa leitura não propicia simplesmente um saber, mas sim uma experiência que dá sentido ao mundo por meio das palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. Assim, a escolha por se trabalhar com a leitura de obras da literatura clássica na Tertúlia resulta de lutas por uma leitura literária democrática em que todos – independentemente da condição social e das crenças arraigadas por décadas a respeito de quem tem o direito a esse bem herdado historicamente – possam ler. Ela também se justifica porque essas obras abordam questões humanas, atemporais, que fundam alguns gêneros textuais e vêm de “[...] experiências que transformaram senão o mundo, ao menos o modo de encará-lo [...]” (YUNES, 2008, p. 153).

As leituras dessas obras podem se tornar dispendiosas quando feitas de forma solitária, por isso, estudos comprovam a importância que a TLD representa na realização da leitura de modo coletivo, pois contribui com a compreensão mais ampla, para além da relação leitor e texto. Concomitantemente, Girotto e Mello (2007) ressaltam que a defesa pela leitura de literatura clássica na Tertúlia se dá

[...] como defesa de uma prática historicamente tomada como distintiva na valoração de diferentes classes sociais, como se fosse medida de capacidade ou de inteligência. Desde os gregos, a escolha pela literatura dessas obras teve origem letrada, ou seja, era direito exclusivo dos cidadãos que tinham e detinham a voz e o voto, o que mostrava e identificava a classe de origem. Entender e conhecer que são sociais os critérios para a definição do que é literatura é um grande passo para escolher o que fazer com ela. Defender o acesso a esse tipo de leitura não significa, portanto, menosprezar o movimento de desqualificação que a elite e suas instituições (como a escola, por exemplo) fazem dos sujeitos pertencentes a grupos populares ao tentarem colonizar sua compreensão em conformidade com os sentidos que servem para manter tais elites em posição dominante. (GIROTTI; MELLO, 2007, p. 2).

A TLD mostra que, a partir da inteligência cultural, todas as pessoas são capazes de realizar a leitura literária, compreensão, aprendizagem e participar de um diálogo igualitário, ampliando seus conhecimentos e aprendendo mediante a interação dialógica. Girotto (2007) argumenta que todas as pessoas têm inteligência cultural, porém, ressalta que, para demonstrá-la nas interações sociais, é necessário que disponham de oportunidades e condições.

Por isso, na Tertúlia, é tão importante o poder dos argumentos frente aos argumentos do poder. Não detém a verdade quem é um acadêmico e/ou doutor. É só através do diálogo que se pode chegar a uma argumentação livre de relações ideológicas e que priorize os melhores argumentos ao invés da valorização da fala por conta da posição de poder que a pessoa que argumenta ocupa. Nas Tertúlias Literárias Dialógicas, as pessoas são estimuladas a se tornarem sujeitos de sua aprendizagem ao invés de serem objetos da docência ou da pessoa que tem mais prestígio e proteção social. (GAVIOLI; MELLO, 2010, p. 53).

Desse modo, saliento que, na tertúlia, não se tem a pretensão de descobrir o que o autor ou a autora da obra está querendo dizer em seus textos, mas refletir e dialogar através das diferentes e possíveis interpretações que se dão no mesmo texto. Sem dúvida, a Tertúlia Literária Dialógica abre espaço para se refletir a respeito de situações, intenções, costumes, desigualdades etc., presentes em nossa vida social.

Na tertúlia literária dialógica quem lê também tem muito a dizer e, nessa perspectiva, a ideia de ler implica, aqui, um compartilhar espaços, construir pensamentos coletivamente, vivenciar experiências de leituras partilhadas, alargando nossas experiências perante os

múltiplos sentidos construídos por meio dos diferentes leitores ali presentes. Dessa forma, a leitura é compreendida não como um ato individual, e sim coletivo e dialógico.

Além disso, a TLD tem como objetivo fomentar a leitura literária das obras da literatura clássica e também compartilhar o lido com o vivido. A TLD também tem como finalidade destacar a literatura como umas das leituras que devem fazer parte da vida dos participantes, pois a leitura tem a capacidade de levar o leitor a buscar outros horizontes, outras vozes que lhe falem de perto, e a leitura literária tem a potencialidade para isso.

Vozes que lhe contam o passado. Que lhe expliquem o presente. Que fazem projeções de futuro. Modelos de sociedade humana ideal, como a *República*, de Platão, ou *A Utopia*, de Thomas Morus; ou caricaturas de sociedades desumanizadas, como as retratadas por George Orwell em 1984 e *A revolução dos bichos*, ou por Aldous Huxley, em *Admirável mundo novo*, longe de serem meras histórias fantasiosas, levam o leitor a refletir sobre a sociedade em que hoje vivemos e a reavaliar os seus valores. (SILVA, 2009, p. 170-171).

Nos encontros das TLDs têm-se a troca de experiências de leitura, por meio de compartilhamentos que ampliam a leitura realizada. Nesses encontros, em que os participantes compartilham suas leituras, é possível perceber como as obras repercutem em suas vidas, bem como o modo com que esses leitores se apropriam do que leram. As leituras realizadas nas TLDVs oportunizaram diversas experiências e várias vivências, como na fala da participante Maria:

[...] são tantas coisas que a gente viveu aqui, tantas emoções que a gente trouxe e, eu acho que o que eu vou carregar, assim, da tertúlia é que... a leitura traz não só o aumento do nosso vocabulário e do nosso conhecimento de mundo, mas ela também ensina empatia e sentimentos que as pessoas compartilham quando leem e, isso ficou muito presente em mim. (Maria, Grupo de Discussão, 04/02/2021).

Essa noção de leitura para esse evento proporcionou a leitura dialógica e a ampliação de possibilidades de interação em torno das práticas de leituras. Para tal, permitiu compreender o ato de ler não mais como um processo isolado entre a obra e o leitor, mas como um caminho de compreensão possível de ser constituído juntamente. Assim, o conhecimento com base no diálogo com todos os participantes da tertúlia vem favorecer o partilhar entre os participantes, mediante uma relação igualitária, tanto quanto potencializar as discussões sobre “[...] a vida, indagações sociais, de política, de sonhos e de desejos, a atividade se desenvolve a partir de destaques de parágrafos que tenham relevância para as pessoas, ou seja, que tenha chamado sua atenção pela relação com a própria vida e com momentos da atualidade” (MELLO et al., 2010, p. 4).

Nesse prisma, compreendo que a TLD é um novo modo de entender a leitura, uma vez que as obras são compreendidas entre todos, sejam leitores ou não. Nessa prática, as primeiras experiências, “emoções ou sentidos gerados a partir da leitura, passam a ser objeto de diálogo e reflexão conjunta, com foco não só no significado do texto. A incorporação de diferentes vozes e culturas gera uma compreensão que ultrapassa aquela que se pode chegar individualmente” (DANTAS, 2015, p. 31).

Diante disso, a atividade da TLD pode ser comparada a um momento de reflexão ou a uma “conversação literária”, como caracteriza Chambers (2007, p. 19), para quem “[...] a fala sobre o que se leu dá forma aos pensamentos e emoções excitados pelo livro e pelos significados que construímos juntos a partir do texto: não sabemos o que pensamos sobre um livro até que falarmos sobre ele”.⁶ Da mesma forma, compreendo a atividade da TLD como eventos de letramento, vez que estes são “[...] qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e os seus processos interpretativos”, favorecendo a prática de leitura e potencializando seus usos e significados (STRETT, 2014, p. 18). Kleiman (2005, p. 23) exemplifica os eventos de letramento como “[...] ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão”. Nesse contexto, entendo que a atividade da TLD se configura como um evento de letramento, segundo a perspectiva da autora. Ainda mais, porque a atividade da TLD se realiza diante de um grupo de pessoas, que, de forma colaborativa, se reúnem em volta de um texto para, coletiva e dialogicamente, falarem do lido e do vivido.

As TLDs tem como propósito a criação de momentos e locais em que os participantes consigam, mediante as práticas de leituras,

[...] olhar para si e para os outros a partir de ângulos e lentes variadas, constituindo-se, assim, como leitores que entendem e respeitam a diversidade. Dessa forma, vão se construindo sentidos partilhados, e as sessões passam a ser um espaço no qual a intersubjetividade é motivada pela liberdade de se posicionar como um sujeito produtor de sentidos. (BELMIRO; MACHADO; BAPTISTA, 2015, p. 111).

Essa diversidade encontrada pelos leitores só é possível mediante o diálogo igualitário, que compreende que todos e todas têm direitos de fala. As decisões tomadas serão sempre por meio de argumentos, e não por hierarquia, ou seja, o poder se encontra na argumentação que os participantes fazem. Para Cosson (2019a, p. 35), o ato de ler se configura como o próprio diálogo, ora entre o leitor e o texto, ora entre o texto e os leitores; para ele, “[...] ler é um

⁶ Tradução livre da autora.

diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura”. A tertúlia dialógica literária é, portanto, uma prática de leitura na qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal. É uma nova forma de entender a leitura através da interpretação de todos os participantes, sejam esses leitores habituais ou não.

A leitura é parte essencial do saber, no qual se esteiam as nossas interpretações e nos proporciona a compreensão do outro e do mundo, nos permitindo, assim, a aquisição de posicionamentos, estabelecendo questionamos acerca da potencialidade e opiniões de autores, para refletir e formar os nossos próprios conceitos e, paulatinamente, as inferências. Nesse cenário, a escola é responsável pelo ensino da leitura e as Tertúlias Literárias Dialógicas vêm apresentando bons resultados, como

[...] transformações pessoais e do entorno; melhoria na leitura em geral; espaço de diálogo onde todas as falas são respeitadas; melhoria nos conhecimentos instrumentais e, conseqüentemente, aumento de autoestima e de autonomia, leitura crítica do mundo, melhora da expressão oral, vivência em espaços de solidariedade, entre outros. A Tertúlia Literária Dialógica apresentou-se também como importante ambiente onde se aprende além da convivência respeitosa, conhecimentos instrumentais necessários para se viver na atual sociedade. (MELLO *et al.*, 2010, p. 9).

Nesse ínterim, por acreditarmos que precisamos pensar em pressupostos de leitura que considerem essa relação da leitura com o mundo e do ato de ler com o mundo que comporta o texto, nos apropriamos dos estudos que defendem as tertúlias literárias dialógicas como uma atuação educativa de êxito, que trabalha a importância da leitura da palavra juntamente com a leitura do mundo. Ademais, tem nela essa relação dinâmica entre linguagem e realidade, em que o leitor chega ao texto ‘preenho’ da leitura de seu mundo e volta ao mundo depois de ler transformado por essa experiência (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, pensando nas condições concretas em que surge o ato de ler, reflito sobre esse contexto pandêmico, sobre o tempo e o espaço que os/as educandos têm para ler, que acesso eles/as têm a essa herança cultural, que é nossa por direito, e por pensar em tudo isso, elegi as TLDV como um ato libertário e emancipatório para a promoção das experiências de leituras literárias virtual. Tenho então, no ato de ler, uma promessa de elaboração ou de construção de uma realidade simbólica com esse mundo que, parece, esfacelou-se.

2 LER COM OS OUTROS: TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA VIRTUAL EM CENA

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam 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.
(Paulo Freire, 2019a, p. 109)

De acordo com as palavras de Freire (2019a), o diálogo é um encontro dos homens para serem mais, para se solidarizarem e compartilharem o agir, o refletir e o sonhar. Nessa dialética constante, encontramos a oportunidade de transformação e humanização, em que tomamos o diálogo como a base para toda a comunicação verbal. Desse modo, Freire nos revela que o diálogo não é, jamais, um ato isolado, e sim um ato coletivo entre as gentes e um direito de todos e todas.

Por ser o diálogo a nossa base para nos comunicarmos, faz-se necessário, mediante o meu objeto de estudo, escolher uma metodologia compatível com meu referencial teórico e pautada no/pelo diálogo. Assim, reafirmo que, ao escolher uma metodologia, não escolhi preferencialmente um método, mas sim o coração da pesquisa. Essa escolha não é simplesmente a responsável por me indicar os caminhos a serem percorridos para que possa alcançar os objetivos propostos, e tão só a produção de diagnósticos sobre determinada realidade, e sim o modo de se fazer uma pesquisa em comunhão com os participantes.

Ao tomar como recorte o objeto desta pesquisa, que são as experiências de leitura, e compreendendo essas experiências de leitura que nos levam a compreender algo subjetivo (portanto, não quantificável), pauto-me em uma abordagem qualitativa com inspiração na metodologia Comunicativa Crítica.

Dessa forma, este capítulo aborda o percurso metodológico e as técnicas utilizadas. Apresento, também, o aplicativo utilizado para desenvolver a pesquisa, o município em que ela foi desenvolvida e as participantes. Embora o conceito de “adolescente” não seja o foco desta pesquisa, faço uma breve apresentação, para que seja possível apresentar e conhecer melhor as participantes da pesquisa.

2.1 O percurso metodológico

Por muitas décadas a educação foi investigada sob a perspectiva positivista, sendo o mesmo método aplicado aos estudos das ciências físicas e naturais e tido como paradigma para as ciências humanas. Ao final do século XIX, porém, segundo Lüdke e André (1986), a insatisfação e a padronização referente ao paradigma positivista levaram à necessidade de partir para pressupostos que rompessem com o antigo paradigma e, acima de tudo, se adaptassem melhor ao objeto de estudo, tão importante para pesquisadores da Educação.

Assim, com o avanço dos estudos em Educação, foi possível perceber e acompanhar a sua dinâmica de mudança, natural a todo ser vivo, ficando mais especificada a necessidade de se desenvolverem métodos de pesquisa que atentassem para esse modo dinâmico exigido por uma pesquisa em ciências humanas e buscassem compreender o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Desse modo, e mediante esse contexto, surge a abordagem qualitativa, que tem como base o caráter subjetivo do objeto a ser investigado e analisado. Ela adveio da necessidade de um estudo que combinasse com os estudos no campo social e humano, em que os participantes tivessem vozes e pudessem argumentar sobre seus pontos de vista a respeito de determinado assunto, uma vez que possibilitava o estudo das particularidades e experiências singular.

As opções teórico-metodológicas passaram de algo mecânico, padronizado, para algo essencial, em uma pesquisa desenvolvida na área das ciências sociais e humanas. A metodologia é a responsável por nos orientar nos posicionamentos necessários para uma investigação, juntamente com o trajeto a ser traçado para que possamos alcançar os objetivos da pesquisa e responder ao problema elencado.

Nessa perspectiva, quando escolhi esse caminho a ser percorrido, não elegi meramente a forma de caminhar, e sim o modo de se fazer uma pesquisa, “[...] de estar no mundo, de compreendê-lo, construí-lo e reconstruí-lo com quem vive a dimensão da realidade por nós estudada”, colaborando com a transformação entre conhecimento científico e a voz dos investigados (GABASSA, 2009, p. 79).

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, inspirada na Metodologia Comunicativa Crítica (MCC). Conforme o contexto pandêmico enfrentado desde 2020, algumas adaptações foram necessárias, como mudar o lócus da pesquisa. Diante do cenário de isolamento social vivenciado, me coube realizar a presente pesquisa em um espaço remoto, de forma síncrona, via encontros pela plataforma Zoom, e, de forma assíncrona, em comunicações pelo

WhatsApp, para combinar com as participantes os horários e confirmar as páginas a serem lidas; logo, o que antes seria feito em um contexto escolar agora passa a ser em um ambiente virtual. Esses ajustes se adequaram às abordagens da pesquisa qualitativa, bem como às orientações da metodologia inspirada, que tem em seu cerne realizar algumas técnicas em ambiente natural (GÓMEZ et al., 2006).

A MCC foi elaborada pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superiores de Desigualdades (Crea), da Universidade de Barcelona, e também utilizada em diversas pesquisas desde a década de 1990, na Europa. No Brasil, teve início a partir de 2001, no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), da Universidade Federal de São Carlos (GABASSA, 2009, p. 79). A MCC busca não só descrever e explicar a realidade, como compreendê-la e interpretá-la com o objetivo de poder transformá-la, com significados comunicativamente construídos por meio da interação entre os participantes (GÓMEZ et al., 2006).

A ação comunicativa a partir da intersubjetividade e da reflexão assinalam a proposta desta investigação. Esses dois termos, intersubjetividade e reflexão, enquadram-se à proposta da MCC. Assim, a metodologia aqui abordada é: “[...] **comunicativa** porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria intersubjetiva, e **crítica** (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e auto-reflexão das pessoas e da sociedade”⁷ (GÓMEZ et al., 2006, p. 12, grifos nossos). Essa proposta metodológica defende

[...] uma epistemologia centrada na intersubjetividade, em que o diálogo é o eixo central, baseando sua validade em um consenso permanente e não coercitivo, isto é, não imposto, mas comunicativamente alcançado. Implicando em uma proposta metodológica e afirmando que os universais são construídos por meio de processo cognitivo intersubjetivo, em que a ciência, em vez de um modo verdadeiro de proceder, é um conjunto de afirmações e afirmações provisoriamente aceitas no que chamamos de realidade. (GÓMEZ et al., 2006, p. 26).

O pesquisador tem total atenção no diálogo igualitário e na transformação de contextos. Aqui, a relação sujeito/objeto é dialógica, baseada na reflexão e na intersubjetividade, rompendo a desigualdade epistemológica; o seu método de construção de significados é dialógico. Nessa metodologia, os participantes da pesquisa – que, em outras metodologias, geralmente são denominados de sujeito da pesquisa – têm uma participação efetiva não apenas como investigados, mas como pessoas que ajudam a analisar a temática

⁷ Tradução livre da autora.

investigada. Além disso, a interpretação da realidade social é realizada juntamente com os participantes, com base na igualdade.

Dessa forma, minha preocupação nesta pesquisa não se limita a simplesmente conhecer a realidade a partir do nosso olhar de pesquisador, mas sim de compreendê-la por meio do diálogo mediante os diferentes pontos de vista, para que juntos possamos transformá-la, favorecendo sempre a igualdade entre os participantes.

É uma metodologia que requer uma interação horizontal (em que os argumentos prevalecem) que procura por uma situação de diálogo ideal; desta forma, os processos cooperativos podem ser concebidos como uma compreensão autêntica que é governada por reivindicações de validade. (GÓMEZ et al., 2006, p. 34).

A MCC oportuniza aos participantes ponderarem a respeito dos assuntos interpelados na pesquisa, relacionados à realidade vivida por eles, sem que haja relações de poder, sem hierarquias e com relações igualitárias. Ela tem um olhar especial para as interações que ocorrem na vida social e, nela, o pesquisador não renuncia aos seus conhecimentos acadêmico-científicos durante a investigação, mas os emprega de modo aberto, contribuindo “junto” para a compreensão da realidade exposta. Ainda, o diálogo é um processo fundamental nessa abordagem, uma vez que implica em todos os setores do mundo da vida em sociedade (GÓMEZ et al., 2006).

Essa proposta me fez compreender que o conhecimento tem uma relação interativa com o ambiente, de modo que, ao conhecê-lo, o transformamos ou o tornamos suscetível a transformações. Essa concepção metodológica vai além da racionalidade instrumental, integrando a racionalidade comunicativa, ou seja, o foco é realizar uma ação comunicativa, na qual os argumentos são baseados em pretensões de validade, e não de poder, e mais, o objetivo não é o resultado em si, mas a compreensão dele de forma dialógica (GÓMEZ et al., 2006).

Corroborando com Giroto (2011), vale destacar que, na MCC, não se impõe algo como verdadeiro e bom aos contextos pesquisados, uma vez que temos como pressuposto que, por meio do diálogo e da interação, sempre com a pretensão de validez, e não de poder, os participantes podem criar conhecimento, compartilhar experiências – inclusive de leituras – e transformar a realidade.

Nesse contexto, entendo que a MCC vem ao encontro do que me propus durante o meu percurso e com o meu referencial teórico, uma vez que as participantes das tertúlias literárias dialógicas virtuais puderam expor seus conhecimentos e suas interpretações

referentes à literatura proposta, “[...] rompendo assim com os mitos socialmente colocados a respeito de suas incapacidades para interpretar produções artísticas e literárias.” (GIROTTI, 2011, p. 130).

A MCC mostra uma forma diferenciada de se investigar a realidade e nela consideramos e validamos que os participantes são capazes de interpretar a realidade tanto quanto nós, os pesquisadores. Nesse sentido, as análises dos dados resultam dessas interações igualitárias entre ambos. É importante ressaltar que eu tenho uma responsabilidade científica para que sejam cumpridos os rigores e critérios estabelecidos pela comunidade científica, melhor dizendo, a relação igualitária não significa que os participantes e eu possuímos os mesmos conhecimentos; mas que compartilhamos os conhecimentos em um diálogo cujo alicerce são os argumentos, que acarretaram resultados e conclusões consensuadas entre nós, de forma intersubjetiva. Para interpretar e analisar a realidade da MCC, recorro a uma série de postulados. Além do conceito de diálogo em Freire incluem-se, entre outros, “[...] as contribuições de Chomsky (1988) e Searle (1998/2001) para análise de habilidades linguísticas; de Mead (1934-1990) ao interacionismo; e de Habermas (1981-1987) e Beck (1986-1998) para análise social e criação de conhecimento dialógico” (GÓMEZ et al., 2006, p. 40-41). É com base nesses sete postulados que a MCC assume a responsabilidade de analisar e interpretar a realidade, sendo eles:

Quadro 2 – Postulados da Metodologia Comunicativa Crítica

Postulados da Metodologia Comunicativa Crítica		
1	<i>Universalidade da linguagem e ação</i>	Segundo este postulado, qualquer pessoa tem a capacidade de se comunicar e interagir com os outros, uma vez que linguagem e ação são habilidades inerentes e, portanto, atributos universais (GÓMEZ et al., 2006, p. 41).
2	<i>Pessoas como agentes sociais transformadores</i>	As pessoas são capazes de interpretar a realidade social, criando conhecimento e transformando suas estruturas (GÓMEZ et al., 2006, p. 42).
3	<i>Racionalidade comunicativa</i>	Todas as pessoas têm a capacidade de linguagem e ação, também pressupõe que a realidade comunicativa é a base universal de tais competências e diálogo igualitário (GÓMEZ et al., 2006, p. 43).
4	<i>Senso comum</i>	O sentido subjetivo depende da experiência da vida e da consciência das pessoas e geralmente é formado dentro do próprio contexto cultural (GÓMEZ et al., 2006, p. 43).
5	<i>Nenhuma hierarquia interpretativa</i>	Reconhece que os indivíduos e as sociedades têm a capacidade de interpretar e compreender o mundo social (GÓMEZ et al., 2006, p. 43).
6	<i>Igual nível epistemológico</i>	Destaca que tanto pesquisadores quanto pesquisados estão no mesmo nível, tanto em processo de pesquisa como na interpretação das ações. Todos contribuem com suas interpretações, sua experiência e, por meio do diálogo, chegam a um consenso sobre os argumentos (GÓMEZ et al., 2006, p. 44).
7	<i>Conhecimento dialógico</i>	Esse conhecimento é construído por meio da interação com o ambiente junto com o diálogo entre ciência e sociedade (GÓMEZ et al., 2006, p. 44).

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Esses postulados da MCC, aqui elencados de forma mais geral, foram eleitos por mim como inspiração de minha pesquisa, escolha que se justifica pelo modo de investigar a realidade, fundamentado no diálogo e na transformação social. Nessa perspectiva, percebo que a escolha metodológica possibilita aos participantes ponderarem a respeito dos assuntos interpelados na pesquisa relacionados à realidade vivida por eles, sem que haja relações de poder, sem hierarquias e com relações igualitárias.

Inspirei-me na MCC porque, ainda que utilize técnicas e dimensões de análise próprias desse construto teórico-metodológico, não as utilizo em sua completude, tendo em vista o tempo para realizar uma pesquisa *stricto sensu* a nível de mestrado. Sobre esses instrumentos para a construção dos dados e sobre a análise dos dados discuto mais adiante. Dessa forma, a pesquisa constituiu-se, metodologicamente, como uma abordagem qualitativa inspirada na metodologia comunicativa crítica, cuja aplicação ocorreu de forma remota.

2.2 O trabalho de campo e as técnicas de construção dos dados

Para o desenvolvimento da MCC, alguns passos tratados por Gómez et al. (2006) foram observados e seguidos por mim, envolvendo técnicas próprias dessa metodologia. O trabalho de campo foi realizado do dia 11 de agosto de 2020 a 4 de fevereiro de 2021, porém, alguns passos para a realização desta pesquisa já se consolidavam desde antes, como a revisão documental e da literatura. As técnicas utilizadas nesta investigação foram: relato comunicativo, grupo de discussão comunicativo e observações comunicativas.

Quadro 3 – Técnicas comunicativas de construção de dados

Técnicas comunicativas	Quantidade	Data
Relato comunicativo com as ⁸ participantes	1	setembro e outubro de 2020
Observações comunicativas	26	agosto de 2020 a janeiro de 2021
Grupo de discussão	2	novembro de 2020 e fevereiro de 2021

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Ressalto que as técnicas utilizadas aqui foram pautadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica e a comunicação foi priorizada e favorecida em todos os momentos, conforme nos orienta a MCC. Essas técnicas de construção dos dados, além de integrarem os participantes entre si, contribuíram para o esclarecimento da questão principal da pesquisa a

⁸ A princípio teria participantes dos gêneros masculino e feminino, porém, no desenrolar da pesquisa, o participante do gênero masculino desistiu; assim, esta pesquisa teve como participantes seis pessoas do gênero feminino. No item 2.6 detalho melhor como tudo ocorreu.

que busco, no decorrer da investigação, responder: quais elementos são narrados por adolescentes acerca das experiências de leitura por meio das Tertúlias Literárias Dialógicas Virtuais em Marzagão – GO?

Destaco que, embora Gómez et al. (2006) se utilizem do termo “coleta de informações”, optei por “construção de informações”, uma vez que compreendo que os dados não estão prontos para serem colhidos, mas para serem construídos por meio do diálogo e da interação compartilhada entre participantes e pesquisadora, sempre com a pretensão de validade, e nunca de poder. Portanto, seguindo as orientações da MCC, na construção dos dados elaborada por Gómez et al. (2006), esta pesquisa de campo ocorreu cumprindo as seguintes etapas:

Relato comunicativo, uma tática qualitativa própria da MCC, que se baseia no diálogo entre o/a participante e o/a pesquisador/a, cujo propósito é refletir e interpretar o cotidiano do participante.

O objetivo do relato não é fazer uma biografia, mas uma narração refletida de seu cotidiano que serve tanto para detectar aspectos do presente e do passado quanto para as expectativas para o futuro. Interessam os pensamentos, reflexões, formas de agir, de viver e resolver situações específicas do e no cotidiano das pessoas com quem se dialoga. (GÓMEZ et al., 2006, p. 80).

Nesse momento da pesquisa, houve um relato da vida dos/das participantes, assim como relatos referentes à compreensão a respeito da leitura, sobre literatura e as suas práticas de leitura. O objetivo foi proporcionar um diálogo com cada participante, de modo a compreender um pouco mais sobre o seu dia a dia, além de suas experiências com a leitura dentro e fora da sala de aula.

Os relatos comunicativos de vida ocorreram entre os meses de setembro e outubro, virtualmente, pelo aplicativo Zoom. Para a realização dessa técnica, segui as orientações da MCC, segundo a qual esse momento deve ser realizado em um contexto familiar para que o/a participante, além de se sentir à vontade por estar em um local familiar, consiga um envolvimento dialógico. Os relatos comunicativos foram feitos na casa dos/das participantes e a grande maioria se realizou no quarto deles/delas, que era um ambiente de pertença e da escolha de cada um/a, local esse em que estavam mais à vontade para realizar os relatos e no qual tinham acesso à internet.

Antes de iniciar os relatos expliquei-lhes que todas as falas seriam gravadas por um gravador de voz, bem como a videoconferência, pela plataforma do aplicativo Zoom. Essa etapa da pesquisa ocorreu de forma individual com cada participante, mas todos/as passaram

por esse momento, com duração máxima de 40 minutos, para que esse período não se tornasse tão desgastante e cansativo. Os relatos comunicativos foram conduzidos por meio de um roteiro semiestruturado,⁹ com questões que tinham a pretensão de refletir sobre os aspectos da investigação (GÓMEZ et al., 2006).

Ressalto que os relatos comunicativos tiveram como objetivo o diálogo entre pesquisadora e os/as participantes, com o propósito de refletir e interpretar aspectos da vida e do dia a dia relativo às práticas de leitura da pessoa investigada. Após a transcrição dos relatos, houve um *feedback*, conforme orienta a MCC, cuja aprovação dos resultados só ocorreu por meio de um novo encontro com as/os participantes, de maneira a validar as interpretações realizadas pela perspectiva dos/das participantes mediante um consenso sobre os argumentos.

A **observação comunicativa** é uma estratégia de pesquisa que permite ao/à pesquisador/a testemunhar diretamente o fenômeno investigado, para que se possa ter sua versão, além das dos/as participantes. Essa estratégia envolve a combinação de observação e participação direta, o que permitiu à pesquisadora envolver-se e participar diretamente, para obter uma compreensão mais profunda do fenômeno (GÓMEZ et al., 2006):

O que especifica e caracteriza esse tipo de observação é sua natureza participativa, possibilitando que a pessoa que investiga se aproxime de maneira mais intensa das pessoas e grupos estudados e dos problemas que lhes dizem respeito, além de conhecer a realidade social que dificilmente poderia ser alcançada através de outras técnicas. (GÓMEZ et al., 2006, p. 84).

Essas observações foram realizadas de forma síncrona durante as Tertúlias Literárias Dialógicas Virtuais e ocorreram no coletivo, em uma sala virtual do aplicativo Zoom, com duração de uma hora a uma hora e trinta minutos, e aconteciam semanalmente. Inicialmente, eram às terças-feiras, no período vespertino, às 14 horas, e, depois, em comum acordo com os/as participantes, mudei para o período matutino, às 9 horas, pois uma das participantes, que trabalhava no período matutino, foi remanejada para o vespertino, tendo sido necessário, consensualmente, alterar o horário para que todos pudessem participar. Por último, aproveitando o período de recesso escolar, que ocorreu em dezembro, e partindo de um desejo dos/das participantes, decidi que nos encontraríamos duas vezes por semana, para que pudessemos concluir a segunda obra, *O diário de Anne Frank* (2020), a tempo do recesso escolar se encerrar.

⁹ Para mais detalhes, ver apêndices.

Destarte, dialogicamente migramos para as segundas-feiras e também para as sextas-feiras no período matutino, exatamente às 9 horas. É importante salientar que esses encontros comunicativos ocorreram em torno de duas obras da literatura clássica. A primeira obra a ser apreciada foi o clássico *Frankenstein* (2017) e a segunda, *O diário de Anne Frank* (2020). As TLD tiveram uma duração de vinte e seis observações comunicativas no total, doze delas para apreciar a obra *Frankenstein* (2017) e quatorze para o *diário de Anne Frank* (2020).

Para registrar as observações comunicativas, utilizei anotações no diário de campo, bem como o registro por meio de gravações de áudio e vídeo, pois, por mais me atentasse para as anotações, corria o risco de detalhes ficarem pelo caminho. Por isso, após todas as observações comunicativas, transcrevi os dados, juntamente com as observações anotadas instantaneamente:

Dia 11 de agosto de 2020, às 14 horas da tarde, nos reunimos de forma remota pela plataforma Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Esse foi nosso primeiro encontro, uma breve apresentação de como ocorreriam os nossos encontros, e, para combinarmos qual seria o melhor aplicativo para os encontros remotos. De início, havíamos combinado de nos encontrarmos pela plataforma RNP, disponibilizada pela Universidade Federal de Catalão. O acesso se dava por meio do e-mail institucional da pesquisadora, mas não pudemos continuar com essa ferramenta, pois a internet estava muito instável e os participantes estavam com dificuldades de acesso. Assim, migramos e finalizamos o encontro por chamada de vídeo pelo WhatsApp. Os participantes da pesquisa mantêm e têm acesso à internet pelo celular, e a plataforma RNP estava difícil para eles. Dessa forma, em conjunto e de forma dialógica, chegamos ao consenso de que seria melhor que todos nós usássemos o aplicativo do Zoom, haja vista que já estavam familiarizados com ele, pois o utilizavam para as aulas escolares remotas. Esse aplicativo é privado e tem um limite de pessoas, portanto, para que os encontros ocorressem com uma duração superior a 40 min., tivemos de fazer adesão ao plano profissional, que permitia uma duração maior de gravação. Nesse encontro, ficou acertado o ritmo em que os encontros ocorreriam, a leitura inaugural e a apresentação da primeira obra a ser apreciada. Também nesse encontro nos apresentamos e apresentamos os sete princípios que orientam a aprendizagem dialógica e são responsáveis pelas Tertúlias Literárias Dialógicas, além de elencarmos alguns combinados a serem seguidos para que os encontros ocorressem de forma respeitosa e dialógica. A duração foi de menos de 1h. Ficou combinado que os encontros seriam gravados, para podermos documentá-los na pesquisa, e que esses dados serão utilizados para artigos e capítulos de livros. Ainda, faríamos uso das vozes para futuras transcrições e, na pesquisa, não usaríamos os nomes reais delas. Ademais, a qualquer momento eles/elas estariam livres para desistirem da gravação e da pesquisa, caso queiram. Também ressaltamos que sempre haverá preferência de fala àquele/aquela que menos falou. Por fim, ficou combinado que, para o próximo encontro, iríamos ler um conto da autora Clarice Lispector, intitulado “Felicidade Clandestina”, por via remota e pelo aplicativo Zoom, às 15:00, na terça-feira. Embora a pesquisa contasse com dez participantes, nesse dia tivemos a presença (virtual) de quatro meninas, lembrando que aparentemente se apresentaram de forma bem entusiasmada com as TLDV. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/08/2020).

O objetivo desse diário de campo foi ter registros narrativos mais precisos e completos possível, por isso, além das minhas anotações, gravei esses encontros e os transcrevi para

complementar os registros. Segundo Gómez et al. (2006, p. 84), “[...] a pessoa que observa e a pessoa que é objeto de observação tratam e compartilham em nível igual os significados e interpretações das ações, suas atitudes, motivações, habilidades, elementos característicos da linguagem não-verbal”. Assim, como no relato comunicativo, na observação comunicativa há uma devolutiva, que ocorre por meio do diálogo antes e também após as observações, para validar os resultados obtidos e chegar-se a um consenso.

O **grupo de discussão** é uma estratégia que, segundo Gómez et al. (2006, p. 81), “surge para confrontar a subjetividade individual com o grupo e tenta colocar em contato diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista”. Girotto (2011, p. 136) elucida que, nos grupos comunicativos,

[p]retende-se [...] construir uma interpretação coletiva entre investigador e investigado ao redor de um tema de estudo, através do diálogo e da interpretação conjunta. Busca a transformação sem instrumentalizar o grupo natural (formado por pessoas em comum) e oferece a possibilidade de uma segunda volta para dialogar.

Nesta etapa, apresentei os resultados para os participantes, com a participação efetiva dos educandos, como nas demais fases. Esse momento teve como pretensão dialogar sobre diferentes pontos de vistas, perspectivas e experiências. Os grupos de discussão ocorreram duas vezes e se nutriram de diálogo, tendo um tema para discussão, com o objetivo de construir informações em um ambiente tolerante e não conduzido.

Para tal, o grupo foi composto por uma quantidade pequena de pessoas, seis participantes, conforme orienta a MCC, e acompanhado por uma moderadora (eu mesma), em um ambiente doméstico e familiar a todos/as participantes, o que oportunizou aos/às participantes conhecerem as opiniões e impressões sobre o que sabiam do tema. Nesse sentido, como o grupo de discussão seguiu uma perspectiva comunicativa, o diálogo igualitário entre os/as participantes oportunizou uma interpretação coletiva da temática pesquisada.

2.3 A análise dos dados subjetivos

A análise dos dados é uma fase primordial em uma investigação, pois é por meio dela que iremos responder aos objetivos propostos ao realizar uma pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 45, grifos das autoras), quando nos sentimos prontos para analisar os dados qualitativos de uma pesquisa estamos prontos para “[...] ‘trabalhar’ todo o material obtido

durante a pesquisa”, ou seja, os diários de campo, as transcrições das observações comunicativas vivenciadas; as transcrições dos relatos comunicativos aqui experienciados por meio de uma entrevista semiestruturada, as transcrições dos grupos de discussão comunicativos e as demais informações disponíveis.

Todas essas técnicas ocorreram sob orientação comunicativa, seguindo as orientações da MCC, e intersubjetivamente compartilhada via diálogo com os/as participantes. Embora essa etapa da pesquisa esteja sendo exposta nessa fase, é importante destacar que a análise esteve vigente em diversas etapas dessa investigação, porém, é no encerramento da construção dos dados que ela se torna mais sistemática e mais formal.

As análises realizadas nesta pesquisa ocorreram a partir de duas dimensões fundamentais, condicionadas à MCC: **as dimensões excludoras**, que tratam das barreiras que dificultam a transformação, e **as dimensões transformadoras**, que correspondem às formas possíveis de superar essas barreiras. É necessário ressaltar que, embora essas dimensões sejam responsáveis por mostrar os caminhos para superar os obstáculos, elas não são as categorias de análise. Para melhor explicar, nas palavras de Gómez et al. (2006, p. 95-96), essas dimensões são:

As **dimensões excludoras** são aquelas barreiras que algumas pessoas ou grupos encontram e que os impedem de aderir a uma prática ou benefício social [...]. Se não houvesse tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam disponíveis para as pessoas ou grupos excluídos. As **dimensões transformadoras** são aquelas que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação de pessoas e/ou grupos excluídos de práticas ou benefícios sociais. (GÓMEZ et al., 2006, p. 95-96, grifos dos autores).

Essas barreiras são socialmente colocadas e se não existissem as pessoas poderiam alcançar seus benefícios ou práticas existentes na sociedade. Os autores afirmam, contudo, que os elementos colocados como barreiras em certas situações podem descrevê-las positivamente em outras circunstâncias, no entanto, para que isso ocorra, é preciso que se possibilitem situações que possam ser transformadas (GIROTTI, 2011; GÓMEZ et al., 2006). Lembrando que a MCC disponibiliza diferentes níveis de análise, desde a análise básica, que são categorias e dimensões de análises, até um nível mais amplo de análise, a saber: categorias, subcategorias, características, dimensões, tipos de manifestação do discurso). Em um nível básico de análise, como o proposto por esta pesquisa, partimos de uma categoria para cruzá-la com as dimensões transformadoras e obstaculizadoras (GIROTTI, 2011, p. 138).

A seguir, trago um quadro que apresenta um nível básico de análise, utilizado na construção das categorias. No exemplo a seguir há um modelo de como é o quadro-síntese e, nele, as duas categorias de análise estabelecidas: a **leitura na escola** e a **leitura na tertúlia**. Dessa forma, os dados foram analisados em relação a essas categorias, possibilitando, assim, a distinção entre o que contribui para a antiexperiência de leitura, ou seja, a exclusora, e o que leva à experiência de leitura, sendo esta a dimensão transformadora (GÓMEZ et al., 2006, p. 100).

No nível básico de análise, como o proposto nesta pesquisa, as categorias já foram identificadas e as dimensões exclusoras e transformadoras cruzadas. Dessa forma, apresento quantos elementos transformadores e quantos elementos exclutores aparecem em cada uma, além dos elementos de recomendação. Ao organizar as categorias, anotei os elementos que se destacavam e quantas vezes esse mesmo elemento foi mencionado. Por exemplo, na categoria **leitura na escola**, houve cinco elementos exclutores e vinte e três menções a eles; nos elementos transformadores da mesma categoria, houve dois elementos de transformações e nove menções a eles. Esse levantamento foi realizado com as duas categorias a que cheguei e apresentado com mais detalhes no Capítulo 3.

Quadro 4 – Nível básico de análise: categoria e dimensões

	Leitura na escola	Leitura na tertúlia
Elementos exclutores	5	2
Elementos transformadores	2	9
Elementos de recomendação	5	3

Fonte: Elaborado pela autora.

De cunho qualitativo, esta investigação fez uso de alguns componentes da análise qualitativa dos dados subjetivos: transcrição das informações, sua codificação, seu agrupamento e, por fim, realizo a descrição e a interpretação dos dados intersubjetivamente. Cumprindo isso, efetuei as unidades de análise, iniciando, primeiro, pela transcrição de todo o material da construção dos dados, ou seja, as vinte e seis observações comunicativas, dois grupos de discussão comunicativos e os relatos comunicativos. Após essas transcrições, conforme orientou a MCC, primeiro realizei as transcrições de todas as informações, depois uma leitura exaustiva de todos os dados construídos, e levantei e separei temas que saltavam aos meus olhos. Separei-os em grupos que inviabilizam as experiências de leitura, que são as dimensões exclusoras; e pontos que viabilizam as práticas de leitura, que oportunizam as experiências de leitura, ou seja, as dimensões transformadoras.

De início, essa ordenação ocorreu em registros que destacavam as falas diretas das/os participantes, retirados das transcrições realizadas a partir das técnicas utilizadas sob a orientação da MCC. Feito isso, após uma leitura exaustiva dos dados, construí quadros com as falas dos/as participantes referentes às temáticas que saltaram aos meus olhos, apontando os elementos transformadores, os excludores e os de recomendação. Em outro momento, elaborei quadros-sínteses e, neles, não agrupei mais as falas dos participantes, mas as substituí pelos elementos que elas indicavam. Ao substituir essas falas diretas pelos elementos, tive a responsabilidade de registrar, na frente de cada um, a quantidade de vezes que um mesmo elemento era mencionado por diferentes participantes da pesquisa (FERNANDES, 2019).

Após realizar o agrupamento das análises codificadas, relatei aos/às participantes as interpretações que fiz referentes à informação selecionada. Dessa forma, um primeiro relatório, com interpretações gerais, foi apresentado aos/às participantes em um primeiro momento, para que eles/as, por sua vez, pudessem emitir suas próprias interpretações, seja refutando ou aprofundando as interpretações a respeito dos dados, para que juntos chegássemos a um acordo intersubjetivo. Cada uma das técnicas utilizadas para construção dos dados teve uma primeira análise, para contrastá-la com as interpretações dos/as participantes da pesquisa. O objetivo desse encontro não se ateve a apenas contrastar as análises, e sim validar intersubjetivamente as interpretações realizadas. Por fim, cheguei aos resultados e às conclusões, que, uma vez confrontadas com as interpretações dos/as participantes, se integraram aos resultados obtidos. As categorias elencadas a partir das temáticas foram as seguintes: **leitura na escola e leitura na tertúlia**.

2.4 Local da pesquisa

Tendo estabelecido os objetivos, as técnicas de construção dos dados e definido a estrutura teórica desta investigação, o próximo passo foi desenhar as etapas que foram feitas para responder ao problema da pesquisa. Na sequência, cheguei à seleção do local em que foi realizada a pesquisa, bem como à seleção dos participantes, também orientado pela MCC; para essa seleção, alguns critérios foram estabelecidos e vinculados às necessidades do estudo, sendo eles expostos adiante.

Como já mencionado, por conta do contexto pandêmico enfrentado, tive de me adaptar e realizar algumas modificações, tanto no município em que pretendia realizar a pesquisa quanto em relação aos participantes. Dessa forma, no caso específico desta investigação, as

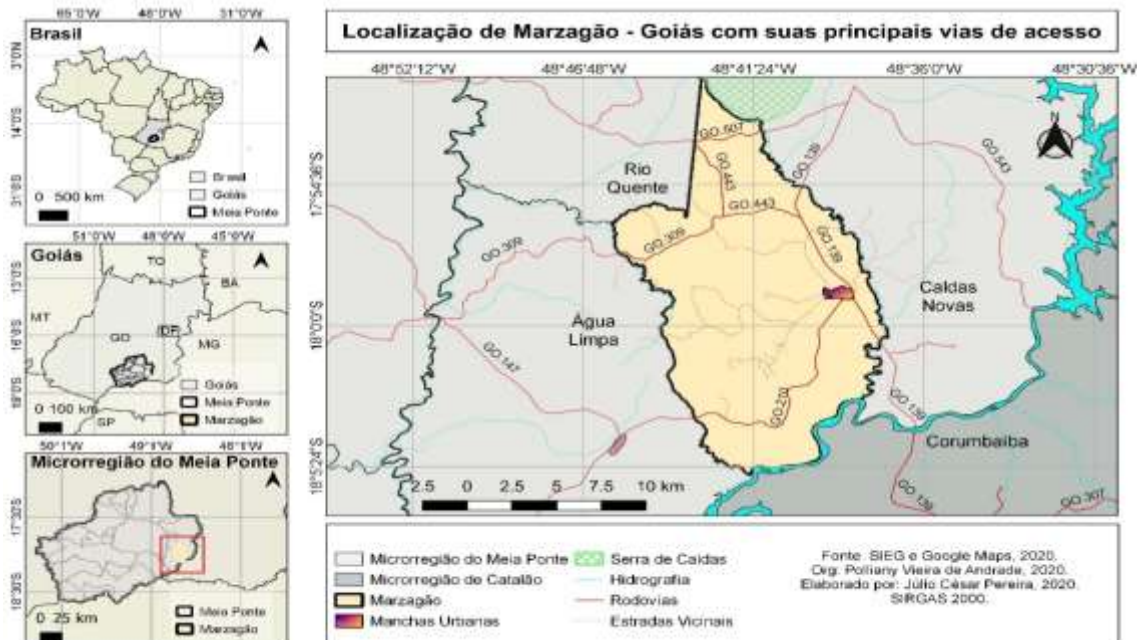
tertúlias literárias dialógicas precisaram ser realizadas em um contexto virtual e a pesquisa, que seria *in loco*, passou a ser online.

Desse modo, para a realização das TLDs, que agora se configuram como tertúlias literárias dialógicas virtuais, optei por realizar a pesquisa no município em que moro, haja vista que o contato para seleção dos participantes seria mais viável de executar. Feitas essas adaptações, optei pelo município de Marzagão.

2.4.1 Sobre o município de Marzagão-GO

O município de Marzagão está localizado na região sudeste do estado de Goiás, com uma área total de 222,428 km², ficando a 205 km da capital, Goiânia. Tem suas terras banhadas pelo rio Corumbá, que corre de norte a sul e serve de limite com o município de Corumbaíba. Marzagão também faz limite com Caldas Novas, Água Limpa e Rio Quente. A localização e as vias de acesso ao município estão no mapa abaixo.

Mapa 1 – Localização de Marzagão-GO e suas principais vias de acesso



Fonte: PEREIRA, Júlio César, 2020.

O município de Marzagão era denominado como povoado de Boa Vista de Marzagão, com surgimento no início do século XIX, em terras pertencentes à Fazenda Boa Vista de Marzagão, pertencente a uma família tradicional de portugueses, cujo sobrenome era Marzagão. Na época, situava-se no município de Caldas Novas e se desenvolveu rapidamente,

por se localizar às margens da estrada, hoje denominada de Rodovia GO-139, que ligava o estado de Goiás com Minas Gerais, e por ter se tornado um ponto de apoio aos viajantes da época.

Com o passar do tempo, a vila foi crescendo, tanto em espaço físico como cultural e, em decorrência disso, iniciou-se a luta por sua emancipação. Assim, em 18 de junho de 1949, o povoado, pertencente ao município de Caldas Novas, emancipou-se, mas seu nome permaneceu em homenagem aos primeiros moradores do município, a família Marzagão (LEAL, 2008).

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possuía uma população estimada, em 2020, de 2.250 habitantes, e, de acordo com a literatura é considerado um município rural. Segundo Veiga (2002 apud ALVES; BELO, 2018, p. 6), são rurais aqueles “[...] municípios muito pequenos, com baixa densidade demográfica, baixo índice de pressão antrópica, com pouco ou nenhum impacto do processo de industrialização e urbanização e que ficam localizados longe dos grandes centros urbanos”. Isso faz com que esses municípios sejam fortemente “[...] influenciados pelos valores, suas tradições e modos de vida rural e a economia quase sempre se baseia na produção agropecuária, no comércio local ou nos serviços públicos”.

Nessa conjuntura, o município de Marzagão tem a ruralidade vigente em sua cultura, política, economia e educação. Atualmente, conta com três escolas, sendo uma municipal e duas estaduais. A Escola Municipal Pingo de Gente se localiza no centro da cidade, atendendo da pré-escola às séries iniciais do ensino fundamental I, a Escola Estadual Senador Olegário Pinto, que atende as séries iniciais do ensino fundamental, I e o Colégio Estadual Raulina da Fonseca Pascoal, que atende das séries finais do ensino fundamental II ao ensino médio, localizadas no centro do município.

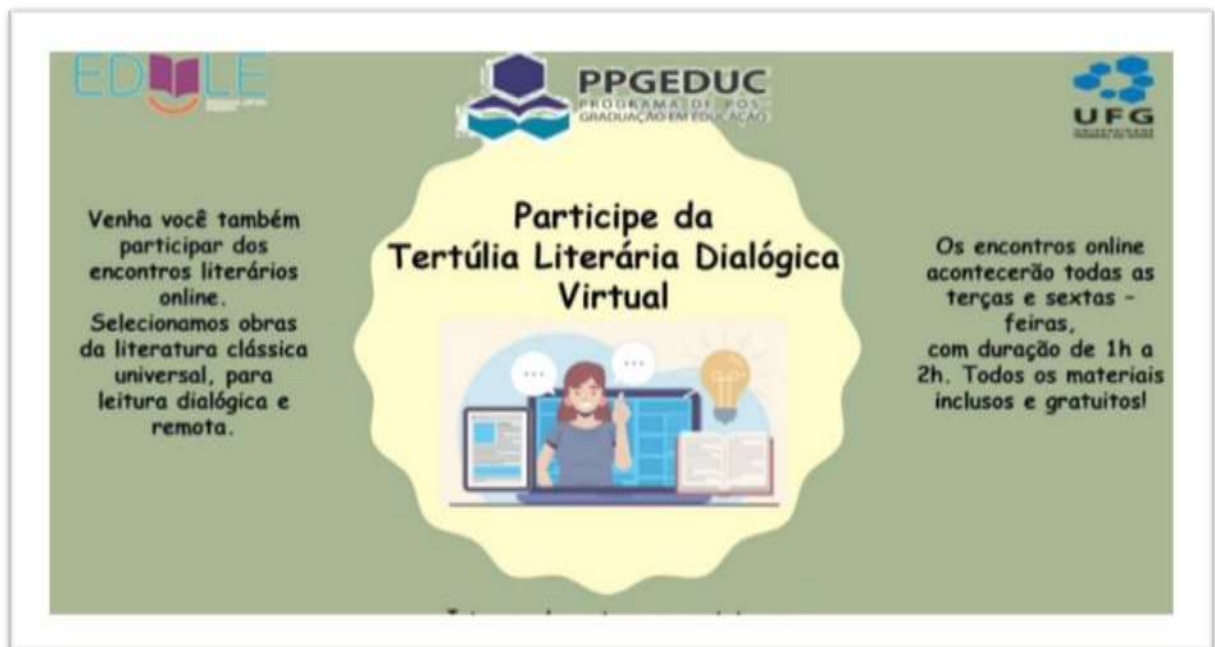
2.5 O processo de escolha das mídias digitais

Para a realização das tertúlias literárias dialógicas virtuais (TLDV) escolhi alguns adolescentes do município de Marzagão. Como se enfrentava, à época, um período de isolamento social por orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS), tive de seguir com algumas restrições. Primeiro, procurei entender como faria para realizar as TLDV, uma vez que precisaria de uma estratégia que me ajudasse a manter o diálogo igualitário e as interações, garantindo a dimensão instrumental em um momento em que não poderia ter contato físico direto com outras pessoas que não fizessem parte do convívio familiar.

Fui, então, à procura de meios para que pudesse realizar a pesquisa e, assim sendo, optei por começar a divulgá-la por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*, tendo optado pelo aplicativo WhatsApp, escolhido por seu fácil acesso e por considerar, diante das novas tecnologias, que ele chega a um número significativo de adolescentes. O WhatsApp, além de enviar e receber mensagens de texto e por áudio, permite aos usuários enviarem imagens, vídeos e documentos em PDF e realizarem ligações por videochamada, porém, para a utilização de todos esses recursos, havia a necessidade de estar conectado a uma rede de internet.

Realizada a escolha por esse aplicativo, criei um folder digital e comecei a disponibilizá-lo para alguns conhecidos com contato direto com educandos que se interessassem em participar das tertúlias literárias dialógicas virtuais, entre eles a diretora do colégio do município. O folder trazia informações básicas, tais como: o propósito dos encontros para a leitura de literatura clássica, horários e dias da semana programados, materiais inclusos e contato da pesquisadora.

Foto 1 – Folder virtual



Fonte: Foto da autora.

Após essa divulgação, algumas pessoas entraram em contato comigo, informando estarem interessadas em participar das TLDV; de início, houve o interesse de duas pessoas e, depois de alguns dias, já eram 11, cada um/a foi compartilhando o folder com quem conhecia e estendendo o convite aos interessados em participar. Posteriormente, criei um grupo dentro

do aplicativo WhatsApp, para facilitar a comunicação, uma vez que não poderia haver contato direto.

Foto 2 – Perfil do grupo no WhatsApp

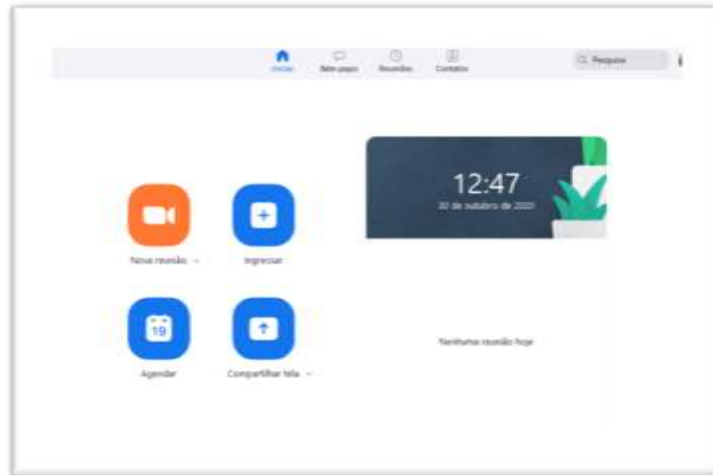


Fonte: Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SbrUHrog8n_a3wMltS-hxwh-9q_VHLAa/view.

Com a formação do grupo estreitamos mais o contato, estabelecendo um diálogo igualitário, com as decisões tomadas em um consenso e com validade na argumentação. Nas conversas realizadas assíncronas no grupo, decidimos, juntos, qual aplicativo iríamos utilizar para nos encontrarmos sincronicamente, pois o WhatsApp, embora faça chamada de vídeo, tem um limite de participantes para essas chamadas. Diante disso, escolhemos o aplicativo Zoom, também por conta das aulas remotas, já que a escola frequentada pelos educandos tinha adotado essa plataforma, nesse contexto pandêmico, como meio de se comunicar com eles e, portanto, eles já estavam familiarizados com seu uso.

O Zoom é um aplicativo que consente a realização de encontros/reuniões virtuais de maneira simples, com acesso tanto pelo computador como pelo celular. Esse programa também permite que os usuários interajam com áudio, vídeo e compartilhando arquivos entre eles. No aplicativo, o responsável por abrir uma sala virtual, convidar outras pessoas para entrar na sala virtual, enviar convites e controlar as configurações da videochamada é nomeado de anfitrião.

Foto 3 – Página inicial para iniciar uma reunião no Zoom



Fonte: Aplicativo Zoom (2020).

Ao iniciar as reuniões virtuais, o aplicativo gerava um *link*, ou seja, criava um endereço eletrônico, como se fosse um bilhete de embarque, que, ao ser clicado pelo participante, o levava a um “lugar virtual”. No nosso caso, esse *link* levava os participantes para a sala virtual do aplicativo Zoom. Eu – a anfitriã – disponibilizava esse *link* no grupo do WhatsApp uns 30 minutos antes, para que desse tempo de os participantes se organizarem e adequarem volume, sinal de Wi-fi ou mesmo os dados móveis disponíveis pelas operadoras da linha telefônica dos *smartphones* e a câmera. Quando os participantes da TLDV clicavam no *link*, eles eram direcionados à sala de espera, onde esperavam a autorização da pesquisadora/anfitriã para a entrada deles.

É importante ressaltar que esse aplicativo oferece uma opção de conta gratuita para quem deseja entrar de forma esporádica, o que não era o nosso caso. Nesse tipo de conta, é necessário apenas um endereço eletrônico e uma senha, porém, embora se disponibilizasse acesso a até 100 participantes, ela não se adequava à minha pesquisa, pois seu limite de tempo máximo era de 40 minutos. Passado esse tempo, a videoconferência seria finalizada.

Nosso primeiro encontro foi realizado nesse formato, mas, como a TLDV teve como objetivo trabalhar a leitura literária relacionando-a com o vivido, e estávamos diante de sujeitos com suas subjetividades, compartilhando a sua leitura para que, juntos, chegássemos a uma intersubjetividade juntos, não seria possível mensurar a quantidade exata de tempo necessário. Assim, no primeiro encontro houve a necessidade de abrir outra sala, o que foi desagradável e pouco proveitoso, já que interrompeu um momento dialógico rico de forma abrupta.

Após esses acontecimentos, optei por adquirir o plano profissional, que é pago e disponibiliza os mesmos recursos, com mais vantagens, entre elas a opção de não ter limite para o tempo da reunião e a possibilidade de salvar as videoconferências tanto no computador quanto em nuvem. Isso se tornou uma opção muito viável para mim, pois, após os encontros, ela transcrevia todas as observações comunicativas do dia, as descrições dos comportamentos, as interações e os registros de expressões orais ou imagens.

Selecionado o aplicativo, realizei um encontro piloto, no qual me apresentei, mostrei a proposta da pesquisa, elenquei alguns combinados para que os encontros fossem realizados de forma proveitosa e dialógica. Levei alguns resumos de livros da literatura clássica universal para eles, para que, juntos, pudéssemos, com base nos postulados da MCC, chegarmos a um consenso sobre a escolha da obra.

Após realizarmos a leitura dos resumos, iniciamos a votação e, ao final, escolhemos o clássico de Mary Shelley, com tradução de Márcia Xavier de Brito, o romance gótico, de terror, *Frankenstein* (2017). A tertúlia literária dialógica orienta que cada participante tenha, em mãos, a mesma obra literária, mas, como estávamos em um contexto pandêmico no qual, por conta do isolamento social, escolas e bibliotecas estavam fechadas, tive de utilizar cópias das obras, que se encontram em domínio público; disponibilizei-as, então, em PDF, tendo sido impressas para os participantes. Optei por entregar a obra impressa porque todos os participantes acessavam a TLDV por meio do celular, o que dificultava a leitura, uma vez que as letras ficam ainda menores nessa tela.

Ao realizar as entregas, segui todas as recomendações de segurança e higiene. Fazendo o uso de máscara, fui até a residência dos participantes e levei, em uma embalagem plástica, higienizada com álcool em gel, a obra a ser apreciada. Junto também coloquei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme orientação do Comitê de Ética, pedindo aos responsáveis pelos participantes menores de 18 anos a autorização para participar na pesquisa.

Destaco, aqui, que para a entrada no ambiente virtual houve todo um processo de consentimento, que necessitou de uma autorização e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil. Todo esse processo de aprovação durou 5 meses e o Parecer de n. 3.854.820 com a aprovação saiu no dia 22 de fevereiro de 2020, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 22120619.4.0000.8409.

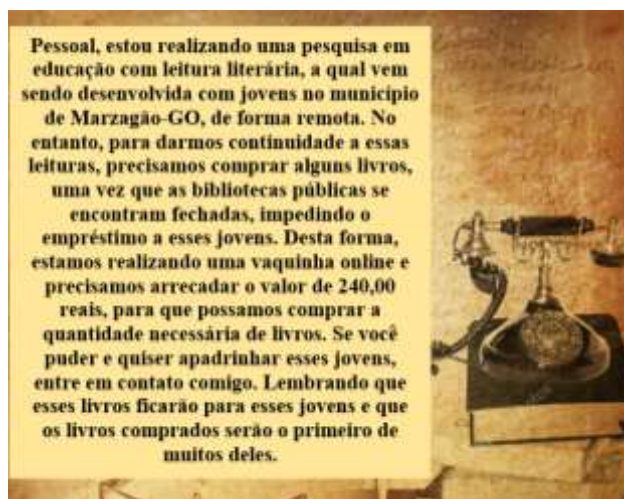
A segunda obra a ser discutida também foi selecionada de forma democrática e dialógica. Novamente levei os resumos de dez livros¹⁰ da literatura clássica universal (esses resumos são dos livros que eu tinha em meu acervo pessoal), para que, juntos, chegássemos a um consenso relacionado à escolha da obra para os futuros encontros. Realizamos a leitura dos resumos dessas obras e, após a leitura, as participantes escreveram, no *chat* do Zoom, quais seriam as opções de cada uma.

De início, houve uma divergência de interesses e tivemos um empate entre os livros *O diário de Anne Frank* (2020) e *O sol é para todos* (2018). Como sugestão, veio a proposta de votarmos novamente, pelo *chat*, a obra que seria escolhida. Após essa votação, de forma dialógica e democrática, chegamos à escolha de *O diário de Anne Frank* (2020). Diferente da primeira obra, com essa não trabalhamos com cópias, pois, nesse segundo momento, não estávamos com o mesmo número de participantes do início das tertúlias, porque alguns desistiram, ou seja, estávamos com um número menor. Éramos, então, quatro participantes e, em virtude de as bibliotecas e as escolas continuarem fechadas devido à pandemia, optei por realizar uma campanha entre os conhecidos, pelas redes sociais, para arrecadar os valores necessários para comprar as obras.

No ato de realizar a campanha, elaborei um folder digital para colocar nos grupos de WhatsApp e, também, para enviar para conhecidos. Após a divulgação, consegui a contribuição, em dinheiro, via transferência bancária, de algumas pessoas, alguns cientes da relevância da leitura e da literatura na formação humana, outras não tanto. Os doadores foram compostos por colegas do Mestrado e por alguns familiares da pesquisadora e amigos, que se solidarizaram com a situação enfrentada. A campanha foi um sucesso, consegui os valores necessário para efetuar a compra dos exemplares e, desse modo, os livros foram comprados. Com eles em mãos, saí para entregá-los, novamente respeitando os protocolos de segurança, já descritos.

¹⁰ Resumos das obras encontram-se nos apêndices.

Foto 4 – Folder virtual Vaquinha literária



Fonte: Foto da autora.

Vale destacar que esse livro foi a primeira aquisição por boa parte das participantes, haja vista que, de acordo com os relatos de algumas, ele foi a primeira obra literária em casa: os livros disponíveis que tinham eram didáticos e a Bíblia. Assim, ao final da tertúlia os livros arrecadados ficaram para as participantes, como agradecimento por terem participado da pesquisa e para que fosse o início de uma futura biblioteca em casa.

2.6 Participantes da pesquisa e o que eles/as leem...

Para a caracterização dos/as participantes, utilizei os dados construídos mediante a entrevista semiestruturada durante uma das técnicas orientadas pela metodologia comunicativa crítica (GÓMEZ et al., 2006), que são os relatos comunicativos. Essas informações me ajudaram a compreender e a conhecer um pouco das práticas de leitura dos participantes, bem como as experiências de leituras antecedentes às tertúlias literárias dialógicas virtuais.

Esta pesquisa teve como participantes indivíduos com a faixa etária de 13 aos 16 anos de idade, conseqüentemente, no início da adolescência/juventude. Nessa mesma faixa etária, os jovens também podem ser reconhecidos como adolescentes. Minayo (2011) explica que, para a OMS, a definição de adolescência se encontra entre a faixa etária de 10 a 19 anos de idade; já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ela está concebida entre os 12 e 18 anos. Como tal, ambos se fundamentam no fato de que, nessa fase da vida,

[...] há o aparecimento inicial os caracteres sexuais secundários para a maturidade sexual; é quando os processos psicológicos do indivíduo e as formas de identificação

evoluem da fase infantil para a adulta; e inicia-se a transição do estado de dependência econômica total para o de relativa independência. De forma geral, os termos ‘jovem’ e ‘adolescente’ são utilizados como sinônimos. Porém, são objetos de estudos de diferentes disciplinas: a sociologia detém-se mais no conceito de juventude, e a psicologia e a medicina no de adolescência. (MINAYO, 2011, p. 19).

Essa passagem e a apropriação da fase infantil para a vida adulta sob um viés da psicologia é entendida popularmente, segundo Medeiros e Calazans (2018), como adolescência, pois aborda uma transição do indivíduo às novas etapas da vida. Em consonância com os autores, essas transições referem-se a um período que acolhe uma importante transformação do indivíduo, no qual faz-se a passagem da fase infantil para a adulta, acarretando grandes mudanças nos hábitos de vida. O adolescente passa a lidar com mudanças que não tinha antes e a se “[...] posicionar frente ao mundo de maneiras diferentes da qual estava habituado” (MEDEIROS; CALAZANS, 2018, p. 130). Nessa conjuntura, a fase da adolescência permite uma resposta do indivíduo diante da metamorfose que enfrenta, pois, quando transitamos de uma fase para outra, deixamos no caminho parte do que fomos e do que entendíamos que éramos. Nessa metamorfose que é a adolescência não é diferente: além das mudanças físicas, o processo de adolecer acarreta perdas simbólicas que podem ser definidas por uma espécie de luto.

Ao iniciar sua passagem pelo processo de adolecer, o sujeito, de certa maneira, tem que passar por um processo de luto, não só pelo seu corpo, que se encontra atravessado por mudanças físicas que simbolizam as cicatrizes de uma época passada, mas principalmente pelo lugar que o sujeito ocupava na sua família. Esse processo de ocupar um novo lugar coloca o adolescente frente a uma situação inaudita: as coordenadas que lhe regiam o mundo agora não lhe são mais suficientes, tampouco os discursos parentais que lhe envolviam. Cabe ao adolescente inventar algo novo dali em diante. Essa transição, esse lugar não-ocupado confere ao sujeito uma sensação de isolamento ou mesmo de exílio. (MEDEIROS; CALAZANS, 2018, p.133).

O adolescente pode lidar com esse exílio de várias formas exequíveis, mas é importante que entenda o seu lugar mediante o outro. Na busca por se reestruturar das perdas simbólicas, os adolescentes aumentam diferentes defesas, sendo uma delas o afastamento dos pais, pois buscam novas formas de enfrentarem o “[...] peso emocional do momento de suas existências” (MEDEIROS; CALAZANS, 2018, p. 133). É nessa travessia que há o distanciamento dos pais e a aproximação permanente nas relações sociais, além das suas futuras escolhas. Dessa forma, podemos entender porque a adolescência termina por se caracterizar como um tipo de luto, uma vez que, *a priori*, é o período em que o indivíduo

enfrenta as perdas físicas e simbólicas para, *a posteriori*, se reestabelecer enquanto indivíduo e, assim, conseguir ir em frente (ALMEIDA; PINHO, 2008).

Ainda segundo Medeiros e Calazans (2018), o ato de adolecer se depara com alguns lutos simbólicos: o primeiro refere-se à mudança física, em que há a perda do corpo infantil; a segunda perda é em relação ao papel e à identidade infantil e, nesse momento, a persona criança dá espaço para o adolescente que ainda está em descobrimento; por último, mas não menos importante, o luto da perda dos pais da infância, pois, no adolecer, o indivíduo ainda não consegue se pronunciar por falta de meios imaginários atuais. Assim,

[...] semelhante ao adolecer, o luto também tem essa necessidade de elaboração da perda para que o sujeito possa restaurar seus investimentos e, assim como o adolescente, seguir seu caminho. [...] O luto pode ser uma abstração que ocupa esse lugar, trata-se na verdade de uma adaptação do sujeito frente uma experiência de perda objetal, sendo tal experiência de angústia necessária para que o sujeito consiga lidar e re-elaborar a situação de luto vivenciada. (MEDEIROS; CALAZANS, 2018, p. 134-135).

À vista dessas semelhanças entre o luto e o adolecer, o adolescente enfrenta e se vê em um limbo, com um vazio que o afasta, algumas vezes, do convívio social, porém, juntamente com esse luto, ele faz a passagem para essa nova fase, que também significa perdas. Essas perdas são relativas às suas vivências, à perda de um lugar antes ocupado, luto por um lugar que ele foi sujeitado a desocupar. Em virtude de o adolecer e o luto serem semelhantes, segundo Medeiros e Calazans (2018, p. 135), os dois só seguirão para outro tempo, ou seja, “[...] o luto só será superado e o exílio adolescente só será plenamente atravessado uma vez que o sujeito elabore sua vivência através de vias simbólicas, sendo a fala uma dessas principais vias. Diante dessas inferências, compreendo que realizar uma pesquisa com adolescentes pressupõe, imprescindivelmente, oportunizar e disponibilizar espaços de escuta e de diálogo, pois é por meio de sua fala e pela escuta do outro que o adolescente encontrará um espaço para falar de suas perdas e do processo que configura o luto em adolecer. Portanto, para esta pesquisa uso o termo ‘adolescente’.

Dessa forma, foram considerados adolescentes os/as participantes entre 13 e 17 anos de idade, abrangendo, então, as duas faixas etárias contempladas nessa investigação. Também reconhecemos que o conceito de adolescente é mais amplo e se intenta simplificar essa definição com a intenção de compreender as experiências de leitura em contexto remoto. Conseqüentemente, tendo a fala, o diálogo e a escuta como caminho de saída para o luto e para o adolecer, a tertúlia literária dialógica oportunizou ao indivíduo adolescente em dissabor um espaço em que suas demandas foram recepcionadas, modificadas e

transformadas. À vista disso, vislumbrou-se como viável a contribuição da TLDV para a superação desses lutos e a potencialização de futuros saberes a ser construídos.

Posto isso, iniciei a pesquisa com 10 (dez) adolescentes, a maioria educandos/as do ensino médio, porém, precisei aplicar alguns critérios de inclusão e exclusão. Primeiro, para participar das TLDV elegi, como quesito, que os/as educandos/as tivessem acesso à internet e portassem um aparelho celular ou um computador, pois estávamos em meio a uma pandemia que nos levou a um isolamento social. Assim como não podia haver aglomeração, os encontros tiveram de ser online e cada um/a em sua residência. Alguns/algumas interessados/as não tinham meios digitais para acessarem à internet e outros já estavam utilizando os aparelhos *smartphone* dos responsáveis para realizar as atividades escolares; logo, para os encontros não haveria autorização para o uso, pois só havia um aparelho para a família. Infelizmente, o acesso à internet e a aparelhos eletrônicos que possibilitam esse acesso ainda se restringe a poucos e não dispor desses recursos inviabilizava a participação nas TLDV.

Dessa forma, comecei as TLDV com os dez mencionados, sendo nove meninas e um menino, mas, no decorrer dos encontros, alguns desistiram, dentre eles o menino. Um dos motivos da desistência foi o excesso de atividades escolares que estariam sendo destinadas para as aulas remotas, justificando que não lhes restaria tempo suficiente para realizarem a leitura da obra selecionada.

Mesmo em um período atípico de pandemia, a escola não renuncia à sua forma conteudista de trabalhar, mesmo que em forma remota. Desse modo, há educadores como agentes cuja tarefa é encher os educandos de conteúdo, ignorando os saberes de mundo deles, considerando-os como seres vazios. Com isso, optam por despejarem conteúdos que são verdadeiramente retalhos da realidade, descontextualizados da completude de que originam e que lhes daria significação (FREIRE, 2019a).

Ao conteúdo depositado é proposta uma “memorização mecânica” e essa ação de depositar conteúdo em grandes quantidades e sem intencionalidade transforma os educandos em reservatórios a serem enchidos pelo educador, “[...] quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”. Por consequência desse ato, a educação se transforma na ação de depositar, “[...] em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2019a, p. 80).

A educação trabalhada a partir dessa visão é elucidada por Freire (2019a) como uma educação bancária e, nesse propósito de educação, os conteúdos pragmáticos passam pelo

crivo do educador; aos educandos só lhes resta receber o depósito e ter o seu direito de escolha negado. Dessa forma, e nessa visão de educação, Freire (2019a) resalta que os educandos passam a ser vistos como seres da adaptação e do ajustamento, “[...] quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2019a, p. 83).

Logo, mesmo com a versão remota, a escola priva os educandos de se transformarem, de se abrirem para algo que os retire dessa passividade de receber esses depósitos educacionais. Inseridos nesse mundo de depósitos, os/as participantes se viram reféns desse excesso de conteúdo, o que lhes impediu de continuarem com a tertúlia. A escola deve buscar a libertação dos homens e, para isso, precisa lutar contra a alienação e por uma libertação verdadeira, que se faz na humanização em processo, e não nos depósitos. Para isso, ela precisa se libertar da palavra vazia, sem sentido, ou seja, “não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019a, p. 93).

Assim, do grupo de participantes inicial permaneceram quatro meninas participando da pesquisa, porém, essas participantes faziam comentários sobre a participação na pesquisa não só entre elas, mas com outras colegas, o que fez com que duas meninas entrassem em contato e buscassem participar da TLDV. Dessa forma, seis meninas participaram da investigação. Enfim, expliquei, para as duas adolescentes que integraram a pesquisa posteriormente, todos os passos da investigação, bem como os combinados, conforme expostos às demais, tendo elas aceitado participar da pesquisa e escolhido os nomes fictícios que gostariam que fossem usados para a garantia do anonimato. A seguir, as adolescentes participantes:

- ✓ *Educanda 1* – **Sophia**, 13 anos, sexo feminino, mora com os pais, estuda no período matutino e cursa o 7º ano do ensino fundamental II. Gosta de comer, sair, ouvir músicas e adora mexer no celular. Sua rotina consiste em cuidar de alguns afazeres domésticos e realizar as atividades escolares. No tempo livre, gosta de assistir televisão e mexer no celular e de vez em quando realiza alguma leitura. Relatou que raramente lê por escolha; quando lê é para realizar alguma atividade escolar e, geralmente, prefere fazê-la em seu quarto.
- ✓ *Educanda 2* – **Felicity**, tem 16 anos, mora com a mãe, a irmã e o padrasto. Estuda no período matutino e cursa o 1º ano do ensino médio. Trabalha no programa

Jovem Aprendiz, disponibilizado pela prefeitura de Marzagão juntamente com o governo do estado de Goiás; realiza serviços administrativos na sede da Prefeitura do município e também participa da divisão das tarefas domésticas em casa. Quando chega do serviço, após realizar suas atribuições em casa, descansa e realiza as atividades escolares e, ao término, se dirige à casa de sua melhor amiga para conversar ou assistir filmes. Alguns dias da semana tem a rotina de ir à igreja; suas práticas de leitura se resumem a ler a Bíblia diariamente, as leituras destinadas pela escola e as redes sociais. Em casa tem alguns livros didáticos, a Bíblia e dois livros que pegou na escola, gosta de ler no quarto. Relatou que sempre inicia a leitura de algumas obras, mas não conseguiu concluir nenhuma delas.

- ✓ *Educanda 3* – **Maria**, tem 14 anos, mora com os pais, é filha única, estuda no período matutino e cursa o 9º ano do ensino fundamental II. Não trabalha fora, ajuda a mãe com as atividades domésticas, faz as atividades escolares e o que mais gosta de fazer é ler, cantar e dançar. Não gosta de ler pelas telas (computador ou celular), lê desde bem pequena e gostaria muito de ter vários livros, mas as condições financeiras a impedem. Gosta de ler no seu quarto, porque acha o lugar mais tranquilo da casa, e lê diariamente, percebendo a leitura em diversos lugares: no celular, nos cartazes de propaganda, nos rótulos, quando está pensando, quando ouve alguém e quando fala com alguém. Gosta de literatura e sempre pega livros na biblioteca, vendo a leitura como uma forma de liberdade de expressão, como acolhimento para os que não são alfabetizados.
- ✓ *Educanda 4* – **Yasmin** tem 15 anos, mora com os avós e com a tia, estuda no período vespertino e cursa o 1º ano do ensino médio. Não trabalha fora, mas ajuda a avó nas atividades do lar, gosta bastante de mexer no celular, assistir a séries e ler. Tem uma rotina frequente com a leitura, já foi premiada pela sua assiduidade na biblioteca escolar, está sempre fazendo empréstimo de livros. Gosta de livros de romance e de aventuras. Os livros que possui em casa são praticamente os livros didáticos, pois os literários que consumia eram da biblioteca escolar; com a pandemia, não está podendo frequentá-la. Na escola, vai além da leitura proposta pela professora, ultrapassando as barreiras do livro didático, gosta de ler e compartilhar. Tem como leitura que a marcou o livro *O olho mais azul*, de Toni

Morrison,¹¹ “[...] quando a última página é virada, é o eco dessa voz que nos faz companhia” (PENNAC, 1993, p. 114).

- ✓ *Educanda 5* – **Valentina** tem 16 anos, mora com a mãe e o padrasto, estuda no vespertino e cursa o 1º ano do ensino médio. O que mais gosta de fazer é tirar fotos, gravar vídeo, se maquiar e usar o celular, gosta também de se reunir com as amigas para tirar fotos e sair para lanchar. Ajuda a mãe nas atividades do lar e realiza, de vez em quando, a leitura de alguma reportagem ou documentário pelo celular e frequenta a igreja algumas noites por semana. Gosta de ler romances e livros de autoajuda, gosta de ler no quarto ou na sala, por serem lugares mais calmos e confortáveis. Lê com frequência a Bíblia e, na escola, alguns livros de romance que pega na biblioteca, além de textos que a professora passa e livros didáticos. Embora tenha contato com diversos suportes para leitura, não conseguiu ler muitos livros por completo, pois inicia a leitura, mas não consegue concluí-la; ainda, na escola lê bastante excertos do livro didático.
- ✓ *Educanda 6* – **Eve** tem 14 anos, mora com os pais e a avó paterna, estuda no matutino e cursa o 9º ano do ensino fundamental II. Gosta muito de mexer no celular, assistir à televisão e jogar vôlei, gosta de ler e usa a biblioteca escolar para realizar empréstimos; em casa, tem os livros didáticos e alguns livros de literatura infantil. Gosta de livros de investigação e suspense e o lugar preferido para ler em casa é ao lado das plantas da sua mãe.

Quando não se orbita em torno de livros, ou quando não se é assíduo na leitura de textos literários e, principalmente, quando a escola, a principal agenciadora da leitura, se isenta da sua obrigação, ou as políticas públicas e as ações específicas tão necessárias não são implementadas, podemos ter um público com mais dificuldade em resgatar suas memórias afetivas e, principalmente, em narrar sobre as leituras que marcaram a sua vida. Isso ocorre porque, por vezes, essas experiências de leitura que advêm da infância nos foram negadas, negligenciadas e, quando ofertadas, ocorreram de forma inadequada. Porém, é importante lembrar que é também “[...] na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer” (LAJOLO, 2005, p. 12).

¹¹ A primeira mulher negra a ganhar um Nobel de Literatura, em 1993.

Quando questionadas sobre o que gostavam de fazer no dia a dia, encontramos como ocupação da maior parte do tempo delas outras distrações que não se estendem às da escola, algumas como:

[...] eu gosto de tirar fotos; gravar vídeos, me maquiar eu amo, e mexer no celular. [...] ah, eu gosto de me reunir com minhas amigas para a gente conversar e fazer algum lanche, [...] a gente fala de tudo, [...] de alguém, de comida, de vídeo das redes sociais de alguns canais do YouTube, essas coisas das redes. (Valentina, Relatos Comunicativos de Vida, 17/09/2020).

[...] mexer no celular e ver televisão, mas quando tinha escola eu gostava de ir para o PET¹² jogar vôlei. (Eve, Relatos Comunicativos de Vida, 25/09/2020).

[...] eu gosto de ir para a casa da minha amiga Ana, porque eu me sinto bem, a gente conversa e fazemos as tarefas da escola. [...] também gosto muito de dormir e ver filme. (Felicity, Relatos Comunicativos de Vida, 11/09/2020).

[...] eu adoro sair (risos), comer, ouvir música, gosto de assistir televisão e de vez em quando eu gosto de ler, eu estava lendo ‘um diário de um banana’. (Sophia, Relatos Comunicativos de Vida, 17/09/2020).

[...] o que eu mais gosto é de ler... depois cantar, dançar. (Maria, Relatos Comunicativos de Vida, 03/10/2020).

[...] eu gosto bastante de mexer no celular, ver séries, gosto muito de ver séries, no meu tempo vago eu assisto série. (Yasmin, Relatos Comunicativos de Vida, 17/09/2020).

É possível observar que estamos diante de constantes mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos, mas também frente a adolescentes contemporâneas e inseridas em uma sociedade da informação. Dessa forma, observei o que elas mais gostavam de fazer no seu tempo livre e percebi que a leitura literária está listada por somente duas delas; as demais usam seu tempo livre para assistir à televisão, assistir a séries (em celulares, televisores, computadores, tablet etc.), mexer no celular, navegar nas redes sociais e passear com os/as amigos/as.

Estas são as atividades deleitáveis e de distração que elas destacaram, mostrando-me um retrato da nossa cultura intensamente enaltecida pelas mídias. Nesse cenário midiático é óbvio que os bens culturais, abrangendo os livros, pouco aparecem nessa listagem de desejos; também é importante ressaltar que, nesse contexto midiático, não só os adolescentes estão inseridos, mas também as “[...] crianças, adolescentes e adultos, enfim, nós todos, estamos à mercê dos meios midiáticos, sendo eles potentes veículos de informação e de ampliação de

¹² Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

conhecimento de mundo, mas, também, de visões equivocadas, racistas, sexistas, classistas.” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 134).

As novas gerações, hoje nativos digitais de uma sociedade da informação, parecem buscar o *click* e a *selfie* perfeita; os nossos adolescentes são clientes integrais de uma sociedade que os veste, opina sobre suas distrações, sobre o que devem comer e onde comer, “[...] onde florescem os McDonald’s e as marcas de jeans, entre outros” (PENNAC, 1993, p. 28). A esses outros pode-se incluir os *digital influencers*, pessoas responsáveis por influenciar milhares de pessoas por meio das redes sociais, normalmente indivíduos bem-sucedidos financeiramente, que expõem um estereótipo de beleza e têm um número de seguidores expressivo. Por estarem em mundo atrativo versátil e rápido, essa fase da vida em que se enquadra o adolescer se afasta do mundo da leitura e da literatura para se inserir no mundo dos *streamings*¹³ por assinatura, o que os torna devoradores de séries e consumidores fiéis de conteúdos efêmeros; se há algumas décadas os adolescentes tinham como distração a leitura, os adolescentes do século XXI têm como entretenimento o mundo virtual.

[...] tudo nos é dado num filme, **nas redes sociais**, nada é conquistado, tudo é mastigado, a imagem, o som, os cenários, a música ambiente, no caso de alguém não ter entendido a intenção do diretor... a porta que range para indicar que é o momento de ter medo... Na leitura, é preciso **imaginar** tudo isso... A leitura é um ato de criação permanente. (PENNAC, 1993, p. 26, grifos nossos).

Cabe à escola dialogar por meio dessas narrativas para que, juntos, sejam construídas reflexões comunicativo-críticas e para que também se façam dessas experiências midiáticas material de crescimento humano (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Muitas dessas adolescentes percebem as novas tecnologias como uma ferramenta de acesso à informação e a formas de se comunicarem virtualmente, pois encontram, na fala, uma alternativa de romper com os lutos que as acompanham (MEDEIROS; CALAZANS, 2018). Os encontros, antes presenciais, agora são majoritariamente online e as leituras estão cada vez mais fragmentadas em emaranhados de textos, imagens e *links* que, por sua vez, formam os hipertextos.¹⁴ Todo

¹³ *Streaming* é uma transmissão de dados de vídeo e áudio de um servidor para um aparelho, por exemplo: celular, *tablet*, smart TV e computador, sendo um tipo de computador de armazena determinados conteúdos de sites e aplicativos, como Netflix, Amazon Prime, Disney Plus, Globo play entre outros.

¹⁴ O hipertexto é um texto móvel que tem como espaço de escrita as telas (computadores, celulares, *tablets*, *Kindle*), podendo ser lido e escrito de forma “[...] multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida [...] tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, termina quando o leitor fecha” (SOARES, 2002, p. 150).

esse acesso dificulta uma filtragem a esse excesso de informação, o que também corrobora para o empobrecimento do conhecimento e da experiência. Por isso

[...] necessitamos considerar a diferença entre informação e conhecimento. A internet e as mídias em geral nos possibilitam acesso a uma leitura “utilitária” que nos informa sobre acontecimentos, nos atualiza e até nos prepara para algumas tarefas. Uma leitura crítica é a que desperta diferentes visões de mundo e da realidade e possibilita criar novos conhecimentos. A informação pasteurizada leva a uma sociedade homogênea, onde o pensar não cria, mas reproduz e copia. Leva ao empobrecimento do que nos humanizou. Leva à alienação e à massificação. (FAILLA, 2012, p. 20).

A internet e a mídia não podem ser ignoradas, porém, tampouco podemos ignorar o meio social em que as adolescentes estão inseridas e do qual participam, pois a condição socioeconômica delas interfere no acesso a esse patrimônio humano que nos possibilita o despertar para diferentes visões de mundo, nos humanizando. Desse modo, a valorização e o acesso à leitura literária devem ser ofertadas em contexto escolar, pois é nesse ambiente que o acesso se solidifica, acontece e, também, porque é nesse espaço que os adolescentes mais leem:

[...] esses adolescentes leem muito porque sua faixa etária coincide com o momento de sua inserção no sistema escolar, portanto, ainda que se admita que – ao contrário do que reza o senso comum – os adolescentes brasileiros, sim, leem bastante, mais até do que os brasileiros de um modo geral, isso não significa que gostem de ler, mas que leem sob a coerção da escola. (CECCANTINI, 2016, p. 85).

É no ambiente escolar que as participantes mais têm acesso à leitura e esse acesso se dá por meio dos livros didáticos, pela biblioteca e por fragmentos de textos ofertados pelo/a professor/a,

[...] na escola... eu leio, mas não leio muito não, o que eu mais leio são as atividades e os livros didáticos. (Maria, Relatos Comunicativos, 03/10/2020).

[...] eu leio *O diário de um banana* e os livros que a professora entrega. (Eve, Relatos Comunicativos, 25/09/2020).

[...] bom, normalmente eu leio... são os livros didáticos e, quando tem algum trabalho eu costumo ler na internet, fazer busca na internet ou trabalho com os livros da biblioteca como o Harry Potter. (Felicity, Relatos Comunicativos, 11/09/2020).

[...] eu leio os livros que a professor manda, leio o livro didático e o último foi *O diário de um banana*. (Sophia, Relatos Comunicativos, 17/09/2020).

[...] eu leio alguns poemas. (Valentina, Relatos Comunicativos, 17/09/2020).

[...] eu leio crônicas, poemas no livro didático, mas eu vou a biblioteca também, daí eu leio romance, aventuras. (Yasmin, Relatos Comunicativos, 17/09/2020).

Embora haja relatos da leitura coercitiva na escola, assim como a leitura literária em doses homeopáticas pelos livros didáticos, há também o relato de uma participante que confirma a leitura como distante da esfera utilitária e mecanizada até os livros: “[...] eu gosto de ler, bastante, tanto é que eu vou na biblioteca pego livros e leio, eu até já ganhei um prêmio por frequentar a biblioteca, um prêmio sobre leitura. Eu gosto bastante de ler, ah, eu amava, amava tudo” (Yasmin, Relatos Comunicativos, 17/09/2020).

Também há o acesso aos livros relacionados aos fenômenos culturais, como descrito acima, *O diário de um banana* (2007), *Harry Potter* (1997), entre outros, “[...] frequentemente esses livros são traduções, em sua maioria produzidos pela indústria cultural de língua inglesa (norte-americana e britânica), difundidos em meio a economias globalizadas” (CECCANTINI, 2016, p. 89). Segundo Pennac (1993, p. 156), uma das grandes satisfações de um educador é presenciar que, independente da leitura, sendo autorizada, permite que o educando bata “[...] sozinho à porta da fábrica Best-seller para subir e respirar na casa do amigo Balzac”.

Os educandos não devem ser privados do acesso ao livro, independente do gênero ou da aceitação crítica, e, ao negar ou desaprovar determinado tipo de leitura, estamos contribuindo para que os interessados se afastem desse universo generoso que é a leitura. Essa exclusão pode acarretar uma espécie de exclusão no contato com os livros, inclusive daqueles que mais nos afeiçãoamos e pelos quais nos interessamos. A leitura perpassa por vários gêneros dentro da escola, mas o livro mais consumido por boa parte das participantes e por um número muito representativo dos brasileiros é a Bíblia Sagrada, segundo os dados da pesquisa Retratos da Leitura de 2019: embora tenha sofrido uma queda entre os anos de 2011, e 2015 a 2019, a Bíblia continua sendo o livro mais lido no País.

Também foi relatado, pela participante, que o pouco acesso aos livros se deu por conta das condições financeiras, “[...] eu nunca tive muito dinheiro para comprar livros físicos, porque eu não gosto de ler pela internet, as letras são pequenas e ler pelo celular não é legal, mas eu sempre gostei muito de ler” (Maria, Relatos Comunicativos, 03/10/2020). Os altos valores dos livros, que é um bem incompressível, o tornam inacessível para a maioria dos brasileiros/as da classe popular; mesmo que nas escolas haja bibliotecas, a realidade do acervo não contribui para esse acesso, pois muitos dos livros que são desejo de consumo não estão lá:

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de renda e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também na distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela

leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola. (LAJOLO, 2002, p. 106).

Dessa forma, o poder aquisitivo influencia diretamente no acesso à leitura literária, bem como o meio social. Embora haja alguns programas oficiais de distribuição de livros, o isolamento social tornou inacessível o contato com os acervos públicos. Apesar de não terem acesso aos livros literários, as práticas de leitura delas não se restringem a esse gênero, elas leem para além da palavra escrita, elas leem os muros das ruas, as placas de propagandas, os rótulos dos produtos, as bulas de remédios, entre outros gêneros. Vale lembrar que não é nosso objetivo entrar na discussão relativa aos gêneros textuais e da importância de cada um, pois nesta pesquisa buscamos experiências de leitura com a literatura, haja vista que,

[...] enquanto lemos uma narrativa de ficção, por exemplo, deixamos de ser apenas nós mesmos e somos também aquele personagem sobre o qual estamos lendo – imerso em seu cenário diverso, numa outra sociedade, em circunstâncias diferentes da nossa, vivenciando experiências pelas quais não passamos, muitas vezes em um tempo que não é o que vivemos. E ao nos colocarmos dessa maneira íntima e profunda numa vida que não é a nossa, desenvolvemos nossa capacidade de vestir a pele do outro, de entender quem não somos, mas quem tem tanto em comum conosco. Por dentro, participando de pensamentos ocultos, sonhos adivinhados, medos escondidos, anseios inconfessados e tanta coisa mais. (MACHADO, 2012, p. 59).

A literatura nos permite descobrir a riqueza paradoxal da leitura, que se encontra na ação de nos abstrair do nosso mundo para nos emprestar um sentido, nos permite vivenciar outras vidas, visitar outros ambientes. Ela nos auxilia a compreender melhor o presente, uma vez que nunca finda o seu dizer sobre o que necessitamos ouvir (CALVINO, 2007). Encontramos, na literatura, um lugar de reflexão, um lugar em que a fala ganha espaço, nos liberta de lutos e nos retira de exílios, pois nos faz refletir a respeito das nossas relações, das nossas crenças, assim como das nossas perdas de confiança. Em suma, compreendo, pelo relato das adolescentes aqui participantes, que elas buscam espaços para a fala, um lugar na literatura para falar o que não se sabia antes, e a literatura abre portas para que elas se reconheçam, inclusive, como leitoras literárias.

3 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA A PARTIR DAS TERTÚLIAS

“[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.”
(LARROSA, 2002, p. 24).

Os sujeitos aqui apresentados, ao serem convidados a se exporem e ao se permitirem se expor, deram lugar às experiências de leitura. Falar a partir da leitura pode ser algo muito subjetivo, mas também intersubjetivo; nela temos uma espécie de andaimes, que encontramos para nos expressar e dialogar sobre o que nos silencia. A leitura e a leitura literária como experiência também são o que nos toca, nos passa, nos modifica e nos transforma.

A leitura como experiência é singular e é plural, porque ler no individual é necessário, mas ler no coletivo nos permite desfrutar de uma seara que jamais imaginaríamos em um contexto solitário, “[...] a literatura não começa a existir quando nasce, por obra de um indivíduo; somente existe de verdade quando é adotada por outros e passa a tomar parte na vida social, quando se torna, graças à leitura, experiência compartilhada” (PESSOA, 2016, p. 35).

Ao ser adotada por outros, aqui o coletivo da tertúlia, passamos a dialogar com o texto, tornando-nos amigos íntimos da leitura “[...] trazendo o dito à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar” (LARROSA, 1998, p. 177). Também passamos a ler com os outros, e não somente a ouvir o que os outros nos diziam. Dessa forma, compreendemos que ao dar a ler com os outros realizamos uma experiência muito profunda: “[...] ler com os outros é: expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos” (LARROSA, 1998, p. 179).

Neste capítulo, descrevo e analiso as experiências de leitura, por meio das tertúlias literárias dialógicas virtuais, com as obras *Frankenstein* (2017) e *O diário de Anne Frank* (2020), e exibimos as categorias de análises tecidas na construção dos dados, a saber: **a leitura na escola** e **a leitura na tertúlia**. Apresento os quadros-sínteses ancorados na MCC e mostro os elementos excludores, transformadores e de recomendação de cada categoria; estas receberam nomes com base nas literaturas exploradas nas tertúlias. Além disso, estabeleço analogias com as obras apreciadas. A categoria **a leitura na escola** recebeu esse nome depois da leitura exaustiva dos dados construídos e, a partir disso, compreendo que as leituras apreciadas em contexto escolar são majoritariamente fragmentos de textos que compõem o

livro didático, principal suporte de leitura das participantes. Essa leitura na escola é quase um Frankenstein, para existir ou ser apreciada precisou antes passar por políticas públicas e ser distribuída nas escolas até chegar nas mãos de alguns dos seus reprodutores na escola, o/a educador/a, sendo composta por pedaços, excertos, fragmentos aqui, outros fragmentos lá.

Assim, trouxe para o texto essa categoria com o seguinte nome: **Leitura na escola, uma leitura Frankenstein**. É importante ressaltar que, embora tenha usado o nome da obra e do personagem principal, não o fiz na sua completude, mas de forma analógica. No romance há pleno conhecimento de que, embora Frankenstein seja um monstro montado por pedaços de outros corpos, ao ganhar a vida ele se humaniza. Então, aqui, utilizo o termo **leitura Frankenstein** para falar desse amontoado de fragmentos de textos que formam a leitura na escola. Esses detalhes foram relatados pelas participantes da pesquisa como uma leitura, obrigatória, propedêutica e como pretexto (LAJOLO, 2009), uma leitura que não faz sentido e que, por abordar esse excesso de informação, promove antiexperiência, pois não consegue trazer a humanização proporcionada pela literatura. Isso significa que se torna um apanhado de coisas que se somam e não fazem sentido, tampouco humanizam.

A outra categoria ganha nome a partir da obra *O diário de Anne Frank* (2020), deixando de ser a leitura na tertúlia para ser **a leitura na Tertúlia... a saída do anexo secreto**. Nesse momento, apresento os dados que possibilitaram a criação dessa analogia. No romance, Anne passa anos escondida em um anexo secreto, onde ela e os demais moradores enfrentam diversos obstáculos para sobreviverem ao fim da perseguição nazista. Escolhi esse título por compreender que os momentos tidos pelas adolescentes na tertúlia foram transformadores, momentos de falas e de passagem, já que tiveram um contato direto com obras completas da literatura universal, que proporcionaram modificações e transformações, bem como sugestões para a saída do anexo secreto em que a leitura escolar lhes coloca, permitindo que elas saíssem desse mundo em que essa leitura da escola é diferente da leitura de mundo.

3.1 Cena 1 – Tertúlia “clássico 1 – Frankenstein”

A leitura da obra de Mary Shelley, *Frankenstein* (2017), teve como duração exatos doze encontros, com seis meninas participantes. Os encontros foram semanais, preferencialmente às terças-feiras, com duração máxima de uma hora e trinta minutos, e ocorreram remotamente, cada uma em sua residência, por meio da tela de um celular ou computador. De início, eram no período vespertino, mas, após a solicitação de Felicity, que

trabalhava e teve seu período de jornada alterado, em consenso com as demais participantes passamos para o período matutino, especificamente às nove horas.

As falas das participantes foram organizadas por meio do turno de fala e esses turnos também eram decididos em consenso. Nele, as falas foram distribuídas de acordo com a opção de cada participante, de forma ordinal, a partir da escolha das participantes. Assim que estavam colocadas em suas posições começávamos o turno e, a cada fala das participantes, abríamos outro turno para validar e dialogar sobre o que havia sido exposto. Durante todas as tertúlias, fui pesquisadora e moderadora, ficando responsável por mediar as falas das participantes para que fossem igualmente respeitadas e para que nenhuma ideia fosse imposta de forma coercitiva, lembrando sempre que a força se encontrava na validação dos argumentos, e não na hierarquia de saberes. Em alguns momentos da tertúlia houve a necessidade de me posicionar enquanto moderadora e chamar as participantes para a proposta inicial, sem me impor, pois as participantes haviam desviado o tema em questão.

Comecei e terminei a leitura da obra *Frankenstein* (2017) com seis meninas: Eve, Felicity, Maria, Sophia, Valentina e Yasmin. A leitura de início causou estranhamento devido ao costume com que se relacionavam com a leitura na escola:

Sophia: [...] ué... a gente só vai ler? E depois, tem que fazer o quê, resumo, completar a ficha de leitura, ou o quê?

Pesquisadora: Como assim, só ler? Quando vocês leem costumam fazer o quê?

Felicity: Não, tia, é que quando a gente lê... porque a gente lê mais é na escola, a gente faz alguma tarefa, sabe, algum exercício de português, tipo, a gente faz isso sempre que lê. É isso, né, Sophia? (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2020).

A leitura proposta na escola, segundo as participantes, tinha como foco principal a interpretação de textos apresentados quase sempre pelo livro didático e era realizada comumente por meio de textos incompletos, com atividades formadas por resumos de textos e algumas fichas de leitura, me levando a interpretar que as propostas de leitura nesses momentos tinham como objetivo a averiguação da ortografia, da gramática ou mesmo o reconto do texto lido com suas próprias palavras. No decorrer dos nossos encontros, as participantes foram se apropriando dos princípios da tertúlia e se permitiram dar a ler, mas, para que isso ocorresse, além dos princípios orientadores da aprendizagem dialógica, tive o diálogo coletivo como prato principal desta pesquisa.

Dialoguei sobre a importância de realizarem a leitura previamente, sobre a relevância dos destaques a serem realizados coletivamente nas tertúlias caso desejassem, com a proposta de leitura de buscar construir e reconstruir a palavra ali lida, a partir de uma obra atemporal

que poderia nos humanizar e falar sobre a vida. Da mesma forma que houve um estranhamento sobre a maneira com que iríamos realizar a leitura, também houve o mesmo sentimento sobre a escolha da obra, uma vez que a leitura na escola passava antes pelo crivo do/a professor/a: na tertúlia, levei resumos de obras para que elas pudessem escolher o que queriam ler.

A partir de muito diálogo e de muitas pausas, conseguimos construir os nossos momentos, momentos construídos durante todos os encontros. No decorrer de alguns encontros, por mais que houvesse a intenção de desconstruir a forma com que a leitura é trabalhada na escola, houve momentos em que essa forma de ler se fez presente, pois existiam alguns vícios escolares que insistiam em prevalecer. Isso era percebido quando elas vinham com anotações referentes ao que o autor quis dizer, prevalecendo a noção conteudista de ensino a qual estavam acostumadas, sendo importante ressaltar que era difícil se desvincular dessa ação. No decorrer dos encontros, no entanto, o diálogo prevaleceu e compreendi que, “[...] mais que um conhecimento literário, o que se **pretendia com as tertúlias era** trazer para as **educandas** uma experiência de leitura a ser compartilhada” (COSSON, 2019b, p. 23, grifos nossos).

Nos encontros seguintes, consegui um maior entrosamento e as tertúlias passaram a ser um refúgio para aqueles dias tensos de isolamento social e momentos transformadores para as ausências das aulas presenciais, fazendo mais sentido para elas. Os princípios que orientaram essas tertúlias também foram responsáveis por essa ponte entre nós. Uma das participantes se apoderou do princípio do diálogo igualitário, que propõe o respeito a todas as falas de forma igual, assim como a não imposição de ideias, uma vez que a força se encontra nos argumentos, e não na hierarquia de quem fala.

Yasmin: O princípio que mais uso, agora, para a vida, é o diálogo igualitário, apesar de sempre ter alguns que sabem mais e outros que sabem menos, não significa que o que sabe menos vai ser rebaixado, porque tem a ajuda de todos, o importante é escutar e falar sempre com respeito. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2020).

Os saberes, nesse princípio, não são maiores ou menores, mas diferentes, havendo a necessidade dessa igualdade de diferenças (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

O princípio **diálogo igualitário** tem uma representação muito importante na realização das tertúlias, dado que as falas e as hipóteses de cada participante são validadas por seus argumentos, e não por posições ocupadas pelos que falam: “[...] isso significa que o poder está na argumentação que fazem os sujeitos, entendida como apresentação de razões com

pretensões de validade, tendo como eixo o que une as pessoas em determinado lugar, enquanto interesse comum” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 44). Essa identificação com esse princípio se fortaleceu na medida em que cada uma delas foi apresentando os seus argumentos, as suas falas, alicerçadas no que pensavam e pelo diálogo que iam construindo. Dessa forma, novas compreensões e entendimentos iam se estabelecendo em benefício de todas.

Durante alguns encontros, sentíamos que deveríamos intervir, por exemplo, quando, elas, durante a leitura, não compreendiam determinadas palavras e, de forma indireta, esperavam que a pesquisadora explicasse, isso quando elas ignoravam a existência de certas palavras, tornando a compreensão do texto difícil. Nesses momentos houve a necessidade da intervenção da pesquisadora para mediar o desenvolvimento da leitura, uma vez que, para uma leitura fluente, o educando precisa, segundo Freitas (2012, p. 68), “[...] ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer a inferência.”

Se alguém apresenta uma dúvida técnica, por exemplo, quanto ao significado de uma palavra ou desconhecimento de alguma região citada na obra, o moderador deve estimular o grupo a buscar fontes de conhecimento que sanem tais dúvidas, caso ninguém no grupo saiba respondê-las. Mesmo que as dúvidas não emerjam, o moderador pode chamar atenção para aspectos instrumentais, tais como os elementos históricos, sociais e estéticos da obra de arte, a biografia do escritor, o contexto de produção da obra etc. (ANDRADE; PEREIRA, 2014, p. 43).

Essas intervenções foram necessárias para que as próprias participantes buscassem por hipóteses, a partir de seu conhecimento de mundo e/ou seu conhecimento enciclopédico, que, no decorrer da leitura, seriam refutadas ou validadas, para que, assim, tivessem um olhar mais específico sobre o que o texto estava apresentando (KOCH; ELIAS, 2012).

Sophia: Eu vou ler na página 32, na data de quinta-feira, 9 de julho de 1942, primeiro parágrafo. “ E lá estávamos, papai, mamãe e eu, andando debaixo da chuva **torrencial**, cada qual com uma pasta de escola e uma bolsa de compras cheia até a borda com as coisas mais variadas” (FRANK, 2020, p. 32). Eu fiquei com dúvida na palavra **torrencial**, mas quando eu completei a leitura da frase toda percebi e estava escrito debaixo da chuva **eu deduzi que era chuva forte**, mas mesmo assim eu fui no Google para pesquisar e para ver se estava falando que era uma chuva forte, o que confirmava que realmente era uma chuva forte.

Pesquisadora: Você quer comentar sobre esse destaque?

Sophia: Não, era só a palavra mesmo.

Pesquisadora: Isso que você fez é muito importante e eu tenho certeza que as meninas também devem fazer, que é quando a gente encontra uma palavra desconhecida no texto e tentamos inferir sobre o significado, ou seja, tentar compreender a palavra no contexto em que ela está inserida, isto é, o que ela quer dizer. Voltar no início da frase, por exemplo, você leu a palavra e, como você não entendeu, você não correu para a internet buscando o significado, você leu todo o

contexto da frase e fez a inferência, aí depois é que você foi confirmar o que tinha compreendido. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/12/2020).

Sophia: Gente, essa palavra **incógnita** é sobre alguma coisa que não sabemos?

Felicity: Eh... tipo algo desconhecido.

Yasmin: Gente, lembra na matemática, quando tem um número que a gente não sabe, tipo um número escondido, daí a gente fala que é uma incógnita? Tipo um número que a gente não sabe o valor, ele está escondido atrás de uma letra (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2020).

O ato de ler envolve vários protocolos e várias habilidades, que “[...] ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las, atribuir-lhes significado” (FREITAS, 2012, p. 70). A ação de ler é a capacidade de interpretar, de produzir sentido ao que se dá a ler, em uma interação mútua entre autor-leitor-texto-mundo. Segundo Freitas (2012), para que se compreenda um texto é necessário que o leitor acione, no ato da leitura, os seus conhecimentos prévios, que serão responsáveis por mediar uma ligação entre os dados obtidos no texto presente e os de que o leitor já dispõe, porque quanto mais dados o leitor utilizar, maior será o seu domínio sobre o que se lê:

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite digerir e autorregular nosso próprio processo de leitura (KOCH; ELIAS, 2012, p. 18).

Em alguns momentos, mais exatamente no início das tertúlias, as participantes não utilizavam seu conhecimento enciclopédico e, quando esse levantamento de hipóteses não resultava em um entendimento consensual, era levado para o grupo, de maneira a que, juntas, chegassem a um consenso sobre o que significava determinada palavra:

Embora, eu pudesse falar o que significava essa palavra, optei para a inferência e o levantamento de hipóteses delas. Como não chegamos a um consenso sobre a palavra, combinamos que elas pesquisariam a palavra e a apresentariam às demais nesse encontro. A palavra desconhecida era “êxtase”. Nesse encontro, Yasmin se encarregou de ler o pesquisado.

Yasmin: Pode falar, tia, o significado?

Pesquisadora: Pode, por favor!

Yasmin: Êxtase significa transportado para fora de si e do mundo sensível por efeito de exaltação mística.

Pergunto à participante Yasmin se ela conseguiu inferir a palavra agora, no contexto do texto. Ela garante que sim e peço que nos explique como ficaria.

Yasmin: Eu entendi que a pessoa está fora de si, em outro mundo, em um prazer total.

Valentina também resolve comentar sobre a palavra:

Valentina: Ela estava com muita alegria. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2020).

Embora Yasmin tenha recorrido ao dicionário, observamos que Valentina estabeleceu relações com os conhecimentos previamente desenvolvidos e assim, com as informações estabelecidas pelo texto, realizou inferências, fez comparações referente ao texto lido e ao que a Yasmin trouxe como resposta, leu nas entrelinhas. Dessa forma, compreendo que, embora houvesse a necessidade de utilizar o dicionário, “[...] todavia, se significado e contexto não estiverem casados, mais uma vez, o aluno será arremessado ao nada no processo de compreensão” (FREITAS, 2012, p. 74). Partindo disso, busquei, todas as vezes em que houve palavras desconhecidas no caminho, propor que elas buscassem o contexto e o conhecimento de mundo delas, conseqüentemente, além de agregarem novas palavras ao vocabulário, se permitiram ler nas entrelinhas.

Yasmin: Antes eu lia sem saber o significado de quase nada, agora eu vou pesquisando. Não leio sem procurar saber do que se trata. [...] aprendi bastante palavras novas que eu não conhecia.

Felicity: [...] além da gente estar aprendendo novas palavras, uma linguagem diferente, estamos enriquecendo o nosso vocabulário... a gente tá adquirindo conhecimento...

Sophia: Eh... conhecimento, palavras novas... Eh, antes eu passava por cima das palavras que eu não sabia e quando chegava no final do texto eu não tinha compreendido, agora, quando eu passo por uma palavra que eu desconheço, eu primeiro tento entender e buscar no que eu já sei, daí, se eu não consigo, eu pesquiso, pergunto para os meus pais e, quando mesmo assim não consigo, eu levo para a tertúlia para as meninas me ajudarem. É isso.

Maria: Eu acho que é igual as meninas estão falando, a tertúlia, essa forma de ler, esse tipo de texto, faz a gente aumentar o nosso vocabulário e a aprender e a compreender junto com a opinião de outras pessoas. (GRUPO DE DISCUSSÃO, 10/11/2020).

De acordo com os relatos, percebi que, para ter uma leitura exitosa e completa, é necessário que o leitor percorra alguns caminhos, que incluem a decodificação, a compreensão do vocabulário, a capacidade de fazer inferências e a capacidade de ler nas entrelinhas. Isso possibilita “[...] compreender o que está implícito, valendo-se das pistas contextuais e de seu conhecimento de mundo para estabelecer conexões, o que é indispensável para a compreensão, **estes relatos das participantes da pesquisa demonstram muito bem isso**” (FREITAS, 2012, p. 80, grifos nossos).

Também observei, durante os encontros, que as participantes realizaram pesquisas referentes à autora, aos locais descritos na obra, uma vez que é necessário levarmos em consideração o conhecimento de mundo, pois, sem ele, como as participantes iriam compreender o teor da obra?

Felicity: [...] eu fiz uma pesquisa rapidinha sobre ela sabe, e acabei reparando em alguns detalhes dela, e eu não sei por que ela me lembrou muito a Monalisa [obra de arte do Leonardo Da Vinci] e [...].

As meninas comentam sobre a publicação da obra, que a primeira versão não pode ser publicada pela autora, porque naquela época as mulheres não podiam escrever livros.

Yasmin: [...] “Mary Shelley escreveu um prefácio para a edição de 1818, como sugere seu diário, o manuscrito nunca foi impresso ou encontrado”. Eu li essa parte e acredito que seja por esse motivo, o fato dela ser mulher e não poder publicar naquele tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2020).

Para uma melhor compreensão da obra, era necessário saberem que Mary Shelley foi uma mulher que viveu no século XVIII, em um forte contexto patriarcal, e que nessa época, para as mulheres, era reservada somente a leitura, pois a escrita era preferencialmente masculina (CHARTIER, 2001):

Segundo uma tradição na cultura ocidental, a mulher devia saber ler, mas não ter a capacidade de escrever. A leitura é veículo que impõe uma autoridade. O texto transmite em sua leitura (ao menos é o que pensam os produtores de texto) uma ordem, uma disciplina, uma forma de coação. Pelo contrário, a escrita procura a possibilidade de liberdade ao ser utilizada para comunicação, intercâmbio, possibilidade de escapar da ordem patriarcal, matrimonial ou familiar. (CHARTIER, 2001, p. 24).

Ao realizar uma pesquisa referente ao contexto em que a obra foi escrita constrói-se outra forma de ler, pois se elaboram elos de interação entre autor-leitor-texto. Ao descobrirem que o século em que Mary Shelley viveu era permeado por uma opressão às mulheres e aos menos abastados, as participantes se colocaram no lugar da autora e questionaram o quanto nós, mulheres, já conquistamos e o quanto ainda temos a conquistar. Para isso, usaram sua leitura de mundo e seus conhecimentos enciclopédicos referentes à vida (KOCH; ELIAS, 2012).

Felicity: Estou achando ótimo, [...] eu estava na leitura da página 49 e falou muito da universidade de Oxford, daí eu fui pesquisar. Tia, que perfeito! Nossa, é o meu sonho de consumo. E o que me deixou mais assim ... é que eu não tenho interesse nenhum por leitura, nenhum!! Nenhum, tipo, eu comecei mesmo para ter conhecimento, mas gente é muito bom, porque eu pude me ver naquela universidade, foi surreal. Eu procurei por fotos, andei pelo navegador em algumas ruas da cidade onde fica a universidade e foi muito maravilhoso.

Yasmin: Eu vou falar uma parte que me tocou bastante e que eu trouxe para minha realidade, né?! [...] “Quando completei dezessete anos, meus pais decidiram que eu deveria ingressar na Universidade de Ingolstadt. Até então frequentara as escolas de Genebra, mas meu pai achava necessário, para completar minha educação, que me habituasse com costumes diferentes daqueles de meu país” (SHELLEY, 2017, p. 57). **Bom, eu escolhi esse trecho porque eu fiquei curiosa e pesquisei sobre essa universidade, eu vi fotos também e eu trouxe isso para minha realidade. Por quê? Porque somos adolescentes, estamos no ensino médio e todos nós sonhamos em entrar em uma universidade, pelo menos eu, ser bem-sucedida na vida, e todos os pais se orgulharem disso e desejarem isso para seus filhos. Me**

despertou uma vontade de não ficar na mesmice, estudar em uma universidade fora do Brasil, aí meu sonho. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2020).

Quando se propõe a ler uma obra literária, precisamos entender que não há leitura sem pesquisa, assim como não há pesquisa sem leitura. Parafraseando Freire (2019b), enquanto buscamos por conhecimento, enquanto procuramos por novas leituras e novas formas de se abrir para a leitura, nos permitimos transitar por caminhos desconhecidos, por inúmeras possibilidades de compreensão do mundo. O ato de pesquisar está associado ao ir ao texto para escutá-lo, para retirar dele tudo o que ele possa nos oferecer e querer saber mais; esse buscar, esse escutar nos permite acessar lugares que não imaginamos (GERALDI, 2013). A leitura literária nos permite desfrutar da imensidão de vida que a obra literária nos abre:

A literatura nos retroage ao passado e nos irmana com os que, em épocas idas, forjaram, gozaram e sonharam com esses textos que nos legaram e que, agora, fazem-nos desfrutar e sonhar também. Esse sentimento de pertencer à coletividade humana, através do tempo e do espaço, é a realização mais elevada da cultura, e nada contribui tanto para renová-lo, a cada geração, como a literatura. (LLOSA, 2004, p.381 *apud* PESSOA, 2016, p. 34).

Assim, essa descoberta de Felicity e Yasmin só foi possível porque elas indagaram, pesquisaram para conhecer o que elas ainda não conheciam e, para que, ao conhecerem, pudessem sonhar, comunicar e anunciar essa novidade, além de expressarem os seus desejos de expansão da capacidade delas como algo essencial para a existência delas (FREIRE, 2019b).

Esses momentos de indagação e de participação não aconteceram para todas: por alguns momentos, notamos que uma das participantes, Sophia, tinha muita dificuldade em participar da tertúlia, por ser muito tímida. Vale lembrar que, na tertúlia, não há a obrigação de falar, o silêncio aqui também diz muito, e falar “[...] de uma obra aos adolescentes e exigir deles que falem dela pode se revelar muito útil, mas não é um fim em si mesmo. O fim é a obra. A obra nas mãos deles. E o primeiro de seus direitos, em matéria de leitura, é o direito de se calar” (PENNAC, 1993, p. 132).

Respeitado esse direito de se calar que bem defende Pennac (1993), percebi que, ao longo das tertúlias, foi possível consolidar o diferencial que essa proposta de leitura orienta, sendo ele justamente o oposto dos comentários obrigatórios cobrados no ambiente escolar. Isso está de acordo com Cosson (2020) em relação ao paradigma moral-gramatical, pois, na tertúlia, comenta e lê em voz alta quem tiver interesse, já que, caso seja imposto critério para

o diálogo, eu correria o risco de assustá-las de tal modo que as privaria da companhia dos livros.

Compreendido esse direito de se calar, fui em busca do que Sophia validava ou refutava sobre minhas impressões e, no decorrer desses diálogos, busquei compreender o porquê do distanciamento e do silenciamento dela durante os encontros. Foi em uma dessas discussões que ela expôs: “[...] às vezes eu não falo porque tenho vergonha e também eu aprendo tanto ouvindo vocês, aí eu acho que não preciso falar... também sou tímida” (SOPHIA, Grupo de discussão, 10/11/2020). Nesse sentido, “[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida” (VEIGA-NETO; LARROSA, 2007, p. 138).

Dessa forma, percebi que os momentos oportunizados pelos grupos de discussão são essencialmente válidos, pois, após esse momento, foi possível descortinar as impressões *a priori*, porque a minha interpretação era de que ela não havia realizado a leitura, mas, quando compartilhamos nossas impressões, ela pôde refutar e validar. Nesse instante, compartilhou com o grupo o que realmente estava acontecendo, me possibilitando entender que o silêncio também é importante em um espaço de comunicação.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 2019b, p. 115).

Nesse momento da escuta, em silêncio e ouvindo a voz viva das companheiras de leitura, mesmo sem ler em voz alta lê-se em silêncio, e, ao ouvir os comentários compartilhados, ambas usufruem do prazer da literatura mediante a voz viva e a voz do silêncio. Nessa escolha da escuta, ela (Sophia) se abre para a entrada no mundo da literatura, tendo uma experiência de leitura que se faz no silêncio e no “[...] escutar a interpelação que nos dirige e fazer-se responsável por ela” (LARROSA, 1998, p. 128). Esse dar-se a ler em público exige um estar frente a frente, e estar frente a frente, mesmo que de modo virtual, se faz de corpo presente, um permitir que “[...] às vezes falando e às vezes em silêncio, mas sempre em relação a algo comum, a algo para o qual todos os olhos e todos os ouvidos tendem, atendem” (LARROSA, 1998, p. 178). Esse algo em comum se materializava no livro,

no ato de ler, e nessa comunhão com a leitura tivemos a pluralidade do aprender, encontramos a experiência da leitura que se fez no envolvimento do ato de ler com os outros.

Dessa forma, compreendi que Sophia participava silenciosamente (por opção) da tertúlia e isso não a impedia de ter uma experiência da leitura, mas sim lhe garantia o direito de se calar como leitora. Entendido isso, embora ela estivesse no silêncio, as manifestações das demais participantes, ao lerem em voz alta e ao falarem das suas impressões, oportunizavam a compreensão do lido, pois “[...] o homem que lê de viva voz se expõe totalmente aos olhos que o escutam” (PENNAC, 1993, p. 166), e, ao se expor, se permite ser tocado e modificado. Esses momentos de escuta proporcionaram que Sophia buscasse enfrentar as suas dificuldades com a timidez, sem perder o estímulo e a busca permanente que o processo de escuta implica.

Assim como o silêncio, o direito de se calar e, inclusive, o de se abrir para a fala do outro elucidam questões da atualidade, que também foram compartilhadas a partir da leitura de alguns destaques trazidos por uma das participantes:

Felicity: Gente, nesse parágrafo eu concordei muito com o Victor, porque, tipo assim, se as coisas fossem explicadas claramente para a gente, eu acho que nós não quebraríamos tanto a cara. Igual, tipo assim, nossos pais simplesmente falam assim, “oh, não faz isso”. Mas, eles só dizem não faz isso e não explicam direito, tipo, “oh, se vocês fizerem isso vai acontecer isso e isso”, sabe? Daí a gente vai lá para afrontar, e por curiosidade, e quebra a cara. Eu acho que as coisas tinham que ser mais explicadas.

Maria: Essa parte que a Felicity leu, que fala que o Victor despertava uma curiosidade para um certo tipo de livro que, segundo o pai dele, e que ele descobriu na verdade, mais na frente, que essa leitura já estava ultrapassada, que o que esse autor defendia já estava ultrapassado e que não faria mais sentido, né?! E eu entendi o que a Felicity quis dizer, é que se o pai tivesse explicado isso para ele antes e não simplesmente falado para ele não perder tempo com esse autor, talvez ele tivesse deixado isso de lado e tinha voltado para os estudos de antes e até para outras leituras.

Felicity: Sim, por exemplo, o que vem na minha cabeça agora é droga. Não usa droga, não, a nossa vida, namoro, sexo. Porque se as pessoas, né, família, nos explicasse isso talvez não tinha tanta gente com tantos problemas com drogas, adolescentes grávidas muito cedo. E eu acho assim, que a escola não foca muito nesses temas, a escola acha que isso é papel dos pais. Já aconteceu muitas vezes de a gente estar em aula e comentar sobre anticoncepcionais, isso e aquilo, mas o professor falar assim, que a gente tem que procurar um profissional para falar disso. Daí chegamos em casa e ouvimos a mesma coisa, sabe, é muito difícil. Ninguém nos ouve ou conversa com a gente. Eu fico pensado, tipo, na escola elas comentam só por cima, aí no caso tem muita gente mesmo que nas escolas não tem condições de procurar um profissional, aí, tipo, vai para o Google, que é o salvador de todos, daí pega qualquer informação e quer fazer igual. Sei lá, eu acho que se não forem comentar tudo o que queremos escutar era melhor nem tocar no assunto. E talvez se na escola tivesse um espaço igual a esse da tertúlia, que a gente pode ler e falar das coisas sem medo, sem vergonha e com a certeza de que não voltaremos para casa com dúvidas, ajudaria muita gente.

Yasmin: Eu ia falar, só que a Felicity falou tudo o que eu queria.

Sophia: Eu também, ela já falou tudo. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2020).

Quando lemos, conseguimos entrar em uma conversa que pode ser curta e logo se encerrar, ou podemos entrar em um diálogo que traz assuntos abafados por muito tempo, mas cujo tema continua vivo e latente entre nós, seja por meio das leituras que realizamos, seja pelos diálogos que estabelecemos com as diversas vozes capazes de nos constituir. A leitura, aqui, é mais que uma compreensão textual, ela é um viés para diversos assuntos atuais, que assolam os adolescentes e são tratados como tabu.

Alguns tesouros estão escondidos nas entrelinhas dos textos literários e, em geral, são “[...] coisas que falam de perto à nossa condição de seres humanos. São, entre outros, os conflitos e anseios dos personagens, que percebemos como nossos” (SILVA, 2009, p. 48). Na leitura, Maria, Sophia, Felicity, Valentina, Eve e Yasmin encontraram formas de se manifestar; na tertúlia, elas foram ouvidas e escutaram, deram apoio e foram apoiadas, encontraram nesse coletivo um lugar para falar. Além disso, tiveram a junção das suas vozes, ou seja, todas as vozes que as constituíram, vozes de leitoras, que eram constituídas por todas as vozes ali presentes e ausentes. Quando estamos diante de um texto literário, percebemos que a sua leitura serve para despertar o imaginário, para nos alertar os sentidos, para tocar a emoção e, principalmente, para aguçar a perspicácia do leitor.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.** E assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1995, p. 95 grifos do autor).

Essas palavras, carregadas de ideologias ou vivências na tertúlia literária dialógica virtual, proporcionaram debates referentes a várias temáticas, que foram expostas e dialogadas pelas participantes. No decorrer das tertúlias percebi que a leitura passa por vários âmbitos da vida, sendo eles alguns enfrentamentos que os adolescentes encaram pelo privilégio de ler uma leitura de qualidade. A leitura literária nos permite fazer denúncias de uma sociedade que insiste em se mostrar de forma anacrônica, para os adolescentes, privando-os de falar sobre o que sentem, sobre suas curiosidades ou sobre dados necessários para a nossa vivência. Ler um clássico, majoritariamente, é ser picado pelo livro a ponto de perceber que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2007, p. 11). Essa leitura, por ser atemporal, reverbera as mazelas da vida.

As participantes comentaram que, por meio do diálogo com as colegas, conseguiram compreender várias coisas, não só a compreensão leitora, mas a da vida. Ressalto uma fala da Felicity, quando ela dizia o seguinte:

Felicity: Eu nem gostava de ler, e agora eu estou gostando de ler, eu fico com curiosidade sobre as passagens que aparecem, sobre os lugares, e eu vou atrás de pesquisar, isso nunca aconteceu. Quando a professora falava assim: “tem que ir na biblioteca pegar livro”, nossa! Para mim o mundo caía, porque eu já sabia o que veria pela frente, e aqui não. Aqui tudo é novidade, porque a gente não sabe o que vem depois da leitura, porque aqui qualquer um entende diferente e nos faz entender diferente. E o livro não tinha livre escolha, sempre vinha de alguma indicação, e a gente sempre tinha que fazer alguma coisa, um resumo ou algum exercício. Eu lembro que eu peguei no PET um livro e ele está aqui até hoje, e eu não li. (GRUPO DE DISCUSSÃO, 04/02/2021).

Esse relato mostra como a leitura é uma questão de prática e acesso e que, conforme elucidamos no decorrer deste texto, “[...] toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” (CALVINO, 2007, p. 11). Na leitura, nos colocamos em determinado lugar e vamos nos encantando e saboreando muitas novidades e, quando percebemos, estamos entrelaçados pelo texto.

A maioria delas (participantes) se esforçou ao máximo para realizar a leitura e para estar ali, assim como também trouxe o mundo delas para dentro daquele dos destaques do texto. De tal modo, esse debruçar em cima da leitura foi muito marcante para mim e para elas, pois percebemos o quanto esse momento da tertúlia possibilitou a solidariedade entre o grupo não só quando não sabiam o significado de determinada palavra, mas quando pesquisavam determinado lugar e traziam para a tertúlia, mostrando que poderíamos sim sonhar em estar lá. Ademais, me mostrou porque querem nos fazer acreditar que lá não pode ser o nosso lugar.

3.2 Cena 2 – Tertúlia “clássico 2 – Anne Frank”

A segunda obra trabalhada foi *O diário de Anne Frank* (2020), escrito pela adolescente Anne Frank. A leitura dessa obra teve como tempo de duração dois meses, com um total de quatorze encontros. Essa leitura ocorreu com mais agilidade comparada à leitura da obra do Frankenstein (SHELLEY, 2017). Seu início ocorreu em 19 de novembro de 2020 e o encerramento no dia 25 de janeiro de 2021, pois, nesse período, as participantes entraram em recesso escolar. Assim, para que terminássemos a leitura antes do início do ano letivo, nos encontrávamos majoritariamente às terças-feiras e às sextas-feiras, salvo exceção para os compromissos que surgiam na agenda das participantes ou quando o sinal da internet não

estava bom no dia, portanto, alguns dos nossos encontros ocorreram em outros dias da semana.

Nossos encontros eram no período matutino, especificamente às nove horas. Do mesmo modo que as tertúlias anteriores, eles foram gravados e também houve anotações em um diário de campo. As falas das participantes foram organizadas em turno de falas e, diferente da leitura da obra anterior, *Frankenstein* (SHELLEY, 2017), que tinha seis participantes, na leitura de *O Diário de Anne Frank* éramos quatro. Ao término da leitura do romance de Mary Shelley três participantes desistiram, Valentina, Eve e Yasmin, que não puderam dar prosseguimento à leitura, por mais que nossos encontros fossem online: duas participantes saíram de viagem para a casa de familiares no interior do Nordeste brasileiro e argumentaram a dificuldade do acesso à internet lá.

Dessa forma, começamos com quatro meninas, mas terminamos com três: Felicity, Maria e Sophia. Eve teve problemas pessoais que a impediram de dar prosseguimento. É importante ressaltar que, no decorrer dessa tertúlia, dois encontros ocorreram com apenas uma participante. O primeiro foi com Maria, quando as outras meninas não puderam participar, mas, mesmo estando só nós duas, conseguimos dialogar de forma igualitária e os comentários foram muito pertinentes. No registro abaixo compreende-se que, na atividade da tertúlia literária dialógica, foram levantados elementos que auxiliaram no entendimento da composição do dispositivo livro, bem como uma observação crítica referente às diferentes edições que a democratização do livro acarretou, tal como os riscos que essas modificações trouxeram para a credibilidade da edição.

Pesquisadora: Como não tem mais participantes, não haverá mais pessoas para o turno de palavras, faremos eu e você. Você traz os seus destaques e depois vamos dialogando sobre isso, pode ser? Você sentiu dificuldades para ler, achou que essas distribuições das páginas foram muitas?

Maria: Sim, pode sim. Eu não tive dificuldade para ler, só em algumas palavras que estavam em inglês, por exemplo alguns nomes, mas achei boa essa quantidade de páginas, como a escrita é mais fácil – eu falo fácil porque comparei com a escrita do *Frankenstein* – daí a leitura agora fluiu melhor, parei menos para pesquisar o que não sabia. No início da leitura eu me perdi no prefácio, eu não entendi quais eram as versões que este livro que estou lendo tinha. Daí eu fui pesquisando na internet e achei não só essa versão, mas outras diferentes, como o nome dos participantes, que nessa versão eram diferentes e em outras não tinham os verdadeiros nomes. Daí pude ter uma noção das diferentes épocas em que esse livro foi editado e percebi que quando eles mudam as edições, eles também quiseram mudar alguns dados da história, daí fiquei pensando se a versão que a gente está lendo realmente traz a Anne mesmo, ou o que o pai dela quis que lêssemos [...] porque foi o pai dela que publicou o livro, então, eu acho que não teve essas passagens nas outras edições por ele tentar esconder o que ela sente, ou por vergonha das falas da filha, então eu acho que nas outras versões não teve essas perspectivas da Anne, por isso. E também pelo medo de como esse livro seria aceito pelo público. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2020).

Quando Maria relata que essa escrita é mais fácil que a outra no sentido de haver menos palavras desconhecidas, e que por isso sentiu que a leitura fluiu melhor e mais rápido, isso pode ser atribuído ao fato de que agora ela consegue comparar as informações e as experiências obtidas anteriormente utilizando-as na leitura atual, fazendo, assim, o uso de todo o seu conhecimento enciclopédico ou mesmo do seu conhecimento de mundo, que, segundo Freitas (2012), trata-se, em parte, da bagagem cultural de cada indivíduo. Aqui caminhamos para compreender como essa atividade (tertúlia) cumpre o seu papel de potencializar, além do aumento de vocabulário, as experiências de leitura que se expandem coletivamente.

Apesar de não ter participado da tertúlia nesse encontro em que ficamos eu e a Maria, Felicity realizou a leitura e, em um encontro posterior, ressaltou esse episódio sobre as edições, que complementa aqui:

Felicity: Eu também acho, porque tem muitas coisas que ela não colocou no diário, tipo poupando o diário de não escutar muita coisa. Mas não sei se vocês se lembram que nas primeiras edições eles cortaram muita coisa, mas essa versão que estamos lendo traz tudo, os conflitos com a mãe, as descobertas sexuais dela, cara, eles tiram as coisas e tiram o nosso direito de escolher se queremos ou não ler. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/12/2020).

Ampliando esse conhecimento de mundo e levando a leitura para além da palavra escrita, Maria e Felicity buscaram compreender as condições referentes a outras edições portadas pelo livro, denunciaram os recortes que as outras versões receberam e criticaram a censura que algumas obras recebem. Perceberam que havia diferença entre as edições e que essas diferenças eram deturpadas conforme a edição e a intenção comercial do momento. Para Chartier (2001), as diferentes edições influenciam no modo como o leitor realiza o ato ler, assim como há uma ameaça muito grande de corromper a qualidade da obra, uma vez que há um

[...] risco da corrupção do texto pelos erros dos compositores, pela multiplicação das edições piratas e plagiadas, multiplicado por um capitalismo selvagem que tenta aproveitar o novo produto sem respeito ao autor nem à obra, e pelas más interpretações, pois a grande distância do escritor em relação aos leitores permite a liberdade na apropriação dos textos. (CHARTIER, 2001, p. 22).

Essa corrupção advém de um controle desacerbado que o sistema tenta impor sobre os leitores. Nas edições anteriores de *O diário de Anne Frank* (2020), Maria e Felicity identificaram que na primeira edição, denominada como versão A, os nomes dos moradores

do anexo haviam sido modificados para nomes fictícios e algumas passagens referentes à sexualidade de Anne passaram sobre o crivo do pai (Otto Frank); na segunda versão, denominada como B, foram extraídos, mas, na edição C, todos os relatos da adolescente foram sido preservados e conservados fielmente ao leitor, ao menos eram essas as garantias dadas pelo prefácio.

O segundo encontro foi com Sophia e, nesse, a participante não havia realizado a leitura antes da tertúlia virtual; portanto, fizemos a leitura escolhida para aquele dia em voz alta e, durante o encontro, eu lia e depois comentávamos, outrora ela lia e também comentávamos, porém, por termos separado grandes quantidades para aquele dia, a leitura realizada “em casa”, anteriormente ao encontro, fez falta. Ressaltamos que a proposta de leitura antes dos encontros se faz com a finalidade de que as participantes possam compartilhar as suas impressões, comentários, ou seja, os seus destaques com integrantes da sua família, “[...] entendendo que este compartilhar sobre as obras clássicas geram novas expectativas educativas que influem diretamente nas expectativas de aprendizagens por todos os membros da família” (GIROTTI, 2011, p. 90) e, também, por parte das participantes.

O fato de a leitura não ter sido realizada antecipadamente tornou o encontro cansativo, além de limitar as colocações e os questionamentos, que normalmente são bem enriquecidos quando compartilhados, também, em casa. Ademais, sentíamos que estávamos correndo contra o tempo e ter o tempo como obstáculo para o ato de ler foi desafiador. Era como se o tempo destinado para aquela leitura tivesse sido roubado, pois o livro passou a ser sentido como uma ameaça de eternidade, já que o tempo não era mais o mesmo de que dispúnhamos antes, os minutos passavam vagorosamente, as páginas lidas mais pareciam o livro todo.

Sophia não se queixava, mas se percebia, no seu semblante, o cansaço e a ansiedade para o término. Assim, percebi que a leitura não depende, exclusivamente, da organização do tempo social, pois ela é “[...] como o amor, uma maneira de ser. A questão não é de saber se tenho tempo para ler ou não (tempo que, aliás, ninguém me dará), mas se me ofereço ou não à felicidade de ser leitor” (PENNAC, 1993, p. 119). Nesse instante, regressei aos meus tempos de escola, em que a leitura era um fardo impossível de carregar, e notei que aquele encontro, exclusivo, não estava nos permitindo sentir a felicidade de ser um leitor. Assim, em comum acordo, decidimos encerrar a tertúlia por aquelas longas páginas e dar continuidade na próxima.

Todavia, no decorrer da TLDV observei que a leitura dessa obra foi muito significativa e representativa, uma vez que a temática do isolamento convergia com alguns conflitos enfrentados pelos personagens da obra. Essa convergência se dava principalmente

nos momentos de angústia vivenciados por Anne Frank e com os quais as adolescentes da tertúlia se identificaram. Do mesmo modo que a Anne Frank encontrou espaço para falar por meio da escrita no diário, as participantes Felicity, Maria e Sophia tiveram como linhas a serem preenchidas e lidas os momentos compartilhados na tertúlia. Por conseguinte, o ato de ler proporcionou, por meio da escuta e do diálogo, um viés possível para a escuta e para a fala por intermédio da tertúlia.

Nesses momentos, portanto, as singularidades e os conflitos da Anne também eram os das participantes e foram colocados em questão, tornando possível que elas (participantes) se colocassem como indivíduos para melhor compreender essas pedras no caminho, bem como suas perdas enquanto pessoa enlutada. Esse momento de ler o outro e ler com o outro nos permite

[...] **compreender** a fala do outro e **fazer-se compreender** pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas. (GERALDI, 2013, p. 17 grifos do autor).

Compreender essa fala do outro se faz em deixar dizer algo pelo outro dialogicamente; por vezes a leitura de determinado texto nos cobra alguma familiaridade anterior com esse outro que não sou eu e nos alinha para esse processo de alteridade (FREIRE, 2019c). Destarte, como ler também é um permitir-se a dizer algo pelo texto, “[...] algo que alguém não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir mais além de si mesmo, para tornar-se outro” (LARROSA, 1998, p. 128). Nos relatos a seguir percebo esse abrir para o outro, com o outro mediante a escrita de outro, relacionando, assim, as falas da autora com temáticas relativas ao fator vida:

Maria: Eu acho que ela pensou que... como que o pensamento de uma adolescente, vamos dizer assim, de 13 anos não ia ter importância para a sociedade, não ia contribuir com praticamente nada? Mas eu acho que esse livro e todas as questões que ela pauta traz sim uma boa contribuição para a nossa sociedade, tantas coisas que ela viveu naquela época e tantas coisas que a gente vive hoje, que a gente sente uma semelhança. Claro que lá foi muito pior e não se compara, teve muita tragédia, mas tem uma semelhança com o nosso cotidiano, tipo o isolamento. E também tem a maneira com que ela escreve e dela falar que a escrita é um refúgio para ela, me dá... eu meio que me assemelho com isso, porque quando eu estou me sentindo mal, ou quando eu quero contar alguma coisa eu gosto de escrever. Eu desde pequenininha sempre gostei de ler e sempre quando eu me sentia mal eu sempre escrevia. Então, desde quando eu era criança sempre sonhei em escrever um livro, então, essa fala aqui me traz uma forma de me ver como a Anne, porque quando eu era pequena eu pensava que se eu fosse escrever um livro seria uma coisa muito fútil, uma coisa que

não agregaria em nada. Mas conforme fui crescendo eu fui tendo uma perspectiva diferente. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2020).

Sophia: Eu escolhi essa parte porque essas palavras me fortalecem, me dando forças para enfrentar as coisas ruins da vida com mais fé e otimismo, ainda mais nesse momento difícil que estamos vivendo. Tem vezes que eu choro, fico com medo de perder alguém da minha família, daí fico pensando no que ela passou e sentiu, me dá uma tristeza e um medo. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/01/2021).

Felicity: Esse parágrafo praticamente me define, porque a Anne está apavorada com medo de perder o bom senso quando a guerra acabar, e eu tenho medo do que vai restar quando a pandemia acabar. Nossa! Está morrendo tanta gente e está muito complicado também, tipo, para quem ia se formar esse ano a realidade foi totalmente diferente. E esse sentimento estranho é para todo mundo, porque todos nós temos um sonho de se formar, fazer uma faculdade de ter um nome, porque depois que você começa a fazer faculdade, a trabalhar naquilo, você tem um nome a zelar, então acaba que muita gente perdeu. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/12/2020).

Esses relatos descrevem um pouco do que a tertúlia representou na prática de leitura das adolescentes, nesses momentos de ler com o outro, estar com o outro e ler o outro, no qual se oportunizou uma interpretação temática da leitura literária coletiva e dialogicamente, ou seja, na ação de ler procuramos, ou até mesmo buscamos criar a compreensão do lido. Observei que a leitura consente uma construção singular e, ao mesmo tempo, plural de sentido, em uma aproximação semelhante da obra com o contexto e com suas lutas enquanto adolescentes. Uma das finalidades da leitura dialógica é a possibilidade de dialogar sobre as questões do nosso dia a dia, fator que faz dessa prática iminentemente positiva na compreensão leitora, uma vez que fortalece, ampliando a interpretação da obra e recriando o sentido entre a obra lida e a vida (GIROTTI, 2011).

Maria: Assim, essa leitura está sendo uma forma da gente dizer e ver como eram a perspectiva da vida das pessoas naquela época, principalmente com esse livro, e associar um pouco as questões sociais e políticas que a gente tem hoje em dia com aquela época. Óbvio que as circunstâncias são diferentes, mas ainda hoje as pessoas perdem a vida por terem crenças diferentes. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2020).

Essa construção se consolida quando nos percebemos como parte da história lida, pois, de algum modo, enquanto realizamos a leitura, vamos enfatizando, no ato de ler, as informações que corroboram com a nossa visão de mundo, ou seja, nessa ação, ocupa-se de sistematizar as tramas e as suas decorrências, de forma que a história passe a ter uma organização dialética de acordo com a visão do leitor, mediada pelo texto e o contexto (BRITTO, 1994). Consequentemente, partilhar o que foi lido e como foram lidas essas histórias afetam o/a leitor/a, promovendo diversas emoções, possibilitando a ele/a refletir

sobre o mundo e descobrir, no texto, o que ainda não sabia. Além disso, a relação autor-texto-leitor-mundo se modifica, valorizando as experiências de vida do leitor.

Segundo Freire (2019c), a leitura de um texto é uma negociação entre o leitor e o texto como mediador do compromisso do leitor com o autor. Essa negociação entre autor-texto-leitor realiza-se sob os auspícios da lealdade, no sentido de que não trair a alma do autor possibilita que se re-escreva o texto. Ainda sobre essa re-escrita do que foi lido, cabe ao leitor, enquanto re-escreve, também, re-criar o que lê mediante a compreensão do lido, percebendo que essa ação não foi depositada, muito menos se encontra estática e imóvel nas páginas do livro, mas viva, latente, à espera do leitor para, dialogicamente, construir.

Maria: Pollyany, eu fiquei pensando nos rolinhos de cabelo que ela pegou e agora fico pensando na gente na pandemia, sabe? Porque mesmo ela estando presa, escondida, sem acesso ao mundo, ela queria se arrumar. Aí eu fico pensando em mim agora, na quarentena, que não tenho ânimo para me arrumar, para olhar no espelho. Quando tem aula eu só arrumo o cabelo e troco a parte de cima do pijama, depois de ler a Anne, eu meio que me motivei, porque eu tenho que me arrumar para mim, porque são as minhas lembranças, as minhas experiências que eu estou vivendo agora e eu não posso me entregar, eh... É isso, são nossas lembranças e essa herança que ela deixou para a gente, que mesmo que já tenha muitos anos que foi escrito, o que vivemos hoje conversa muito com a gente, porque, se falássemos que no ano de 2020 a gente ia viver o que estamos vivendo, ninguém ia acreditar, iam falar que somos malucas. Daí eu penso que assim como a Anne aproveitou o tempo escondida para relatar o que ela estava passando, vai ter muita gente também escrevendo sobre esse momento tão difícil que estamos passando para que, daqui há muitos anos, a gente possa ler e refletir sobre isso.

Felicity: Eu penso assim também, até pensei em escrever, mas não tive forças... (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2020).

Nesse sentido, a leitura passa a ser uma experiência dialógica, em que “[...] a discussão do texto realizada por sujeitos leitores esclarece, ilumina e cria a compreensão grupal do lido. No fundo, a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros, enriquecem a produção da inteligência do texto” (FREIRE, 2019c, p. 79). A leitura em comum é a leitura em que os leitores dialogam, é a leitura do texto compartilhado.

Para Larrosa (1998), o diálogo da leitura tem a aparência de um tecido que regularmente se destece e se tece novamente, “[...] isso é, de um texto múltiplo e infinito. Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever” (LARROSA, 1998, p. 183). Na tertúlia, a cada leitura novas tramas são tecidas e re-tecidas; quando essas tramas são tecidas, elas têm como fios a relação da própria vida com a obra lida, constituindo, assim, um novo tecido, cujos fios podem ser

percebidos nas falas a seguir. Nesses momentos de identificação, temas como conflitos familiares foram apresentados a partir da obra lida e discutida. Por meio dos destaques delas (participantes) noto que as percepções referentes aos obstáculos, ao luto e aos enfrentamentos vêm da conexão autor-texto-leitor:

Maria: Eu achei essa parte meio forte, porque mesmo ela estando em uma situação tão sensível e tão triste, ela não tem tanto amor assim pela família dela. Não que ela odeie a família dela, mas ela não consegue demonstrar isso e eu me assemelho a isso que ela sente, porque é difícil você mostrar o que você realmente sentiu, mostrar ser sensível a outra pessoa, tentar mostrar seu verdadeiro sentimento, porque na maioria das vezes, quando você tem que fazer isso ou a pessoa não está te escutando, ou ela só te julga por isso. Por isso que às vezes, quando ela fala que prefere conversar com o diário dela do que com a mãe ou com a irmã, eu meio que vejo que é uma demonstração que acontece com a maioria das pessoas.

Sophia: eu concordo com ela, porque às vezes a gente não se dá com os nossos pais, porque eles não nos entendem.

Maria: Gente, eu achei que esse presente que ela ganhou é uma coisa tão bonita assim, que você ganhar algo material é bonito, mas você ganhar um poema para você, feito para você, é algo inexplicável, [...] Eh... eu achei tão bonito que me deu vontade de chorar o poema inteiro. Eu fiquei engasgada, acho que fiquei invejando o lugar dela, não a situação de estar escondida, mas esse amor que o pai tem por ela, pela confiança deles. Eu não tenho isso em casa, meu pai é muito seco, ele é fechado, eu sei que ele me ama, mas ele não demonstra com carinhos, nossa, se eu ganhasse um poema desse eu acho que dava um treco, morria (risos). Daí também eu fiquei pensando que a gente acha falhas neles (os pais) com tanta facilidade e eles têm uma dificuldade enorme em ver os nossos volumosos defeitos.

Felicity: Eu achei, tipo assim, muito interessante, sem contar... tipo, eu fiquei curiosa para saber como foram escritas as partes que a irmã dela não conseguiu traduzir, mas o resto em si eu achei de uma sensibilidade... E lendo esse poema, eu acho que a Anne foi a que menos sofreu no anexo, no sentido de que tudo ela colocava para fora, as coisas mais pesadas eram escritas no diário, mas o restante ela falava mesmo, ela não guardava sofrimento. Eu penso que quem guarda sentimento sofre demais. Eu sei porque em muitos momentos eu sou assim, guardo os sentimentos para mim, e parece que às vezes eu vou explodir, só quero chorar e fico numa tristeza. E Anne é a mais resolvida nessa situação toda, porque ela consegue se expressar. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/12/2020).

Nesse encontro, os relatos tiveram como vertente temas emocionais, familiares, relatos que elas (participantes), se não fosse pela literatura e em um espaço dialógico, talvez não conseguissem expor, a mistura de sentimentos, a demonstração parca de afeto do pai, a dificuldade de expressar o que sentem, os modos de ver a vida, que divergem dos modos dos pais, enfim, lutos e conflitos da adolescência. Temas que provavelmente, em uma leitura escolar, não teriam ganhado espaço. Nesses destaques, identificamos um princípio da aprendizagem dialógica colocado em ação pelas adolescentes, o diálogo igualitário, pois promove a reflexão, a compreensão sobre o dizer alheio, e permite expor os próprios (GIROTTO, 2011); a leitura é, então, veículo que impõe uma autoridade. “[...] a escrita procura a possibilidade de liberdade ao ser utilizada para comunicação, intercâmbio,

possibilidade de escapar da ordem- patriarcal, matrimonial ou familiar” (CHARTIER, 2001, p. 24).

Nessa atividade, os/as participantes são incentivados/as a participarem da leitura e do diálogo utilizando-se do poder do argumento, e não do argumento do poder. Isso quer dizer que durante a atividade há a substituição de uma leitura e uma discussão centrada na mão de poucas pessoas, com mais conhecimento acadêmico, para o diálogo igualitário, em que todas as pessoas se posicionam, argumentam, dialogam e participam da atividade baseadas em sua leitura de mundo e experiências. (ITO, 2017, p. 21).

Quando realizamos a leitura individual com a obra temos uma experiência subjetiva, mas quando a realizamos coletivamente temos uma leitura produtivamente dialógica. A leitura dialógica, por sua vez, amplia a conscientização social e pessoal do grupo e do indivíduo, uma vez que toda vivência “[...] artística e **dialógica** de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente” (ALVES, 2013, p. 36, grifos nossos). Em outras palavras, a tertúlia promoveu e provocou as adolescentes leitoras a se pronunciarem sobre o texto, porém, não no sentido de dizer o que a Anne Frank (autora) quis dizer, mas de enunciar o seu ponto de vista, as suas vulnerabilidades e os seus enfrentamentos, assim como os nossos conflitos familiares e, acima de tudo, dialogar com o texto e com o outro. Ao compartilhar a leitura,

[...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (PETIT, 2008, p. 43).

Nesse sentido, é entendível que autor e leitor se constroem concomitantemente um ao outro e, nessa construção, o leitor descobre que há coisas que só a literatura, com suas particularidades, pode nos dar. E esse nos dar tem a ver com uma realização em si que ocorre não só por via da vida, mas, também, por meio da literatura, que emociona, sacode e restaura o leitor no decorrer do tempo em que se dá a ler. Outro fator predominante ocorre quando “[...] levamos o nosso próprio mundo ao mundo do texto e comparamos, descobrimos

significados em um ou no outro, ou em ambos”¹⁵ (CHAMBERS, 2007, p. 22). A literatura nos permite sair de nós, visitar e conhecer outras pessoas em um espaço e tempo que não é o nosso, mas que se faz nosso (COMPAGNON, 2009; LARROSA, 2004).

Durante toda a vida, inclusive na adolescência, os livros são cúmplices que abrigam e servem de morada; neles é possível encontrar passagens e palavras que nos consentem expor o que temos de mais oculto, de mais privado. A fase da adolescência tem, por natureza, uma dificuldade para encontrar espaços afetivos e de escuta e, nesse sentido, a tertúlia se fez um lugar que acolheu, ouviu e transformou, no qual as mazelas da vida foram expostas e ressignificadas.

A leitura na tertúlia foi surpresa, visto que, no ato de ler, as participantes encontram algo que não esperavam, alterando o sentido das práticas de leitura a que eram acostumadas. Durante os encontros, associações foram realizadas de lugares que as leitoras não sabiam nomear e esses relatos do texto deram um lugar para a fala e para a escuta. Esse espaço intrínseco aberto pela leitura horizontal não se fez como uma válvula de escape, mas como momentos em que elas se permitiram dialogicamente se abrir para os fragmentos dos destaques escritos e lidos pelo grupo, unindo-os e revelando um pedaço camuflado delas. Em essência, falar de literatura é isso, é compartilhar, partilhar, dividir, doar. A literatura oportuniza formas de expressar emoções que foram excitadas pelo livro e pelos significados construídos coletivamente (CHAMBERS, 2007). Segundo Petit (2008, p. 39, grifo nosso), esses momentos dão um lugar ao íntimo, “[...] a partir daí, dessa outra maneira de ocupar o tempo que nos é dado quando lemos **na tertúlia**, temos uma outra percepção do que nos cerca”.

Ainda caminhando com os apartes, percebi que outros temas referentes ao âmbito da vida ganham destaque, o que ampliou o debate sobre essas diversidades vigentes em nossa sociedade, a exemplo do racismo e do machismo. As falas das participantes são apresentadas nos relatos a seguir:

Maria: Eu fiquei questionando, tipo, quando a gente lê a data toda, em que tem uma parte que ele fala que por ela ler tudo isso quando ela estiver, tipo daqui a vinte anos ela vai achar tudo chato e não conseguir arrumar um esposo, tipo, que horror, como se a gente vivesse à espera de um esposo. Será que ele falaria assim com o Petter, ou falou assim só porque ela é uma mulher?

Felicity: Tipo, deixa de estudar, deixa de ter mais conhecimento porque o que importa é ter um marido. Eu acho que marido é que tinha que aprender a fazer as

¹⁵ Tradução livre da autora.

coisas para dividir conosco as coisas. Porque não existe essa história de tarefa de homem e tarefa de mulher. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/12/2020).

Maria: Quando eu li essa parte eu destaquei porque eu achei uma forma tão bonita dela tentar descobrir como ela realmente é, e é meio triste a gente ver até hoje que vivemos em uma sociedade machista, que é tão normal e comum a gente ouvir falar que o menino se descobre e não sei o que... que é normal. Agora uma menina falar isso, descobrir seu próprio corpo, nossa, é totalmente diferente, é horrível, é sujo e, do jeito que ela narra aqui, eu fico me imaginando no lugar dela. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/12/2020).

Felicity: Sabe o que eu acho que pode ser também? Ela fala que se fosse uma menina seria mais amiga, mas eu acho que não, porque para mim é mais fácil ter uma amizade com um menino do que com uma menina, sem contar que se fosse uma menina ali, vivendo no mesmo local, todos os dias, ia ter muita briga entre as duas, igual ela tem com a irmã e com a mãe dela.

Maria: Bom, eu acho que essa questão de ter mais briga porque seria outra menina é meio perigoso, porque a sociedade faz isso com a gente, coloca a gente em disputa, como inimigas umas das outras, e nós devemos parar com esse pensamento. Eu sou muito do lado das meninas, das mulheres.

Felicity: Não, eu sei, eu falo que eu me relaciono melhor com amigos “homens” e não amigas “mulheres”, mas eu quis comparar a relação dela com as mulheres que moram com ela.

Pesquisadora: Então, eu entendi, mas o que a Maria falou é uma verdade, somos criadas para disputar espaços, beleza, comportamento e relações amorosas com outras mulheres e nós temos o dever de desconstruir isso. E realmente, a relação dela com a mãe e a irmã é de conflito, mas nós temos que entender que isso também ocorre porque elas estão isoladas e passam muito tempo juntas, é normal que conflitos apareçam, por conta das individualidades. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/01/2020).

Diante das diferentes visões sobre a relação com o machismo que infelizmente vivenciamos, os relatos mostram a importância do contato com a leitura de obras clássicas, pois descobre-se, nos personagens, elementos nos quais nos reconhecemos, conflitos que passamos e que, em um primeiro instante, não questionamos, mas que, ao serem dialogicamente discutidos, ganham outro olhar, que nos ajuda a entender melhor o sentido das nossas próprias experiências, e essas garantias só as boas leituras nos proporcionam. A leitura de um clássico na tertúlia converge com o que Machado (2009, p. 23-24, grifo da autora) destaca:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. Em suma, são livros que conseguem ser eternos e sempre novos, mas que, ao serem lidos no começo da vida, são fruídos de uma maneira muito especial, porque “a juventude” comunica ao ato de ler, como a qualquer outra experiência, um sabor e uma importância particulares.

Essa importância ganha força e lugar com as falas partilhadas. Esses levantamentos na tertúlia se potencializam porque ela se constitui em um lugar de diálogo, oportunizando

condições igualitárias para a fala e para a escuta. Os/as adolescentes têm uma necessidade de lugares assim, lugares de escuta e de diálogo, eles

[t]êm uma exigência poética, uma necessidade de sonhar, imaginar, encontrar sentido, se pensar, pensar sua história singular de rapaz ou moça dotado de um corpo sexuado e frágil, de um coração impetuoso e hesitante, de impulsos e sentimentos contraditórios que integram com dificuldade, de uma história familiar complexa que muitas vezes contém lacunas. Sentem curiosidade por este mundo contemporâneo no qual se vêem confrontados a tantas adversidades, e que lhes deixa muito pouco espaço. Também têm, [...] um grande desejo de serem ouvidos, reconhecidos; um grande desejo de troca e de encontros personalizados. (PETIT, 2008, p. 56).

Na tertúlia, as adolescentes encontraram esse espaço no qual, ao serem ouvidas, falaram, construíram e desconstruíram o seu ponto de vista por meio de argumentos respeitosos e validados por todas, tornaram-se donas da sua história, e quando a leitura potencializa isso abre novas perspectivas sobre pautas importantíssimas, capazes de transformar a nossa história.

Maria: Eu destaquei, na página 18, no último ponto do último parágrafo: Essa parte me deixou um pouco receosa, porque era um meio que... eles não podiam expressar praticamente nada... eles não podiam nem sair do anexo. Era uma prisão muito grande, eles têm de sentimentos, sentem medo. Daí eu fico assim... se a gente pensar na população pobre, na gente, os negros, os gays e os demais que são fora dos padrões, são privados hoje de muita coisa, nas comunidades distantes têm horários de sair e chegar, quando saímos não sabemos se vamos voltar, porque causa do preconceito conosco e, comigo, meu pai é preto, tenho medo de quando ele sai para trabalhar de acontecer alguma coisa com ele, é difícil, muito difícil. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2020).

Felicity: E, tipo, a gente acaba sofrendo muito ao ler e imaginar isso porque só da gente ver aquelas crianças da África passando necessidade já dói, já aperta, dói mais é aquelas crianças que perdem seus pais por causa da polícia, que na maioria das vezes eles já sabem que não os encontrarão vivos. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/12/2020).

Maria: As outras pessoas praticamente lutam pelo contrário e fazem ações diferentes das humanas, porque o mínimo é você respeitar as pessoas pelas diferenças, e é difícil você tentar dizer e lutar por uma igualdade, principalmente pelo presidente que temos, pelo amor de Deus, que luta contra a gente, que fala que não existe racismo no Brasil e ignora a questão dos brancos serem sim privilegiados e ainda prega um racismo contra os brancos. Então é difícil sim, mas não é uma luta que a gente vai perder, e, que temos que batalhar muito para termos essa igualdade social, e não é um processo muito rápido, vai demorar muito e infelizmente a maioria das pessoas que têm voz ativa não pregam por essa igualdade social. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2020).

Os destaques dessas questões sobre os diferentes âmbitos da vida podem ser percebidos no espírito da aprendizagem dialógica, fundamentada no princípio da igualdade de diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa viver

como diferente, que essas diferenças sejam respeitadas. Os destaques das meninas denunciam o não respeito por essas diferenças, o racismo, as relações antidialógicas que, por vezes oprimem, ridicularizam e matam (GIROTTI, 2011).

Ademais, a leitura de *O diário de Anne Frank* (2020) fomentou levantamentos sobre o período pandêmico em que estamos vivendo, trouxe reflexão, questionamento, discussões políticas e a falta que o ambiente escolar faz.

Felicity: Eu vou destacar ainda, na página 83, nesse último parágrafo: “ Por isso, só posso aconselhar você a não ler de novo a passagem acima e a não tentar chegar ao fundo, porque nunca vai encontrar a saída!” (FRANK, 2020, p. 83). Eu posso dizer que nessa quarentena o que estamos passando, sei lá, só está dificultando as coisas, sabe? Me fazendo ver insuficiência ou até mesmo a ter uma vida rotineira, totalmente sem graça. Então eu creio que muitas pessoas também estão assim, porque não tem o que fazer e às vezes a gente fica igual a esse parágrafo, tentando não voltar “atrás” para consertar e também para não chegar ao fundo tentando encontrar uma solução, porque a gente não vai encontrar nesse momento.

Sophia: eu concordo com a Felicity e, esse tentar voltar é, tipo, a gente tentar lembrar como era antes da pandemia e não achar uma saída. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/12/2020).

Maria: Eu acho que essa última parte que fala que queria voltar para a escola é uma realidade minha, porque eu me coloco no lugar dela, é muito triste, porque nós aqui só vemos os professores de vez em quando. E porque nós também queremos ajuda para fazer as atividades da escola e, do jeito que estamos estudando, não temos ajuda deles. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/12/2020).

Felicity: Bom, eu achei essa parte muito interessante porque eles estão deixando os preços baixos em meio a toda essa dificuldade, porque normalmente nós vivemos em um mundo em que a primeira crise que acontece o preço de tudo vai lá em cima para derrubar com todo mundo. Tipo, olha a pandemia, o álcool em gel, as máscaras, os valores subiram muito, e não sei se vocês se lembram quando as pessoas saíram comprando todos os rolos de papel higiênico dos supermercados, as pessoas são estranhas.

[...] Eu penso que, da mesma forma que é difícil para nós ouvir notícias falsas nesse momento que a gente está vivendo do coronavírus, para eles era mais ainda. Porque era como eles analisassem e soubessem se as coisas estavam melhorando ou piorando, se está acabando ou só começando. Daí eu fiquei muito triste, e pensando no perigo que representa uma mentira, a gente está vivendo isso, pois são tantas mentiras sobre o risco real que é o coronavírus que a gente vê esse número de mortes por causa das *Fake news*. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/12/2020).

As adolescentes trazem uma latente necessidade de saber, de expressar o que são, o que pensam, como pensam, de falar sobre fatos que as constituem e sobre como constituem a nossa sociedade e as especificidades humana. Os relatos mostraram que, a partir da leitura, elas se apropriaram do que leram e ressignificaram o lido, mostraram seus desejos, angústias, perceberam que o ato de ler é mais do que prazer, algo que é importante na leitura, encontraram vínculos que as constituem, com o que dá lugar e com o que nos dá a vida. Além disso, compreenderam que a leitura de mundo, da vida e de suas experiências precede a leitura

da palavra, ou seja, na leitura está em jogo não só o conteúdo pragmático, mas, principalmente, as experiências de mundo, de vida e de contexto (FREIRE, 2011).

Os livros se oferecem a eles, e mais ainda a elas, quando tudo parece estar fechado: suas feridas e suas esperanças secretas, outros souberam dizê-las, com palavras que os libertam, que revelam algo que eles, ou elas, ainda não sabiam que eram. Ler é, portanto, a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico. (PETIT, 2008, p. 55).

Sendo a leitura a oportunidade de encontrar tempo para si, acrescentaria que a leitura, para Maria, foi a oportunidade de se encontrar como pessoa, de se humanizar. Isolada em casa, sem a rotina de antes, ela não se viu só, pois estava acompanhada de outros, que em junção com o seu eu se fizeram nós (tertúlia). Como último destaque, mas não menos importante, apresento o olhar sobre a importância do ato de ler e a importância da presença do livro na vida das pessoas, em especial, na vida da Maria.

Maria: Eu achei muito importante, porque a gente percebe que, além da Miep trazer alimento para o corpo deles, ela também alimenta a alma, o coração. Quando ela fala que as pessoas comuns não sabem o que significa um livro para quem está escondido, nossa, eu me vi muito, porque eu não estou escondida, mas estou isolada e essas leituras estão significando tanto para mim, poder ler e compartilhar com vocês tem um significado muito grande na alma; daí eu penso quantos livros não ajudaram outras pessoas. Eu também me lembrei do conto da Clarice Lispector, “Felicidade clandestina”, quando ela fala que escondia o livro só para procurar e encontrá-lo depois e dizer que tinha ele. E também entender o tanto que é importante e que está sendo importante o livro, no celular ou papel, que nos faz entender empatia e meio que ver o ponto vista através de outros olhares. Ajuda a gente a crescer não só como pessoa, mas como ser humano (DIÁRIO DE CAMPO, 21/12/2020).

A leitura literária é um encontro de almas, um encontro de valores e saberes que ultrapassam o tempo, que nos invade e nos faz melhores. Ela deleita e instrui, é sonho e realidade, pois é viva; é esse montante de nós que invade e nos faz melhores, como disse Maria, nos faz gente, nos humaniza. Como bem elucida Candido (2011, p. 177), essa leitura literária “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Assim, a literatura é insubstituível, ela é experiência, é um acontecimento, é humanizadora, pois nos torna mais complacentes e receptivos para a vida, a natureza, a sociedade e para o próximo.

Por fim, é apresentado um recorte do que foram as experiências de leitura de Eve, Felicity, Maria, Sophia, Valentina e Yasmin. Os destaques anteriores apresentaram como uma leitura dialógica pode oportunizar a capacidade de ver o saber do outro de outra maneira,

como a leitura literária propicia expor conflitos internos, fazendo-os serem externalizados e até superados. A tertúlia literária dialógica virtual viabilizou uma experiência com a leitura singular, uma experiência literária e, nela (TLDV), o ler com as outras expôs signos diferentes, multiplicou as reflexões e pluralizou sentidos. A TLDV dá-se como texto para ser lido, colhido por muitos, e não como receituário, mas como movimento de pluralidade e de diálogo.

Esta seção, assim como a primeira deste capítulo, ocupou-se de descrever e apresentar a leitura literária das duas obras lidas por completo no decorrer das tertúlias e, na seção seguinte, apresento as categorias de análise construídas a partir das técnicas de construção de dados da MCC.

3.3 Análise dos dados subjetivos

Nesta seção do capítulo apresento e analiso os dados construídos por meio dos relatos comunicativos (roteiro de entrevista semiestruturado) e dos grupos de discussão comunicativa realizados com as participantes reunidas. Trago, também, dois quadros-síntese, que contêm a descrição dos elementos registrados e validados pelas participantes, e também por mim, que são as dimensões transformadoras e as dimensões exclusoras. Da mesma forma, registro a quantidade de menções de cada elemento pelas participantes da pesquisa e a quantidade de elementos de recomendação, que são aqueles indicados pelas participantes, às vezes de forma explícita, outras implícita, como necessário para a superação das barreiras expressas nos elementos exclusivos.

Mostro, de acordo com as temáticas construídas, uma tabela para cada categoria: ‘Leitura na escola, uma leitura Frankenstein’ e ‘A leitura na tertúlia... a saída do anexo secreto’. Reúno, em cada tabela, os elementos encontrados a partir das técnicas da coleta de dados ‘relato comunicativo’ e os ‘grupos de discussão’. Por exemplo, em cada tabela estão destacados todos os elementos que surgiram por meio das técnicas de construção dos dados utilizadas.

3.2.1 Tertúlia – Leitura na escola, uma leitura Frankenstein

O objetivo desta seção é apresentar e analisar como as participantes narram a prática de leitura em sala de aula, isto é, quais são os elementos exclusivos, ou seja, aqueles que impedem e tornam a prática de leitura inadequada, e quais elementos são transformadores,

colaboram para uma prática de leitura significativa. Por fim, os elementos de recomendação, aqueles que as participantes narram como algo que deu certo e poderia continuar, ou como algo que poderia ser implementado em contexto escolar para que a prática de leitura se tornasse significativa. Segue, abaixo, o quadro com os elementos transformadores, excludores e de recomendação na categoria ‘Leitura na escola – uma leitura Frankenstein’.

Quadro 5 – Categoria de análise – Leitura na escola – uma leitura Frankenstein

LEITURA NA ESCOLA		
Elementos excludores	Elementos transformadores	Elementos de recomendação
1- Leitura realizada pelos fragmentos do livro didático (9). 2- Leitura como obrigação para realizar resumos, ficha literárias e fazer exercícios de metalinguagem (gramática e ortografia) (10). 3- Leitura que não foi proposta pela escola não tem validade (1). 4- Troca de funcionário da biblioteca (2). 5- Convivência desrespeitosa em sala, não tinha oportunidade de fala (1).	1- Acesso à biblioteca e relação dialógica com a profissional da biblioteca (4). 2- Leitura realizada em sala sem pretexto para atividades escolares, leitura dialógica (5).	1- Que seja realizada leitura em outros suportes, como celulares, computadores e livros literários (2). 2- Ler textos completos e não fragmentos do livro didático (2). 3- Que possam ter acesso novamente à biblioteca, como acontecia com a antiga profissional que trabalhava lá (3). 4- Ao invés de fazer resumos no caderno, poder compartilhar com grupo como na tertúlia (1). 5- Poder ler não só as leituras da escola, mas outras leituras também (3).
Elementos: 5 Menções: 23	Elementos: 2 Menções: 9	Elementos: 5 Menções: 11

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.1.1 Elementos excludores

No quadro, temos os elementos e as menções salientadas na categoria ‘Leitura na escola – uma leitura Frankenstein’, sendo possível constatar como a quantidade de elementos e menções excludores são maiores do que a quantidade de elementos e menções transformadores. Temos como elementos excludores 5 (cinco), com o registro de 23 (vinte e três) menções relativas a eles. Esse fator pode se basear em como a leitura e a leitura literária são abordadas e ofertadas na escola, pois sabemos que, historicamente, a leitura está vinculada à instituição escolar, que é um Aparelho Ideológico de Estado em posição dominante, responsável pela educação dos indivíduos nas sociedades modernas (AGUIAR, 2011; ALTHUSSER, 1985).

Dessa forma, sendo a escola uma das principais fomentadoras do ato de ler, torna-se responsável por oportunizar uma leitura de qualidade para todos/as, pois é sabido que, na maioria das vezes, a escola é o único lugar em que o indivíduo tem acesso ao livro e ao texto literário, já que, em uma sociedade depauperada, “[...] a escola não pode prescindir de seu

papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente” (WALTY, 2011, p. 54). Quando a leitura literária não é ofertada pela escola somos excluídos do mundo imaginário, uma vez que a literatura “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177). Nesse contexto, a literatura nos humaniza.

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos. (COSSON, 2019b, p. 17).

O texto literário tem a capacidade de modificar todas as maneiras discursivas, assim como é capaz de guardar o tempo em si, sendo ele o passado, o presente e o futuro. Parafraseando Cosson (2019b), temos, no saber literário, a oportunidade de saber o que somos, bem como a possibilidade de cobiçarmos e anunciarmos o mundo por nós mesmos. Isso ocorre porque a literatura é uma experiência a ser conquistada, é mais que um saber reelaborado, ela é a junção do outro a nós sem que renunciemos a nós para vivermos isso. Ainda sobre isso, Bakhtin (2017, p. 19) elucida que “[...] nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente”. Por ter essa importância na formação humana, por assumir muitos saberes, por iluminar o novo que chega, por tornar o mundo mais acessível e intensamente humano é que a literatura necessita ter espaço nas escolas. No entanto, para que de fato ela (literatura) possa exercer sua função humanizadora, é preciso que se mudem os caminhos escolarizados, didatizados e pedagogizados a que a escola a submete para atender os seus próprios fins, fazendo dela uma literatura escolarizada inadequadamente (SOARES, 2011).

A respeito disso, Soares (2011) elucida que não se trata de condenar a escola ou mesmo sua relação com a literatura, mas de tecer críticas à forma inadequada com que a literatura é trabalhada na escola. Segundo Soares (2011), a instituição escolar tem suas atividades e seu fluxo das ações organizadas por meio de categorias que findam por enquadrar

o funcionamento escolar de forma específica, sendo eles: a categorização dos alunos e as categorias que definem o andamento do curso letivo. Sendo assim, é

[...] **inevitável** processo-ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequencição desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama **escolarização**, processo **inevitável**, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2011, p. 21, grifos da autora).

Posto isso, não tem como impedir que o texto literário passe pelo processo de escolarização, ou seja, se torne um saber escolar, se escolarize, assim como também não podemos negá-lo, pois estaríamos negando a própria escola. No entanto, o que se deve fazer e o que devemos criticar, e até mesmo negar, “[...] não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, [...] que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 22) e descaracteriza o seu caráter literário.

Na escola, escolariza-se o texto literário de diferentes maneiras. Como testemunho dessa inadequada escolarização da literatura, os dados da pesquisa ressaltaram como elementos excludores, ou seja, a impedirem que a escolarização da literatura seja aplicada de forma adequada, os momentos em que essa leitura presente em sala de aula se dava de forma propedêutica e como pretexto para o trabalho da língua em si, além do fato do texto literário, quando presente em contexto escolar, se fazer presente em fragmentos pasteurizados pelo livro didático, a leitura como obrigação, o preenchimento de fichas de leitura, a ausência de funcionários na biblioteca (LAJOLO, 2009).

[...] Os textos que têm lá, às vezes, é muito... tem uns que são chatos. Porque, ah..., dependendo da leitura é chato, sempre tem que responder alguma coisa, aí não dá vontade de ler. [...] eu às vezes, quando a leitura é boa, eu até leio ela novamente, mas aí quando eu não gosto, eu deixo ela para lá. [...] As leituras que faço são para depois responder perguntas sobre o texto, alguns resumos ou fichas de leitura. (Sophia, relato comunicativo, 17/09/2020).

[...] Na maioria das vezes fazemos a leitura para fazer alguma tarefa. [...] Porque quando lemos na escola a gente fala por lá mesmo, sabe? Depois passa outras atividades e outras matérias. (Felicity, grupo comunicativo, 11/09/2020).

[...] Eu não gosto de ler as falas dos personagens no livro didático, sabe?! Porque às vezes eu gosto de interpretar de uma forma diferente, daí eu me sinto envergonhada. E o que eu mais gosto... eu gosto de ler... eu sempre leio muito rápido, então sempre quando eu leio eu tento ler bem devagar para as outras pessoas entenderem o conteúdo, mas eu não gosto de ler devagar, e gosto de ler um texto completo, sabe? Porque é muito ruim ler só os pedaços dos textos, daí a gente não

sabe o que tinha antes... fica meio sem sentido e confuso. (Maria, observação comunicativa, 03/10/2020).

As falas das adolescentes acima denotam a escola a partir de um mesmo olhar, uma escola que não oportuniza e não oferta o acesso e as práticas de leitura literária, uma escola em que a rotina com a literatura é repetitiva, vazia e monótona. Assim, o que se observa, por meio das narrativas das adolescentes, é que a escola, ao ignorar o interesse e os saberes de mundo das educandas, acaba por contribuir para que haja uma antiexperiência com a leitura literária, pois, fechando sobre sua bolha pedagógica e frígida, ela se pauta simplesmente em trabalhar a língua como um sistema fechado de normas.

Ao desconsiderar os saberes de mundo das educandas, a escola desconhece as experiências que elas vivenciam fora dos muros da instituição e também insiste em uma leitura literária da escola e para a escola. Por fechar-se para os interesses das adolescentes, a instituição termina por contribuir com o afastamento delas do saber literário “[...] e não aproximando, o **educando** das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 2011, p. 47, grifo nosso).

Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente, a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto. (FREIRE, 2019c, p. 80).

Dessa forma, o ensino da literatura proporcionado pela escola padece de algumas características do paradigma tradicional moral-gramatical que, segundo Cosson (2020), tem como concepção de literatura o uso de recortes da literatura para o estudo da língua e da moral. A escola se apossa desses recortes, ou seja, dos excertos da obra literária, como propriamente objeto de ensino e para o ensino da língua. Dessa forma, os textos literários passam a ser protótipos de correção gramatical, bem como molde para “[...] o emprego correto de palavras, expressões e estruturas sintáticas, como se observa nos livros de gramática normativa” (COSSON, 2020, p. 24). Por conseguinte, é destinado ao excerto literário um cunho puramente didático e pedagógico, que acaba por falsear o seu caráter literário.

Esporádicas são as oportunidades de uma leitura de um texto literário completo e, quando ocorre, se dá pela espontaneidade do educando, quando se encontra autorizado a adentrar a biblioteca escolar. O fato de a escola se apropriar de excertos de obras se justifica,

também, pelo parcelamento das aulas, ou seja, na carga horária escolar o período disponível para as aulas é de no máximo quarenta e cinco minutos, tempo estimado como suficiente para ler o fragmento de alguma obra. Para exercer esse papel, os educandos não necessitam conhecer integralmente os textos literários destacados nos livros didáticos e tampouco as informações dos educadores, “[...] nem mesmo dar importância aos trechos que servem de ilustração para as escolas literárias, basta guardar na memória o nome dos autores, das obras e os estilos aos quais estão associados” (COSSON, 2020, p. 52).

[...] na escola, tipo assim, ah... como eu te falei eu não sou muito de lê. [...] Às vezes elas mandam a gente ler pelo livro didático e eu não gosto muito não. (Sophia, relato comunicativo, 17/09/2020).

[...] eu não gosto de ler os livros didáticos. (Valentina, relato comunicativo, 17/09/2020).

[...] eu não leio muito na escola, mas eu leio mais as atividades e os livros didáticos. (Maria, relato comunicativo, 03/10/2020).

[...] Eu não gosto tanto... os textos para tarefas e os textos do livro, nossa é muito cansativo, tipo a gente faz sempre, aí fica chato. (Yasmin, relato comunicativo, 17/09/2020).

[...] o que você não gosta de ler na escola?

Eve: o livro da lição. (Eve, relato comunicativo, 25/09/2020).

A prática de leitura mais comum em sala de aula parte do livro didático, e junto dele temos os fragmentos dos textos literários. O texto inserido nesse suporte provém de uma obra literária e, ao ser transportado de um suporte a outro, se esvazia e torna o texto literário desnutrido de seu potencial. Dessa forma, essa leitura que parte desse amontoado de excertos do texto literário, ofertada pelo livro didático, envia a relação do leitor com a literatura. Nesse sentido, ao ser conduzido do suporte do livro literário para o do livro didático, o texto está propenso a padecer, imprescindivelmente, de mutações, por passar de um suporte ao outro (SOARES, 2011).

Para Soares (2011), quando lemos diretamente o suporte literário nos relacionamos com um objeto-livro-de-literatura que é totalmente distinto do objeto-livro-didático; pois trata-se de suportes-livros com intenções e finalidades opostas, assim como a estética material diferente, da mesma maneira que a diagramação e as ilustrações são distintas. Ainda segundo a autora (2011, p. 37), ambos possuem protocolos de leitura diferentes e, “[...] se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto”. Zilberman (1998) também aborda

esse obscurantismo pelo qual o texto passa ao ser extraído do suporte de origem para se descentralizar no livro didático.

O texto provém de uma obra literária, tomada integral, como um poema ou um conto, ou parcialmente, como um segmento de romance. Porém, ao ser transportado de uma situação a outra, ele assiste ao obscurecimento de sua origem – o livro de onde proveio, o patrimônio artístico e cultural a que pertenceu. É o que permite ao livro didático tomar, diante do texto, liberdades consideradas descabidas se adotadas perante um objeto arte. O texto, assim, representa a literatura já sacralizada pelo ensino, mas, ao mesmo tempo, alvo de técnicas e atitudes que afastam progressivamente a ficção do seu destino: ser consumida pelo ato individual da leitura. Isso se passa porque o texto só legitima sua presença em sala de aula quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura. (ZILBERMAN, 1998, p. 112-113).

Portanto, ao ser transportado do seu suporte original, pode-se minguar o desejo, o apetite, a vontade, a curiosidade e até mesmo a paixão pelo texto literário, uma vez que para essa proposta de ensino o leitor não ecoa sua voz.

Diante disso, compreendo o porquê de as adolescentes narrarem certo desprezo e desgosto pela leitura escolar, pois o gosto pelo ato de ler e a formação desse gosto não

[...] se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Não basta falar sobre a pluralidade de significações e possibilidades de interpretação. É preciso fazer da contradição e, da busca de sua superação, uma prática/vivência cotidiana de sala de aula e de vida. E a construção de uma história coletiva que conta no jogo das interpretações. É um conhecer para gostar. É um conhecer para agir. (MORTATTI, 1994, p. 106).

A leitura literária na escola tem como única verdade os fragmentos presentes no livro didático. Podemos considerar essa uma leitura interna, uma vez que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, o constituindo autossuficiente, e procura nele mesmo sua verdade, acabando por abstrair tudo o que está ao seu redor (BOURDIEU; CHARTIER, 2011). Em verdade, percebemos que nos manuais didáticos o que vale são as respostas sugeridas no manual do educador, e não as subjetividades dos educandos.

[...] Eh... às vezes a professora pede para a gente ler e a gente fala, eh... resume o livro falando das partes que a gente mais gostou e do que a gente não gostou, e dá uma resumida no livro. (Maria, observação comunicativa, 03/10/2020).

[...] Nós temos uma aula de produção de texto, é matéria separada, mas nós nunca tínhamos lido não, a gente faz mais é cartaz, essas coisas assim, mas a professora trabalha com isso também, de livros e fazer resumos, essas coisas. (Yasmin, relato comunicativo, 17/09/2020).

[...] é muito raro ela passar leitura, ela tinha iniciado um projeto com a gente, se eu não me engano foi no final do ano passado ou no começo desse ano. Que era para a

gente ler e fazer um relatório do que a gente tinha lido, quem era o autor, sobre o que a história falava, e muitas das vezes ela pede interpretação de textos, só, ela não é muito de exigir da gente leitura, não. (Valentina, relato comunicativo, 17/09/2020).

[...] antes eu lia por obrigação, esse antes é na escola, tá?! Agora, não, agora eu sei que é importante ler, antes eu não sabia, né?! Agora é diferente.

Pesquisadora: Diferente por quê, Sophia?

Sophia: Porque, porque sim. (risos)

Pesquisadora: Você via a leitura antes como obrigação. Que obrigação era essa?

Sophia: Olha, meus professores passavam textos para ler, né?! E depois fazer algum tipo de tarefa, sempre chata. (Sophia, grupo de discussão comunicativo, 04/02/2021).

No dispor das falas, percebi que o contato com o ato ler é corriqueiro da disciplina de língua portuguesa e que nessa disciplina as educandas não são chamadas para o ato de ler, tanto é que, embora elas leiam muito, talvez não se classifique essas passagens como leitura, pois a proposta da escola se ancora em cumprir protocolos mecanizados de leitura, que normalmente se consolidam em resumos, como bem expressado por elas. O objetivo, porém, dessas atividades não é que degustem da leitura e que ela seja fruída, mas para organizar algum conteúdo bancário exigido pela escola. A proposta pedagogizada sobre o fragmento literário que se dá a ler normalmente estabelece um modo para que essa leitura seja realizada, enviesada e avaliada, ou seja, escolhe o texto, determina e estipula a relação que o leitor deve ter com ele, passando a controlar essa relação leitor-texto-autor (LARROSA, 1998).

Dessa forma, como despertar o prazer e o gosto pela leitura quando o que se impõe na escola não é o sabor, mas a obrigação? Qual é o sentido de ler um texto para posteriormente falar, com suas palavras, o que autor quis dizer, e não o que o educando sentiu, experienciou e atravessou? Para que resumir e entregar, mastigada, uma fala que não é a sua, uma fala que não carrega seus sentimentos ou autoria? Por não considerarem essa leitura imposta na escola como leitura é que Yasmin denuncia que quando se permite ler literariamente em sala de aula ela o faz de forma clandestina, pois quando descoberta pela educadora é reprimida: “[...] Os livros que não são das tarefas, porque a gente está ‘lendo’ alguma coisa lá que não são das tarefas, a tia fala que não é hora de ler isso, para não perder tempo, tem que ler os da tarefa” (YASMIN, relato comunicativo, 17/09/2020).

Aqui, percebo que a escola tem uma leitura própria e que qualquer leitura diferente da proposta do currículo é desconsiderada e alegado que fazê-la é falta de tempo. A leitura que não passa pelo crivo do educador e que não esteja no cardápio do livro didático é reprimida pela escola, pois essa atividade deve atender aos propósitos curriculares, de modo a usar o tempo no cumprimento de tarefas e exercícios como as fichas literárias e as atividades de gramática, que serão apoio para os futuros exames. Conforme as leituras passam a ser

propostas, tendo como objetivo central a realização de atividades exclusivamente escolarizadas, elas passam a ser vistas como obrigação, e, conseqüentemente, as predileções individuais do educando leitor não são priorizadas ou até mesmo respeitadas. Essa postura, muitas vezes autoritária, oportuniza uma aniquilação da voz do educando quando leitor.

O espaço escolar tem potencial para se constituir num espaço dinâmico e plural. Cabe às políticas públicas, à formação dos professores, à cultura escolar e às práticas dos educadores incentivar a constituição de um ambiente que conheça o que as/os adolescentes leem, seja no ambiente escolar, seja no extraescolar, bem como entender suas escolhas e ampliar seu campo de opções, inclusive se fazendo presente na busca por práticas de leitura transformadoras e com sentido.

[...] Ultimamente lá na escola o tempo foi bem curto que nós estudamos, eu não ia com tanta frequência na biblioteca, porque eu gostava bastante de uma tia que tinha lá, porque ela era muito boa, ela ficava indo às salas de aula fazendo sugestões de livros, o que me chamava bastante a atenção, o que acabava trazendo minha ida lá, né?! E depois que ela saiu eu não voltei mais lá. (Yasmin, 17/09/2020).

Nesse destaque, o espaço biblioteca emerge como um local em que a leitura acontece, em que o profissional que atua lá, mesmo não sendo uma bibliotecária, contribuía para o acesso e a oferta por obras literárias. Quando essa profissional se dispunha a ir a cada sala anunciar o novo, “a boa nova” da vez, instigava e apresentava um local onde se podiam processar diferentes práticas de leituras. Ao final da fala, contudo, fica claro que, quando não havia mais essa profissional que tanto marcou, transformou e foi ponte de experiência de leitura para Yasmin, o espaço biblioteca se tornou um lugar pouco visitável, e talvez inacessível. Outro elemento exclutor destacado foi o uso do gênero poema:

[...] porque eu não gosto de ler, estou aprendendo a gostar agora, mas eu não gosto de ler poemas, eu não gosto, não gosto de trabalhar com poemas e nem rimas, não gosto... Aqueles pedaços dos poemas, nossa, eu não entendo nada. Quando a gente faz esse tipo de leitura, a professora costuma pedir para fazermos algum tipo de poema nosso, ou uma rima nossa, daí eu não gosto... Ai, tia, é difícil, tem essas coisas de rimas, às vezes eu até faço, mas se não tem rima ela não gosta, daí sem rima não é poema, né?! Daí tem gente que sempre sabe fazer as rimas que combinam, daí que falo que tem que saber. (Valentina, 17/09/2020).

Quando Valentina ressalta que não gosta de ler, é importante lembrarmos que ela não gosta da leitura da escola, porque em seu tempo livre ela relata que gosta de ler livros de autoajuda, romances e documentários, assim como a Bíblia, porém, quando obrigada a ler para realizar alguma atividade sobre a qual não tem domínio e na qual não teve auxílio suficiente para desenvolver, a exemplo do poema, ela relata que não gosta. Soares (2011, p.

26) elucida que nos livros didáticos o poema é quase sempre descaracterizado, além de ter como função, no ambiente escolar, a exploração dos seus aspectos formais, “[...] conceito de estrofe, verso, rima, ou, o que é mais frequente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais.” Assim, a inadequação com que se trabalha o poema em sala de aula é vista como um elemento exclusor, pois, no ambiente escolar, a poesia é pretexto para exercícios, sejam gramaticais, sejam de produção textual. Isso contribui para que os educandos percam o gosto pelo poema e para que esse gênero textual não seja visto como uma possibilidade de um projeto de fala e como uma prática social. Dessa forma, o uso inadequado do poema, que tem todos os elementos necessários para falar com o leitor, o silencia.

A ausência de um diálogo igualitário em sala de aula se apresentou como um elemento exclusor para a interação com os momentos de fala em contexto escolar:

[...] e quando eu ganhava essa oportunidade de fala, quando eu começava a falar tinha sempre umas pessoas que começavam a me cortar e, na época, quando isso acontecia, eu ficava calada e depois que a vez voltava para mim eu não falava mais, eu simplesmente concordava, continuando. (Maria, 04/02/2021).

A respeito desse elemento, percebi que os momentos de respeito e de um diálogo igualitário em sala de aula auxiliariam melhor nos momentos de interação, pois os momentos de fala seriam mais bem distribuídos e o domínio da palavra não ficaria na mão do que melhor argumenta, ou do que argumenta pela força. Como base essencial da leitura dialógica, o diálogo igualitário promove essenciais efeitos transformadores e frutifica mudanças emancipatórias de convivência e, por isso, o compartilhar palavras no grupo escolar auxilia a recriar momentos respeitosos e dialógicos (GIROTTO, 2011).

Após apresentar os elementos que dificultam e até mesmo inviabilizam uma prática de leitura significativa e transformadora em sala de aula, entendo que os obstáculos elencados aqui denunciaram o que Soares (2011) elucidou sobre a inadequada escolarização da literatura em sala de aula, além da pouca presença do objeto livro literário em contexto escolar. Para que esses obstáculos possam ser superados, é necessário que a escola conduza de forma ativa as práticas de leitura literária que homeopaticamente vem sendo ofertadas nos livros didáticos, ademais de ser importante esclarecer que o meu posicionamento aqui é contra o uso fiel dos fragmentos literários dentro do livro de didático. Isso não significa, no entanto, que devemos rechaçá-lo ou bani-lo das nossas práticas, mas sim que a escola deve buscar formas de oportunizar um ensino literário integral, tendo a obra literária na sala de aula.

Também é preciso oportunizar o acesso às diversas práticas de leitura que ocorrem no contexto social, inserindo-as no contexto escolar, pois elas muito contribuem para um

letramento literário, bem como o acesso à integralidade da obra, o acesso livre às bibliotecas, quando disponíveis, e a valorização de diálogo igualitário, que, assim como a literatura, liberta e transforma. Acima de tudo, é necessário que as práticas de leitura possam ser modificadoras, significativas e transformadoras, para que de fato humanizem e tornem nossos/as educandos/as autônomos/as e críticos/as com práticas de leitura significativas.

Por fim, cabe agora comentar os elementos transformadores, assim como os elementos de recomendação.

3.2.1.2 Elementos transformadores

Os elementos transformadores aqui apresentados e analisados, construídos coletivamente, foram identificados como aqueles que as adolescentes validaram e ocorreram em contexto escolar, capazes de auxiliar e viabilizar práticas de leituras significativas. Durante a fala delas (participantes), obtive elementos considerados transformadores, a saber: acesso à biblioteca e relação com a profissional da biblioteca – mencionado nove vezes – e leitura realizada em sala de aula sem pretexto para atividades escolares, leitura dialógica – mencionado quatro vezes:

Eu leio muito, tanto é que na biblioteca de lá da escola eu sempre aparecia por lá, né?! Tipo assim, eu e as meninas gostávamos bastante de ler e sempre que eu podia ia lá pegar um livro e ficava lendo. A tia da biblioteca ficava perguntando a história para nós, e nós contávamos, e eu amava tia, amava tudo [...] a tia da biblioteca estava sempre propondo coisas novas para nós, livros que chegavam, ela estava sempre apresentando para nós. Ia na sala de aula e dizia: “olha, chegou tal livro e, ele fala de tal coisa”. Isso era bem interessante. [...] ultimamente eu não estava lendo muito. [...] eu gostava de ler livros de romance também, livro de aventura, eu gosto bastante. (Yasmin, relato comunicativo, 17/09/2020).

[...] na biblioteca de lá da escola eu gostava de ir sempre lá, eu pegava livros emprestados, eu pegava o livro que eu queria. Assim, eu e as minhas colegas pegava livro e até trocava entre a gente, se o livro fosse mesmo bom a gente gosta bastante de ler. Também tinha a funcionária da biblioteca que deixava a gente livre, às vezes ela falava sobre os livros novos, comentava sobre alguma leitura que ela tinha achado boa e que a gente podia gostar. (Eve, relato comunicativo, 25/09/2020).

[...] aí, na escola eu costumava ler romances também, tia, inclusive eu tinha pego um livro lá com o professor, que ele trabalha na biblioteca, igual eu falei que eu gosto de livro de romance, eu encontrei um livro muito bom que eu encontrei a segunda e a terceira edição (volume), mas que eu nunca encontro na biblioteca. (Valentina, relato comunicativo, 17/09/2020).

Nesses relatos é possível observar e compreender quão importante é o espaço da biblioteca para fomentar as diferentes práticas de leitura, assim como o acesso aos livros,

percebendo-se a autonomia que de certa forma esse espaço às vezes representa para escolher o que ler e como ler, sem o roteiro pedagógico para determinado exercício escolar. Notei também que o convite da leitura é realizado boca a boca, a profissional desse espaço normalmente não é uma bibliotecária, mas de certa forma contribuiu para levá-las até esse espaço, muitas vezes mantido fechado em muitas unidades escolares com a justificativa de manter o espaço organizado e preservar as obras. Como bem disse Pennac (1993), livro bom e lugar de livro é na mão do leitor. Embora esse seja um ambiente que se encontra nas dependências da escola, há relatos de que a mudança de funcionário por vezes impossibilitou o acesso a esse lugar tão necessário e significativo.

[...] Mas daí mudaram o funcionário, daí quase não tinha mais ninguém indo lá. Por quê? Ah... ele não gosta, falava que a gente bagunçava os livros e também, os livros ele não cobrava que os alunos devolvessem, daí sempre estava faltando livro. Mas também teve a pandemia, né? Não dava para ir lá. (Eve, relato comunicativo, 25/09/2020).

Foi acordado manter esse elemento como transformador porque, mesmo com o acesso restrito em alguns momentos, as participantes indicaram que, ainda assim, ali era possível ler por querer, ler por escolha, e não por imposição. Também é possível compreender que essa escolha se fez por elas (participantes) entenderem que a presença do livro já faça parte da vida delas e possua bastante significado. O objeto livro, quando acessível e podendo ser tocado, passa a ser delas. Assim, o ato de ler

[...] estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, e até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua [...] e se o livro que desejam ler está em posse de outra pessoa, as leis da propriedade tornam-se difíceis de **compreender**, assim como as da fidelidade no amor. (MANGUEL, 1997, p. 277, grifo do autor).

Os relatos também me mostraram que algumas práticas promovidas pela biblioteca, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, com projetos de leitura e premiações para os que frequentam mais o espaço, que é de todos/as, foram significativas para as educandas:

Eu até já ganhei um prêmio sobre leitura. [...] quando a tia da biblioteca estava conosco ela sempre fazia projetos, teve um projeto que ela fez com nós que foi sobre a Cora Coralina, foi muito bom para nós e para nossa formação. Tanto é que nos reunimos, né?! Nossa sala, aí junto com a professora de português, fizemos tipo uma peça de teatro, com diálogos e falas, como se estivéssemos na casa da Cora, falando do riacho que passa, e foi muito interessante, levamos comidas típicas de Goiás.

Muito legal... comecei a viajar, nossa, foi uma experiência muito interessante, a professora ia lendo e nós íamos acompanhando ela [...] todo mundo estava bem-disposto a participar e a ler aquela obra, e fomos eu e as meninas, foi muito proveitoso, e melhor que todo mundo leu junto. (Yasmin, relato comunicativo, 17/09/2020).

E quando a gente lê algum livro que é indicado pela nossa professora de português, a gente faz uma roda em que cada um pode contar o que leu no livro, o que marcou. Acho que é os dias mais legais, porque eu acho muito interessante ouvir outras opiniões. (Felicity, relato comunicativo, 11-09-2020).

Os excertos acima mostram como a mediação de educadores, independentemente do ambiente, seja sala de aula, seja na biblioteca, se mostram como um convite para a leitura. Quando esses mediadores abrem o cardápio para a leitura, os/as leitores/as oportunizam passagens para percursos significativos e convidativos, pois a proposta de leitura se faz sem obrigação, se faz por fruição. Dessa forma, percebi que esse convite lançado pela profissional da biblioteca, juntamente com a educadora, gerou afetos, reflexões e transformações, pois permitiu que a leitura promovesse espaços para sentir e pensar mediante novas práticas de leituras. Essas experiências de leitura originam-se dessas relações entre os leitores e os ambientes, capazes de proporcionar essas práticas de leitura, práticas essas que oportunizam uma relação com a leitura que não seja simplesmente por perspectivas utilitárias. Essas adolescentes relatam como que uma leitura sem uma visão propedêutica estreita caminhos com as obras e com a experiência de leitura.

3.2.1.3 Elementos de recomendações

Os elementos de recomendação dessa categoria, por sua vez, simbolizam propriamente as mudanças necessárias para superar o que está posto pelos elementos excludentes, no sentido de a escola ofertar e oportunizar práticas de leitura mais significativas e transformadoras, em que a leitura literária seja oferecida para além do livro didático e se faça presente em outros suportes. Que a leitura literária seja uma prática de leitura completa, e não em fragmentos, que a biblioteca seja um ambiente vivo sempre aberto e disponível como espaço de formação para todos/as e que não haja restrição de leituras, bem como que as escolhas sejam realizadas por elas, e não pelo crivo dos/as educadores/as. Ademais, esse espaço de formação deve ser um local em que cada um/uma possa encontrar sua própria inquietude que nos leva à experiência de leitura (VEIGA-NETO; LARROSA, 2007). Que a leitura seja compartilhada, sem a intenção de se ensinar algo, mas para que elas possam compartilhar o lido com o vivido, que a leitura seja experiência.

3.2.2 A Leitura na Tertúlia... a saída do anexo secreto

Com a categoria ‘A leitura na tertúlia... a saída do anexo secreto’ é possível compreender um total de quatorze elementos: dois exclusores, com nove menções; nove transformadores, com oitenta e três menções; e três de recomendação, com oito menções. Isso indica que a experiência de leitura na tertúlia foi validada de forma positiva pelas participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Categoria de análise – A leitura na Tertúlia... a saída do anexo secreto

LEITURA NA TERTÚLIA		
Elementos transformadores	Elementos exclusores	Elementos de recomendação
<p>1- Aprendeu a sempre pesquisar e a realizar inferência com as palavras desconhecidas, ao invés de pulá-las na leitura (12).</p> <p>2- Tiveram a leitura modificada com os princípios da solidariedade e a criação de sentido (12).</p> <p>3- Aprenderam com a troca que se faz com a leitura dialógica em grupo (11).</p> <p>4- A leitura completa de uma obra pela primeira vez (1).</p> <p>5- Relacionar a leitura com as experiências e as impressões dos colegas (8).</p> <p>6- Crescimento enquanto pessoa, ao compartilhar as suas subjetividades relacionadas com a leitura (11).</p> <p>7- A partir da leitura dialogada na tertúlia, teve acesso a outros assuntos relacionados com as suas leituras de mundo (11).</p> <p>8- Aumento do vocabulário e mais confiança para se expressar (10).</p> <p>9- Acesso a textos e livros que não tinha antes (7).</p>	<p>1- Não gostou da leitura escolhida (2).</p> <p>2- Sentir vergonha de falar na tertúlia (7).</p>	<p>1- Que tenhamos uma tertúlia presencial quando a pandemia acabar, na escola (3).</p> <p>2- Mais opções de livros para escolher (1).</p> <p>3- Levar os princípios da tertúlia para a sala de aula, para que todos tenham diálogo igualitário (4).</p>
Elementos: 9 Menções: 83	Elementos: 2 Menções: 9	Elementos: 3 Menções: 8

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.2.1 Elementos transformadores

A partir dos momentos durante a TLD, como bem exposto nas seções anteriores, a tertúlia contribuiu com a melhora do vocabulário, pois nos encontros tivemos uma prática de leitura dialógica, a leitura era realizada de forma coletiva, e assim que tinham alguma dúvida referente a alguma palavra desconhecida elas se ajudavam. Esses espaços de diálogo contribuíram para que as participantes, além de ouvirem, também fossem escutadas, ajudadas e compreendidas. O aumento do vocabulário é importante, mas, mais que aumentar o vocabulário, é necessário que se abram para o texto, para ouvir o texto para além das compreensões esperadas, para se expor ao novo, para se permitir experimentar o conhecimento, que é diferente da informação:

[...] eu estou achando ótimo, várias palavras que eu não sabia o significado agora eu sei, eu procuro por elas, eu não passo mais por cima delas, assim eu aprendi bastante palavras novas que eu não conhecia, aprendi, nosso vocabulário fica mais rico [...]. (Yasmin, grupo de discussão, 10/11/2020).

[...] eu acho que além da gente estar aprendendo palavras, uma linguagem diferente, enriquecendo o nosso vocabulário... a gente está adquirindo conhecimento. (Felicity, grupo de discussão, 10/11/2020).

[...] a tertúlia... essa forma de ler, esse tipo de texto faz a gente aumentar o nosso vocabulário e a aprender, a escutar as opiniões de diversas pessoas. (Maria, grupo de discussão, 10/11/2020).

[...] o que eu vou mais carregar assim da tertúlia é que... a leitura ela pode trazer não só aumento de vocabulário e conhecimento, mas empatia [...] depois da tertúlia eu comecei a dar mais valor a todas as palavras e o jeito que principalmente que cada autor escreve no livro, um texto alguma coisa assim. (Maria, grupo de discussão, 04/02/2021).

Com a leitura é possível buscar um sentido para as palavras e, com isso, há o aumento do vocabulário, o que também resulta no melhoramento da língua; a leitura torna-se caminho para encontrar outras leituras, assim como espaços formativos. Quando as participantes dizem que se defrontaram com palavras diferentes, percebi que o ato de ler coletivamente oportunizou esse fator, considerando-se que “[...] ler leva a aprender novas palavras, o que facilita a leitura posterior de outros textos” (COLOMER, 2007, p. 108). Dessa forma, o aumento do vocabulário e a superação de palavras desconhecidas podem ser entendidos como fatores transformadores, ocasionados pelo ato de ler proporcionado pela tertúlia.

Notei também que a leitura literária na TLDV promoveu o ato de ler no sentido que tanto Freire como Larrosa defendem, uma leitura como acontecimento, como transformação e com significado. Nos encontros, a leitura passou a ser pensada e praticada como um processo

de formação, como algo que nos forma, mas também de-forma, no sentido de desconstrução, além de nos transformar no sentido de nos tornar humanos. Os relatos a seguir exemplificam melhor essa relação que nos passou e nos transformou, mas como algo que nos constituiu e pôs em questão o que elas (participante) eram, mas não conseguiam dizer (LARROSA, 2007).

[...] eu acho que a leitura... não é bem uma pergunta, mas eu acho que a leitura na tertúlia é uma forma de liberdade de expressão, que a leitura às vezes... na maioria das vezes acolhe as pessoas que não tem como ler, que não são ouvidas. (Maria, observação comunicativa, 03/10/2020).

Ah, a gente dá mais atenção à leitura, ter mais o hábito de ler, a gente acaba que ensina e acaba que aprende junto, tipo em casa, a gente acaba comentando com a família e todo mundo meio que lê o livro sem ler, entende? (Risos). (Felicity, grupo de discussão, 10/11/2020).

Esses relatos também evidenciaram que as TLD potencializaram uma construção coletiva de diversos significados e ampliaram conhecimentos com fundamento no diálogo. Nos encontros, todas participaram de forma igualitária, ressignificaram a realidade, essa compreensão igualitária se estendeu para os lares, porque quando a leitura é significativa ela rompe as barreiras das telas ou as paredes das salas de aula, chegando às residências e se apoiando nos momentos de diálogo das famílias. Portanto, os diálogos foram construídos a partir do subjetivo, para um plano intersubjetivo, e paulatinamente foram introduzidos para um saber que se constituiu plural:

O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da lição é escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto obriga, e o que ele dá o que dizer. Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar. (LARROSA, 1988, p. 177).

A leitura é desvelar o encoberto no texto, na lição; é aclarar o não visto, o inarrável e o proibido, e essa prática se confirma nas palavras de Paulino (2001, p. 22) quando menciona que, “ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade.” Na TLDV, a leitura ganhou vida, pois foi realizada de forma compartilhada, o fato de poder ler e ouvir o outro após a leitura gera transformações, pois a partilha das leituras e dos destaques geraram comentários sobre a vida e provocaram emoções diversas, o que permitiu que elas dialogassem sobre o mundo, sobre o mundo delas. Ao refletirem sobre a obra, elas compartilharam experiências e convidaram as

demais a dialogarem também, o que gerou uma discussão sobre o mundo da vida, ou seja, as mazelas, os dilemas, que são individuais e também sociais.

[...] lá [tertúlia] eu posso ouvir opiniões diferentes da minha, né?! Posso ter uma visão totalmente diferente através da fala de outras pessoas. (Felicity, grupo de discussão, 11/09/2020).

[...] na tertúlia é muito diferente de você ler sozinha, porque a maioria dos seus sentimentos ficam guardados para você, então... eh... assim, meio que uma liberdade para você falar sobre tal parte do livro e sobre os seus sentimentos e com essa conversa assim, a gente entende vários lados, eh..., positivos e negativos, opiniões diferentes da nossa, mas que não são melhores ou piores, mas que ajudam a gente a crescer como pessoas. (Maria, grupo de discussão, 03/10/2020).

[...] acho bom, a opinião delas na tertúlia é importante. [...] eu estou gostando da leitura na tertúlia, está me ajudando a desenvolver essa dificuldade que eu tenho de me expressar, eu acho que eu vou conseguir, estou gostando. (Valentina, grupo de discussão, 10/11/2020).

[...] a gente já tem o nosso conhecimento e acaba que adquire mais com as meninas, porque sempre eu aprendo muitas coisas aqui com as meninas. (Yasmin, grupo de discussão, 10/11/2020).

[...] a gente aprende muito, porque o ponto de vista de cada uma é uma forma de conhecimento muito grande, então é um aprendizado. [...] porque é uma forma muito boa da gente ler. Eu nunca tinha lido em conjunto assim e nunca tinha expressado minhas ideias, então é uma forma muito boa. [...] é uma maneira muito boa de cada uma ter um ponto de vista e falar sobre ele. (Maria, grupo de discussão, 10/11/2020).

A leitura em determinados momentos é um espaço solitário, mas, quando compartilhada, ganha vozes e torna-se uma experiência dialógica, pois a leitura, que antes era um ato solo e fragmentada, quando realizada de forma integral e coletivamente por diferentes leitores esclarece, ilumina e cria a compreensão coletiva do lido. Assim, “[...] no fundo, a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros, enriquecem a produção da inteligência do texto” (FREIRE, 2019c, p. 79). A leitura na tertúlia é um sair do **anexo secreto** – aqui entendido como escola –, pois a leitura na escola é enfadonha, engessa e se faz de forma descontextualizada; quando se tem a oportunidade de ler, simplesmente ler, e a partir desse ato de ler poder falar sobre suas impressões, a leitura **nos passa, nos toca e nos transforma**. Os dados mostram que quando a leitura é compartilhada ela é viva, compreendida e transformada, ou seja, as leituras que praticamos nas interações em que nos envolvemos requerem reflexão:

[...] pois **compreender** a fala do outro e **fazer-se compreender** pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos

outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas. (GERALDI, 2013, p. 17).

As minhas palavras, com as palavras de outros, se tornam nossas, pois nos permitem, através da leitura, a construção de nós mesmos. Nos momentos durante a TLDV as participantes expuseram como a leitura possibilitou que elas conhecessem o seu mundo interior por meio da literatura, ou seja, pontuaram como a literatura contribuiu para a elaboração da subjetividade. Nos momentos em que estivemos, de forma síncrona, em um encontro para ler literatura, não lemos só o texto coletivamente, composto por diferentes leituras, nós realizamos a leitura também de um pouco de cada leitora que ali se fez presente, também lemos o silêncio, o franzido nos rostos, lemos os risos, nos encontramos, nos expomos umas às outras, fomos ex-postas à experiência. Fomos indivíduos da experiência, uma vez que a experiência é exterior a nós, mas, como bem expõe Larrosa (2011, p. 6), o lugar da experiência sou eu, “[...] é em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar”. A isso podemos nomear como subjetividade ou mesmo transformação e, quem sabe, **experiência**.

Dessa forma, percebi que, por meio da leitura, o leitor se identifica com o que lê e pensa sobre a sua construção subjetiva a partir da personagem.

[...] Anne Frank me marcou muito, porque... é um livro, como você disse sobre os clássicos, ele é atemporal... e eu lembro que depois que eu terminei de ler o livro eu fiquei em choque assim, gente eu terminei o livro, e praticamente toda semana eu vou procurar alguma coisa sobre a Anne Frank, eu fico pesquisando, porque eu gosto de relembrar tudo o que eu li... Esse livro falou muito com a gente, claro que o momento é outro, mas nessa pandemia a gente meio que se escondeu do vírus e então muita coisa que a Anne falou, escreveu e viveu lembrou muito a gente. (Maria, grupo de discussão, 04/02/2021).

No relato de Maria notei que, de alguma forma, ela (participante) se identifica com a personagem, pois quando nos abrimos para a experiência de leitura nos sujeitamos ao que **nos passa**, e esse que **nos passa, nos toca e nos provoca**. A relação feita por ela a partir do lido é uma leitura que lhe permitiu colher o que estava ao seu alcance naquele momento, ou seja, o que estava disposto para ser lido e que fazia sentido com o seu contexto. Dessa forma, juntos, leitor-autor vão pensando sobre o texto e o contexto; esse mérito é todo da leitura literária, pois, como bem expõe Compagnon (2009, p. 48), “o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado

por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”. A literatura na tertúlia percorreu experiências que a escola negligencia, na leitura dialógica os destaques desconcertaram, incomodaram e até desorientaram as participantes, porque, ao compartilhar as impressões e as suas subjetividades, falaram o que normalmente em um ambiente escolar não poderiam dizer, tiveram uma experiência, uma vez que “[...] experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição” (LARROSA, 2011, p. 22).

[...] a literatura permite “ser outro sem deixar de ser o mesmo”, uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma complexa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas. (COLOMER, 2007, p. 61).

Consequentemente, podemos concluir que a leitura é prazer, mas também é momento de intensidade, plenitude, complexidade, diálogo, questionamento, empatia, paixão, acontecimento e formação. Quando nos permitimos entrelaçar a leitura com o mundo da vida não há como não ser transformado, modificado ou mesmo humanizado. Nesses momentos dialógicos a leitura vai além da decodificação e até mesmo da ficha de leitura, ela alcança patamares jamais imaginados, ela nos invade e nos sacode, constrói novos sentidos, a leitura, quando partilhada, anunciada, torna-se a base da formação de leitores. Assim, quem “[...] lê o faz com toda sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional” (YUNES, 2003a, p. 10).

Uma nova concepção de leitura precisa adentrar nas escolas e fazer a diferença junto aos estudantes. Decodificar palavras é uma etapa do processo de leitura, mas este precisa ampliar-se e fazer sentido no mundo da vida. Ler deve ser um ato de libertação, de compreensão do entorno, de inspiração de ideias e de construção do pensamento crítico reflexivo. (CAVEQUIA, 2016, p. 27).

Como elementos transformadores há, ainda, a presença dos princípios que orientam as TLDs. As participantes relataram como os princípios as ajudaram a participar da TLDV e como eles podem ter significado em um ambiente escolar.

[...] eu não sei se eu vou conseguir, mas eu estou tentando seguir alguns dos princípios, tipo, eu tento não ficar atropelando a vez do outro, para que ele não sinta que o que ele fala não tem valor para mim. (Sophia, grupo de discussão, 04/02/2021).

[...] os princípios, né, que ajuda a gente a entender que o que eu falo não é errado, nem mais certo, é diferente e completa com as colegas. (Eve, grupo de discussão, 25/09/2020).

[...] eu fui vendo que o que eu falava ninguém criticava e às vezes até era parecido com o que alguém queria falar, fui ficando mais à vontade e acaba que às vezes eu sempre falo demais (risos). (Yasmin, grupo de discussão, 10/11/2020).

[...] os princípios, tipo, o diálogo igualitário... que a gente não pode sair atropelando as pessoas durante a fala delas. Eu queria muito isso na escola, porque se a gente for esperar, a gente fica ali meia hora com a mão levantada e nada do professor olhar para gente para ver que a gente quer dar nossa opinião e, ou que você está em uma roda de conversa tentando falar, só que aí a pessoa acha que por ter uma opinião “formada” ela é melhor do que as outras pessoas. Daí não deixa as outras pessoas falarem porque ela tem certeza que o que ela fala é que é o certo e acaba que a gente passa do ponto do que teríamos que respeitar, por isso os princípios da tertúlia vai ser bom na aula. (Felicity, grupo de discussão, 04/02/2021).

[...] hoje eu fico pensando que eles [os princípios] me ajudaram bastante, porque agora eu tenho um pouco de autoconfiança em falar, porque antes eu não pensava que eu falaria umas coisas assim e que atingiria tanta as meninas como elas falaram, porque eu nunca fui ouvida. Isso me deixa muito feliz, porque eu não tinha essa autoconfiança para falar e eu ficava pensando assim: gente isso aqui vai ser muito bobo de dizer e tal, não vai acrescentar em nada. E esse último princípio de igualdade de diferença eu carrego muito para minha vida porque, desde pequenina, eu vejo as pessoas discriminando umas às outras, então esse princípio sempre vai estar junto comigo, porque eu respeito as pessoas com suas diferenças e quero que elas me respeitem. E se elas não me respeitarem, com minhas diferenças, eu vou respeitá-las da mesma forma, porque é isso que me forma como pessoa e isso é o que me diz o quanto eu sou um ser humano. (Maria, grupo de discussão, 04/02/2021).

[...] eu antes não gostava, porque eu tinha que falar para vocês os meus destaques, por isso que eu preferia só ouvir, e ficava mais calada. Porque eu tinha vergonha e também porque a Maria sempre falava algumas coisas tão “chiques” e a Felicity também, e eu não, aí eu ficava pensando nossa elas vão me achar burra.

Pesquisadora: mas você se esqueceu o principal princípio da tertúlia? O diálogo igualitário, em que todas as falas são ouvidas e respeitadas.

Sophia: É por isso que mais no final que eu fui abrindo mais, vi que não iam me zoar (risos). (Sophia, grupo de discussão, 04/02/2021).

Os princípios da aprendizagem dialógica têm um papel primordial nas TLDVs, pois validam e garantem que todos participem, respeitando-se igualmente, pois todos têm voz e vez. Como são os princípios que sustentam as tertúlias e, ao participarem, elas perceberam que não foram silenciadas e tiveram espaço para falar, enfrentaram o medo de se expor, aprenderam a ouvir, aprenderam a esperar os seus momentos de fala a partir das inscrições. Na tertúlia, é papel do moderador que esses princípios sejam respeitados; já em um ambiente escolar, como elas bem citaram; cabe ao educador, juntamente com os educandos, respeitá-los.

É papel do mediador garantir que as falas sejam respeitadas por argumentos e não por posições sociais ou conhecimentos diferenciados. A garantia da fala não pode

ser sobreposta a outra, muito menos entrecortada, tampouco ignorada. A aprendizagem também deve ser entendida como responsabilidade de toda a turma. Desse modo **educandas** e **educandos** devem ter compromisso com o desenvolvimento do saber que falta ao outro aprender. (MELO, GABASSA, 2018, p. 61, grifos nossos).

Respeitar o momento de fala do outro é o mínimo que devemos fazer, porém, esses momentos nem sempre são respeitados; quando silenciemos o outro, estamos privando-o de dizer a **palavra verdadeira**, ou seja, estamos privando-o da reflexão, negando a *práxis*, segundo Freire (2019b, p. 108), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Dessa forma, ainda em concordância com o autor, Freire elucida que dizer a **palavra verdadeira** é *práxis*, é poder se pronunciar no mundo, ser agente de transformação do mundo, e o princípio do diálogo igualitário é fundamentado no diálogo freiriano, diálogo esse que tem a palavra como direito de todos, e não como privilégio de alguns. Assim, seja no ambiente que for, mas principalmente no ambiente escolar, falar, pronunciar o mundo, é um direito de todos e não pode ser feito sozinho, bem como “[...] dizê-la **para** os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 2019b, p. 109).

[...] antes da tertúlia a leitura significava para mim uma coisa cotidiana, tipo assim, como se fosse só um hábito, uma coisa que eu fazia por obrigação e, depois da tertúlia, eu percebi que a leitura traz para mim muita coisa, muito sentimento e muita emoção. Eu aprendo muito com a leitura, não só como o aumento de vocabulário, mentalmente, eu acho que... eu aprendo com a leitura agora como se ela fosse um diário para mim, sabe? É como se todas as coisas que eu passo na leitura às vezes combinam com o que eu penso ou com o que eu faço [...] eu nem sempre falei, porque eu sempre fui silenciada, seja pelos olhares ou por alguns barulhos intimidadores que tinham na sala, daí eu nunca me manifestava. Só aqui eu tive coragem e vocês também, né?! Isso foi muito bom para todos nós. (Maria, grupo de discussão, 04/02/2021).

A TLDV não foi simplesmente um encontro para a leitura da palavra, para compreender o lido, ela potencializou o encontro entre as participantes para se pronunciarem no mundo, para cobrar e se fazer presente em locais nos quais foram silenciadas. É um espaço de escuta, de fala e, principalmente, de diálogo. Essa metodologia, que tem a literatura como eixo para dialogar sobre o lido e o vivido, oportunizou a superação de lutos, a quebra de estigmas sobre quem sabe mais ou menos. Nesse cenário, a TLDV mostrou ser impossível haver diálogo entre aqueles que querem silenciar os demais, entre aqueles que se acham negados desse direito, “[...] se é dizendo a palavra com que, **pronunciando** o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham

significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2019b, p. 109, grifo nosso).

Quando nos negam usufruir do nosso patrimônio literário cultural também somos silenciados. Dessa forma, “[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, [...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177). Esse direito à literatura ainda é negado a alguns/mas leitores/as como, por exemplo, o destaque das participantes Felicity e Sophia, que relatam que a leitura das obras trabalhadas na TLDV foi a primeira e que o acesso aos clássicos foi uma primeira leitura:

[...] está sendo muito legal, uma experiência nova, porque esse livro que estamos lendo na tertúlia será o primeiro livro que vou ler completo. Porque no início eu entrei apenas para ver no que ia dar, só para ganhar experiência e ver no que vai dar, e agora estou achando muito interessante, estou me aprofundando no livro e procurando por coisas que ainda não sabia. (Felicity, observação comunicativa, 11/09/2020).

[...] ela me trouxe mais conhecimento.

Pesquisadora: Você acha que ela te ajudou na sua timidez?

Sophia: Não [...] mas eu tive acesso a livros que eu não conhecia... só isso. (Sophia, grupo de discussão, 04/02/2021).

O Instituto Pró-Livro disponibilizou a quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹⁶ e, nela, a definição de leitor é considerada quando há leitura completa ou partes de pelo menos uma obra em três meses, e não leitor como aquele que não leu nenhum livro em três meses. Dessa forma, podemos considerar as participantes da TLDV como leitoras, uma vez que, em seis meses, elas leram duas obras da literatura clássica completas.

Para algumas das participantes, como é o caso da Felicity e da Valentina, a leitura completa de uma obra se concretizou na tertúlia. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil também destaca que, em média, o brasileiro lê 2,5 livros inteiros por ano. Esses dados são da pesquisa referente ao ano de 2019. Portanto, podemos considerar que a TLDV é uma metodologia em potencial para transformar esses números, especialmente se levarmos em consideração que ela pode ser adotada pelas escolas e que a cada semestre os educandos/as irão ler pelo menos dois livros inteiros por semestre.

O mais importante é que não sejam tomadas como estratégias destinadas apenas a explorar os textos, mas sim como recursos para envolver o leitor com o texto e, por

¹⁶ Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_IPL_dez2020-compactado.pdf.

meio desse envolvimento, promover a construção literária dos sentidos, isto é, o letramento literário. (COSSON, 2019a, p. 116).

Todavia, não basta somente ler os clássicos em contexto escolar, mas sim que o educando/a se sinta parte da leitura, sinta que a proposta de leitura não seja um mero ensino, mas a possibilidade de uma experiência de leitura, pois a ausência da experiência com a leitura literária afasta o indivíduo leitor do seu direito à literatura.

[...] a gente relaciona o que viveu com o que está lendo, tipo, quando uma de nós traz uma coisa da nossa vida e relaciona com a história a gente permite que a outra sinta vontade de fazer o mesmo, assim a gente fala da história, entende a história e entende a gente também, né?! (Maria, grupo de discussão, 10/11/2020).

[...] a tertúlia significou, para mim foi além de conhecimento, uma forma de eu expressar mais abertamente minha opinião e de dizer aquilo que eu não podia falar, não tinha como falar... assemelhar com aquelas coisas que eu vivi e com os meus sentimentos. (Maria, grupo de discussão, 04/02/2021).

[...] a gente pode comentar, tipo, o sentimento, pode comentar nossas emoções e entendimento. E quando a gente lê sozinha não tem tanto isso, sabe? Tipo, é um negócio que a gente sente, porém, fica para a gente mesmo [...] me tocou muito e me fez pensar muito também em questões sobre que os livros podem me trazer sempre sentimentos que talvez no meu dia a dia com as pessoas que eu conviva eu não tenha, não um sentimento de dó, sabe?! Mas pensar o que a pessoa passou, como deve ter sido difícil relacionar com as coisas que eu tenho e que elas não puderam ter, eu penso muito em questão a isso, da gente se colocar no lugar do outro e a gente voltar a ser a gente mesmo, só que diferente. Eu não tenho muito, eu tenho o necessário que dê para eu viver. (Felicity, grupo de discussão, 04/02/2021).

Segundo Petit (2013), a leitura, independentemente da idade, é um caminho privilegiado para que possamos construir ou até mesmo conservar o nosso espaço próprio, um espaço pessoal e privado. No entanto, descobri, na TLDV, que, ao lerem, as participantes elaboraram outro lugar, um lugar em que elas dependiam dos outros, delas e da obra. Esse espaço, construído coletivamente, permitiu que elas pudessem se colocar e vivenciar alguns conflitos, e o espaço concebido pela leitura não é um delírio, é um espaço subjetivo em que, a partir da leitura, elas elaboram e reconquistam, uma vez que o leitor é um recipiente vazio:

[...] os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, sai fantasias, suas angústias. [...] isto é algo que pode ocorrer ao longo de toda a vida, porém é muito sensível na adolescência, época em que o mundo do exterior é percebido como hostil, excludente, e na qual o **adolescente** se vê às voltas com um mundo interior inquietante, e está assustado com as novas pulsões, muitas vezes violentas, que experimenta. [...] estão em busca de palavras que permitam domesticar seus medos e respostas às questões que os atormentam. [...] e encontram às vezes o apoio de um saber, ou, em um testemunho, em um relato, um romance, um poema, o apoio de uma frase escrita, de uma estruturação. Ao poder dar um nome aos estados que atravessam, podem encontrar pontos de referência, apaziguá-

los, compartilhá-los. E compreendem que esses desejos ou esses temores que acreditavam serem os únicos a conhecer, foram experimentados por outros, que lhes deram voz. (PETIT, 2013, p. 44).

Dessa forma, compreendo a leitura literária na TLDV como transformadora, uma vez que essa proposta de leitura fomenta a reflexão e o diálogo de diferentes interpretações de uma mesma obra, e não a mera análise do livro. A potencialidade da tertúlia se encontra nos vários sentidos e compreensões, que vão além das páginas do livro e das propostas de ensino cobradas na escola; ela se encontra nas reflexões, nos diálogos que se constroem intersubjetivamente. A proposta da tertúlia tem a ver com o subjetivo, e não com o que se sabe sobre determinado conteúdo; essa atividade tem a ver com experiência de leitura, como bem diz Larrosa (2011), trata-se de pensar a experiência de leitura como algo que nos passa, nos de-forma e nos trans-forma. Ela é um espaço de fala, de escuta, de superação de lutos, ela é apoio para as travessias impostas em determinadas fases da vida.

3.2.2.2 Elementos excludores

Os elementos excludores presentes na categoria **Leitura na tertúlia... a saída do anexo secreto** foram os esperados e têm a ver com a vergonha: “[...] quando você lê para os outros você fica assim, com medo de falar alguma coisa errada, você fica com vergonha, eu prefiro ler mais para mim.” (Yasmin, observação comunicativa, 17/09/2020). Praticamente todas sentiram esse sentimento ao terem de destacar e ler diante das câmeras, para as demais participantes, pois muitas eram desconhecidas. Isso foi resolvido pelos princípios da aprendizagem dialógica e com a interação, conquistada no decorrer dos encontros.

Outro elemento excludor foi a escolha da obra: a primeira foi *Frankenstein*, de Mary Shelley (2017):

[...] eu não gosto muito desse tipo de livro, gosto de livro mais animado, mas da próxima vez que formos escolher talvez o escolhido seja um mais animado. (Sophia, grupo de discussão, 10/11/2020).

[...] eu não gostava do Frankenstein, achava muito sem graça. (Valentina, relato comunicativo, 17/09/2020).

Esse fator é simples de ser superado, mas, necessariamente, teríamos de ter tido acesso a mais exemplares literários. Como estávamos em isolamento social, o acesso a espaços que continham mais exemplares estava fora de contexto e, diante disso, tive de me ater a meu acervo, que era limitado.

3.2.2.3 Elementos de recomendação

Os elementos de recomendação se mantiveram em três, sendo o primeiro que a tertúlia fosse realizada, pós-pandemia, de forma presencial, “[...] ah... talvez quando acabar tudo isso do vírus, se a tertúlia for junta, sem ser pela internet, talvez a gente fique mais próxima e quem é tímido se sinta mais à vontade.” (Felicity, grupo de discussão, 10/11/2020).

O contexto remoto de ensino tornou-se um corpo estranho, pois não há a possibilidade de separar o espaço doméstico e essa não separação torna os momentos estranhos, pois aquilo que seria presencial, em um momento não pandêmico, ou seja, um encontro físico em que os corpos se colocariam frente a frente, se tornou um encontro síncrono. Embora os encontros tenham sido realizados dessa forma, em uma possibilidade presencial essa voz, esse corpo, esse rosto que fala ganharia cheiro, cores e contribuiria para uma leitura.

Como segundo elemento de recomendação trago a sugestão de uma maior variedade de obras para escolha. A respeito disso, também o compreendo como algo viável de ser feito e, talvez em outro contexto, tivesse conseguido uma quantidade maior de obras.

O terceiro e último elemento, mas não menos importante, foram os princípios da aprendizagem dialógica que orientam as tertúlias literárias dialógicas virtuais. Como recomendação e desejo elas (participantes) sugeriram levar os princípios para além das tertúlias virtuais, para que todas tenham acesso ao diálogo igualitário:

[...] sobre o atropelamento [das falas], eu me lembro de momentos que esses princípios seriam bem-vindos na sala de aula, quando muitas vezes eu ficava com a mão para cima e ficavam jogando de um lado para o outro, tipo, “não, você vai primeiro”, “não, vai você”, e eu sempre ficava sem falar, porque sempre tinha aqueles que falam mais e ganham mais atenção. (Maria, grupo de discussão, 04/02/2021).

[...] na tertúlia mesmo eu ficava pensando se eu levasse todos esses princípios da tertúlia para a sala de aula e conversasse com a professora de português, para ela tentar fazer uma tertúlia com a gente, porque ela atende muito essas ideias, e a gente fazia algo parecido em sala de aula, só que a gente não destacava as partes que a gente gostava e nada do tipo, mas a gente colocava... a gente lia o livro e sentava em uma rodinha assim. Eu me lembro muito bem que a gente não terminou o livro, mas era um livro muito bom, e eu lembro que todo mundo encenou uma parte [...] então... eu penso em trazer esses princípios da tertúlia para dentro da sala de aula, para a aula de português e literatura. (Maria, grupo de discussão, 04/02/2021).

[...] ah, eu conheço alguns meninos que não têm esse costume de leitura, daí eu quero levar os princípios e a tertúlia para o nosso grupo da igreja sabe, lendo a Bíblia todo mundo junto, porque a Bíblia é um negócio que deixa a gente muito confusa, se você não tiver a sabedoria de ler e perguntar para alguém que entende você acaba como se diz pecando, né? Então, eu acho que se a gente fizesse a tertúlia

com as meninas e com a pastora, né? Porque as meninas vão ficar mais à vontade com a pastora, né?! Ela estaria ali nos ajudando a entender algo que a gente entendeu totalmente errado, que não fazíamos ideia de forma totalmente diferente. Eu e uma colega comentamos sobre isso.

Pesquisadora: Só que quando vocês levarem a tertúlia para a igreja haverá a presença do pastor ou da pastora, né?! Porque na igreja tem hierarquias, porque assim, o pastor ele tem uma leitura e a própria interpretação da Bíblia, então quando vocês forem colocar isso em discussão tentem explicar para ele que o que vocês vão falar é a partir da compreensão de vocês, não que, não tenha validade, mas é o que vocês compreenderam e depois todas juntas entrarão em um consenso. Porque as vezes a presença e atuação dele pode inibir vocês de exporem suas reflexões, porque ele é a autoridade no contexto da sua religião, então, quando ele falar pode inibir as outras pessoas a não se posicionarem, assim, corre o risco de ser considerado válido apenas o que ele disser. Não que ele não possa validar o que vocês vão falar, mas as participantes em si podem ficar retraídas com a presença dele e não participarem, como é a proposta da tertúlia. (Felicity, grupo de discussão, 04/02/2021).

Os destaques acima são as recomendações que ocorreram de forma explícita. Neles é possível entender como a participação nas tertúlias literárias dialógicas virtuais foi significativa e transformadora, pelo fato de poderem dialogar sobre o que leram, de poderem ter um momento e o respeito para falar. Isso representou muito para as participantes e elas foram certamente transformadas, principalmente pela via da aprendizagem dialógica, que

[...] acontece nos **diálogos** que são **igualitários**, em interações em que se reconhece a **inteligência cultural** de todas as pessoas, e está orientada para a **transformação** do nível inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. A aprendizagem dialógica ocorre em interações que aumentam a **aprendizagem instrumental**, contribuindo para a **criação de sentido** pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de **solidariedade**, em que a **igualdade** e a **diferença** são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (AUBERT et al., 2010, p. 167, grifos nossos).

Todos os princípios são essenciais, porém, o que mais significou para as participantes foi o **diálogo igualitário**. Essa escolha se atribuiu ao fato de que nesse princípio todos/as têm espaço para falar e para serem escutados/as, de acordo com Giroto (2011). Nesse princípio, a oportunidade de fala independe da classe social, da idade ou mesmo da escolaridade, pois o **diálogo igualitário** orienta que todos/as tenham a mesma oportunidade de se expressar e de serem ouvidos/as. Esse princípio foi baseado na dialogicidade de Freire e na ação comunicativa de Habermas: aqui, todos/as têm condições de dialogar e para uma relação interpessoal. O fato de terem sido ouvidas e respeitadas contribuiu para que desejassem caminhar com os princípios da aprendizagem dialógica.

Os princípios, ao se tornarem eixo principal da tertúlia, agora são almeçados em outros contextos para além do escolar: na igreja, por exemplo, ele também foi mencionado como fator significativo para um diálogo igualitário.

Por fim, apresento a categoria que compreendeu a tertúlia literária dialógica como um elemento transformador para a prática de leitura, entendendo os momentos literários como encontros em que as leitoras se deram a ler, se abriram para o outro e se permitiram ser escutadas e modificadas, tendo uma experiência com a leitura, uma experiência literária e dialógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha...
Eve, Felicity, Maria, Sophia, Valentina e Yasmin
[...] nunca me esquecerei desse acontecimento!*

É chegada a hora da travessia, porém, ao olhar para trás, percebo que deixarei pedras que não serão fáceis de serem esquecidas e nem precisam sê-lo (Eve, Felicity, Maria, Sophia, Valentina, Yasmin), pedras que me transformaram, me desestabilizaram, me modificaram e me marcaram. No caminho, ainda encontrarei/deixarei algumas pedras, que continuarão como obstáculos no percurso de uns (pandemia), mas também deixarei aquelas que serão sinônimos de transformação de outros alguns (literatura).

Embora eu tenha me desviado de algumas pedras, que aqui já foram detalhadas como pedras potencializadoras (leitura, experiência, tertúlia literária), houve também aquelas das quais tento desviar até hoje (inadequação da literatura) e que, mesmo eu as despistando, insistem em dividir o meu caminhar. Essas me fizeram mudar de rota e alongaram meus passos, todavia, mesmo eu estando atenta aos obstáculos que essas pedras representaram, alguns tropeços foram inevitáveis; agora, já no final da travessia, compreendo que alguns desses rochedos fazem parte do caminho, no entanto, cabe a nós, educadores, ofertarmos uma trilha para que os nossos educandos possam caminhar de forma adequada juntamente com essas pedras potencializadoras (leitura literária).

Esta pesquisa teve como tema geral as experiências de leitura e como essa experiência se dava por meio das tertúlias literárias dialógicas. Desse modo, já destaco que me propus a investigar como essas experiências de leitura se davam com a leitura da literatura clássica por via das TLDV. O objetivo geral da pesquisa buscou **compreender as experiências de leitura que os adolescentes narram por meio das tertúlias literárias dialógicas virtuais** e, por conseguinte, objetivei, de maneira mais específica, caracterizar as práticas de leitura já existentes em outros contextos do dia a dia dos/as participantes; identificar as experiências de leitura ocorridas de forma remota, bem como descrevê-las e analisá-las por meio das TLDV.

Para compreender essas experiências, alguns caminhos foram trilhados e algumas pedras foram necessárias para compreender esse fenômeno. Nesse sentido, a pesquisa se pautou em uma abordagem qualitativa, inspirada na metodologia comunicativa crítica, cujas primícias são investigar, interpretar, mas, acima de tudo, transformar, juntamente com os sujeitos envolvidos, a realidade na qual estão inseridos (GÓMEZ et al., 2006). Para conhecer

as passagens trilhadas, percorri alguns caminhos e, ao percorrê-los, foi necessário conhecer algumas pedras.

Nesta pesquisa, considerei como pedra potencializadora a leitura, uma vez que ler é mais que buscar uma explicação para o que não entendemos, ler é interrogar o mundo, “[...] é perguntar. A leitura é um diálogo que começa com uma pergunta e uma resposta que gera outra pergunta e outra resposta...” (COSSON, 2019a, p. 43), “[...] é reconhecer seu discurso entre outros, tocado por eles, apesar da diferença” (YUNES, 2003a, p. 14). Dessa forma, entendo que o ato de ler não se faz solto da vida, ele é intrínseco ao ato de estudar, ao ato de escrever, ao ato de pensar, imaginar, desejar, escolher e agir. “A leitura, mesmo vista como ato individual, mantém uma dimensão socializada/socializante, já que constitui uma inserção do sujeito numa prática presidida por relações interativas” (PAULINO, 2001, p. 21).

A experiência aqui também é pedra potencializadora, uma vez que ela é a possibilidade de que algo nos aconteça, de que algo nos toque. Ela, como vimos anteriormente, supõe, segundo Larrosa (2011), inicialmente, um acontecimento, ou seja, ao passar de algo que não sou eu, sendo isso que me passa. Com isso, compreende-se que não pode haver experiência, “[...] portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar” (LARROSA, 2011, p. 6).

Embora já tenhamos afirmado que a experiência é um acontecimento exterior a mim, o lugar da experiência sou eu. Sendo ela o egresso de mim, ao sair vai ao encontro do acontecimento. Isso porque “a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, [...] se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc.” (LARROSA, 2011, p. 7).

Nesse sentido, compreendemos que a leitura como experiência não se encontra no conhecimento ou só no prazer, é preciso entender a leitura como algo profundo e pleno quando vivenciada. Ao ser experimentada, assim, proporciona ao leitor uma experiência que fomenta, de forma intrínseca, leitura e vida, sendo impossível não sair modificado; ao ser modificado, se torna formado ou transformado. A experiência de leitura perpassa a mera decodificação dos signos, estende-se na tessitura dos significados, proporcionando novos sentidos, e na percepção maior do homem, da vida e do mundo. “Sem a experiência da leitura não se pode alcançar a **leitura como experiência**” (YUNES, 2008, p. 153, grifos meus).

A literatura aqui também foi pedra potencializadora, pedra que “[...] desconcerta, incomoda, desorienta, desnor-teia [...] que percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes” (COMPAGNON, 2009, p. 50). A literatura aqui é compreendida como Antonio Candido elucida (2011, p. 182), como potencialidade, como superação do caos, como humanização, enriquecimento do indivíduo e do grupo, “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Para que de fato tivéssemos acesso a nossa herança cultural, sendo eles os clássicos da literatura universal, foi necessário pensar em uma metodologia que proporcionasse uma leitura dialógica da literatura, tendo chegado às tertúlias literárias dialógicas, que potencializaram a leitura literária em contexto remoto.

Para atender ao primeiro objetivo, que era caracterizar as práticas de leitura das participantes, me apropriei das técnicas da MCC, em específico, e, para esse objetivo, utilizei da entrevista semiestruturada por via do relato comunicativo de vida. A partir desses dados, pude conhecer as participantes da pesquisa, caracterizar o que liam e, por meio deles, compreendê-las como adolescentes. Já para o segundo objetivo utilizei-me também de técnicas da MCC e, como o objetivo era identificar as experiências de leitura ocorridas, usei as TLDV de forma síncrona e registrada por áudio e vídeo, bem como tive o apoio de um diário de campo, transcrito posteriormente. Para o último objetivo, me pautei novamente nas técnicas da MCC, só que, para ele, me embasei nas três técnicas utilizadas: os relatos comunicativos de vida, as observações comunicativas (que eram as TLDV) e os dois grupos de discussão.

Dessa forma, venho responder ao problema orientador desta pesquisa: as tertúlias literárias dialógicas virtuais se configuram em experiências de leitura a partir da narrativa de adolescentes de forma remota no município de Marzagão-GO? A experiência de leitura é o que me passa, me toca, me transforma, e, sobretudo, é a transformação que a leitura literária causa em mim, a ponto de olhar-me no espelho e me ver modificado, transformado. Nesse cenário, considero que os dados revelaram que as experiências de leitura se efetivaram, conforme pode ser observado nos exemplos:

[...] eu nem sempre falei, porque eu sempre fui silenciada, seja pelos olhares ou por alguns barulhos intimidadores que tinham na sala, daí eu nunca me manifestava, só aqui eu tive coragem. (Maria).

[...] mas pensar o que a pessoa passou, como deve ter sido difícil, relacionar com as coisas que eu tenho e que elas não puderam ter eu penso muito em questão a isso, da

gente se colocar no lugar do outro e a gente voltar a ser a gente mesmo, só que diferente. (Felicity).

[...] eu quero levar os princípios e a tertúlia para o nosso grupo da igreja sabe, lendo a bíblia todo mundo junto. (Felicity).

[...] se eu levasse todos esses princípios da tertúlia para a sala de aula e conversar com a professora de português dela tentar fazer uma tertúlia com a gente, porque ela atende muito essas ideias, e a gente faria algo parecido em sala, só que a gente não destacava as partes que a gente gostava e nada do tipo, mas a gente colocava... (Maria).

Não só essas falas, mas as demais apresentadas nesta pesquisa destacam o envolvimento com a leitura e a conexão que elas fazem com suas próprias experiências, além da forma como elas utilizam o conhecimento de mundo para compreender a leitura.

Nesse sentido, se a experiência é exterior a mim, mas também se faz em mim, se a experiências é esse que me passa, e, ao passar, deixa rastros, me marca, permite que eu me veja no outro e mesmo assim continue sendo eu, as tertúlias literárias dialógicas, de acordo com a narrativa das participantes, se configuram como experiências de leitura. Isso porque nas TLDV o ato de compartilhar o lido significa socializá-lo, ou seja, estabelece caminhos, por meio das subjetividades, para que se chegue a uma intersubjetividade. Assim, na tertúlia temos a literatura como ponte na qual o leitor tem a oportunidade de fazer a travessia.

Por fim, por meio de tudo que foi exposto no decorrer desta dissertação, por todas as modificações que a TLD representou, pela forma com que a leitura foi trabalhada, pelo diálogo que majoritariamente se fez igualitário pela partilha, compreendo que as TLDVs, além de se configurarem como experiências de leitura, são uma metodologia muito produtiva, muito enriquecedora e mais do que simples preenchimento de uma ficha de leitura. Na tertúlia literária dialógica há experiência de leitura, uma vez que experiência também é compreensão. Dessa forma, a TLD tem uma relevância social muito significativa, pois contribui para uma formação leitora significativa e transformadora, a leitura literária tem o poder de nos humanizar, uma vez que nos atravessa, nos modifica auxiliando-nos na compreensão de mundo.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, Adriana et al. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. 3. ed. Barcelona: Hipatia, 2010. Disponível em: <https://practicaprofesionalesunsa.files.wordpress.com/2015/05/aubert-y-otros-aprendizaje-dialc3b3gico-en-la-sociedad-de-la-informacic3b3n.pdf>. Acesso em: 29 de julho de 2021.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011. p. 235-256.
- ALMEIDA, Maria Elisa Grijó; PINHO, Luís Ventura. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 173-184, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/VbGsdYdh6fC xv7WpkX3S9Lr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 de junho de 2021.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Notas para uma investigação. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Maria Amélia (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.
- ALVES, Maria Zenaide; BELO, Fernanda Ferreira. Sujeitos do campo: identidade e saberes. *In*: ALVES, Maria Zenaide; FALEIRO, Wender (org.). **Terrafor: Formação de Professores e Partilha de Saberes – Material Didático**. [S.l.]: Ed. Navegando, 2018. p. 55-73.
- ALVES, Miriam Fábila *et al.* **Educação em risco nos tempos de pandemia: diálogos sobre políticas e práticas**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. Disponível em: <http://editoraespaçoacademico.com.br/product/e-book-educacao-em-risco-nos-tempos-de-pandemia-dialogos-sobre-politicas-e-praticas/>. Acesso em: 21 de outubro de 2020.
- ANDRADE, Ana Paula Santiago Seixas; PEREIRA, Jane Christina. **Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática**. Guia didático a partir de uma experiência de extensão no programa nacional mulheres mil. Brasília: Editora IFB. 2014. Disponível em: <http://revistaexico.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/365>. Acesso em: 20 de abril de 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BELMIRO, Celia Abicalil; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Monica Correia. Tertúlia Literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, p. 97-117, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v33n1p97/31212>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural – debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. *In:* CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura.** Trad. de Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 229-254.

BRASIL. **Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. *In:* EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011. p. 77-92.

CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARDINALI, Renato Pedro *et al.* Tertúlia Literária Dialógica e sua metodologia: encontro entre leitura da palavra e leitura do mundo. *In:* FILHO, Targino de Araújo; THIOLENT, Michel Jean-Marie (org.). **Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão.** São Paulo: Cubo multimídia, 2008. p. 118-129.

CAVEQUIA, Sabrina Maria de Amorim. **A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária.** 2016. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. *In:* FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 83-98. Disponível em: http://prolivro2-org-br.umbler.net/wp-content/uploads/2020/07/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 5 de maio de 2021.

CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación.** México: FCE, 2007.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit.** Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura.** Trad. de Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2019a.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2019b.

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

DANTAS, Diana. Leituras dialógicas. *In: Comunidade de aprendizagem: sonhando com uma escola.* [S.l.]: Instituto Natura, 2015. p. 27-31. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/77/2a48d99a9f7767e71dd4506b69b0f25b.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

DEL LAROVERE, Andrea. **Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos.** 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

FAILLA, Zoara. Leitura dos “retratos” o comportamento leitor do brasileiro. *In: FAILLA, Zoara (org.). Retratos da leitura no Brasil 3.* São Paulo: Instituto Pró-livro: Imprensa oficial, 2012. p. 19-54. Disponível em: <http://prolivro2-org-br.umbler.net/wp-content/uploads/2020/07/4095.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

FERNANDES, Susanna Vigário Pôrto Assis. **Tertúlia Literária Dialógica e alfabetização freiriana: encontros possíveis.** Goiânia. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FERREIRA, Letícia. **A aprendizagem da leitura: atuações educativas de êxito na educação de jovens e adultos.** 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FERREIRA, Nayara Oliveira. **Leitura dialógica: a experiência da tertúlia literária em sala de aula.** 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. **Revista de Educação Presente**, ano XIII, n. 48, p. 29-33, mar. 2005. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/210/152d8c5158c8e403bd4efb9ef106f950.pdf> Acesso em: 23 de junho de 2021.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank.** Trad. de Alves Calado. 86. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 65-86.

GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem**: a construção da dialogicidade na sala de aula. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

GAVIOLI, Aline Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues. Contribuições da Tertúlia Literária Dialógica para a superação de concepções edistas e construção de uma nova educação de jovens e adultos. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, n. 7, p. 37-55, jan.-jun. 2010. Disponível em:

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/211/4c731f962faa5027c927fa190e6ba1f3.pdf>. Acesso em: 24 de outubro de 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. p. 80-112.

GIROTTO, Vanessa Cristina. **Leitura dialógica**: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GIROTTO, Vanessa Cristina. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes**: conversando sobre âmbitos da vida. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GIROTTO, Vanessa Cristina; MELLO, Roseli Rodrigues. Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [s.n.], 2007.

GOIÁS. **Lei n. 9.633, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103012/decreto-9633. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

GÓMEZ, Jesus *et al.* **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GONZAGUINHA, Luiz Gonzaga Junior. **Caminhos do Coração**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. 1 LP com 11 faixas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tHLdWLDyP8&list=OLAK5uy_m5Rpd0fMuOjOBdMk4PMU9MOoUtgPosAos. Acesso em: 18 de junho de 2021.

HEIDEGGER, Martin. A essência da linguagem. *In:* HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Trad. de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 2011. p. 121-172.

ITO, Tammy Silveira. **Dom Casmurro: um clássico na Educação de Jovens e Adultos**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco nas séries iniciais).

KLEIMAN, Angela Bustos; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto. 2012.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 31, jan./fev. 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/320294047/Sonia-Kramer-Leitura-e-escrita-pdf>. Acesso em: 9 de abril de 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço? *In:* **Linguagem e Letramento em foco: nas séries iniciais**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In:* ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Marisa Kuchenbecker (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul.-dez. 2011. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 17 de junho de 2019.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 19-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contra-bando, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEAL, Aterson Venâncio. **História política de Marzagão (1949-1960)**. 2008. 61 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Graduação em História, Unidade Universitária de Morrinhos, Universidade Estadual de Goiás, 2008.

LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2012. p. 57-62. Disponível em: <http://prolivro2-org-br.umbler.net/wp-content/uploads/2020/07/4095.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da literatura**. Trad. de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

MEDEIROS, Alberto Antunes; CALAZANS, Roberto. Aproximações entre luto e adolescência. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 129-141, ago. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v19n1/v19n1a10.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2021.

MELO, Keila Matida de; GABASSA, Vanessa. Tertúlia Literária Dialógica: prática compartilhada de leitura. *In*: MOREIRA, Jairo Barbosa (org.). **Lendo os brasis: estudos sobre as práticas de leitura**. Goiânia: Edições Ricochete, 2018. p. 47-74.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. As comunidades de aprendizagem em desenvolvimento. *In*: MELLO, Roseli Rodrigues de;

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: Edufscar, 2012. p. 79-140.

MELLO, Roseli Rodrigues *et al.* **Caminhos possíveis de democratização da leitura pela Tertúlia Literária Dialógica**. In: PBL 2010 CONGRESSO INTERNACIONAL, São Paulo, 8 a 12 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0455-1.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **A condição juvenil no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 17-43. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 5 de novembro de 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo**. São Paulo: FDE, 1994. p. 101-106. (Série ideias, n. 13). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p101-106_c.pdf. Acesso em: 28 de julho de 2021.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PERES, Selma Martines. **Práticas de leituras de professoras de educação infantil: narrativas de professoras – Catalão-GO**. 2006. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2006.

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

PESSOA, Fernando. Autopsicografia. In: PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1995.

PESSOA, Jadir de Moraes. Trapaceiros e insurgentes: caminhos da pesquisa em literatura e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (org.). **Literatura e formação Humana**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016. p. 17-42.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

SALGUEIRO, Wilberth Claython F. A escola, eu e a Literatura: a lei, o leite e o deleite. In: NASCIMENTO, Evando; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de (org.). **Leitura e experiência: teoria, crítica, relato**. São Paulo: Annblume, 2008. p. 253-264.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. Tertúlias literárias dialógicas e a concepção dialógica de linguagem. In: **Comunidade de aprendizagem**. Atuações Educativas de Êxito: TERTÚLIAS DIALÓGICAS LITERÁRIAS. [S.l.]: Instituto Natura, 2015. p. 63-71.

Disponível em:

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/427/c736826ad8c2659d2f0a9cb35381ee23.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Trad. de Márcia Xavier de Brito e Carlos Primati. Rio de Janeiro: DarksSide Books, 2017.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *In*: **PPG Letras 30anos** – O caminho se faz caminhando. Recife/Pernambuco: [s.n.], 2003. p. 514-527. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. A atualidade do pensamento de Marx. **Trabalho Necessário**, ano 6, n. 6, p. 1-20, 2008.

STRETT, Brian Vincent Bagno. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VALLS, Rosa; SOLER, Marta; FLECHA, Ramón. Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, p. 71-87, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. *In*: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-157.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-58.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. *In*: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003a. p. 7-16.

YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. *In*: YUNES, Eliana, OSWALD, Maria Luiza (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003b. p. 41-56.

YUNES, Eliana. Tchibum & Pirlimpimpim. *In*: NASCIMENTO, Evando; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de (org.). **Leitura e experiência**: teoria, crítica, relato. São Paulo: Annblume, 2008. p. 145-155.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1998.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

“EXPERIÊNCIA DE LEITURA: Tertúlia Literária Dialógica de forma remota com adolescentes no município de Marzagão-GO”

Responsável pela pesquisa: Polliany Vieira de Andrade.
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)*. Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia deste. Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Polliany Vieira de Andrade, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: (xx) xxxxx-xxxx. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone: (64)3441-7609.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as experiências de leitura adquiridas por meio de tertúlias literárias dialógicas virtual com a leitura dos clássicos da literatura universal com adolescentes do município de Marzagão. Caso aceite o convite, você participará de encontros literários dialógicos que visam compreender como as tertúlias literárias dialógicas virtuais podem se configurar em experiências de leitura.

Este material será mantido em sigilo. No caso de sua concordância será concedido o uso das transcrições dos vídeos e dos áudios nos resultados publicados da pesquisa. Neste caso, você deverá conceder sua permissão, através da assinatura/rubrica, em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TALE. Assim, contribuirá para acrescentar dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada.

A sua participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar-se a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante os encontros literários dialógicos virtuais. Mesmo com a garantia de riscos mínimos, se esse(s) vir(em) a acontecer, garantimos a indenização pelos danos imediatos ou futuros causados aos participantes. Diante de qualquer desconforto apresentado, a pesquisadora irá rever sua prática, de modo a reduzir possíveis danos. Assim, se esses riscos vierem a acontecer, a pesquisadora garante atendimento psicológico integral, imediato e gratuito. Também asseguro o seu direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes da sua participação na pesquisa. Garanto também o ressarcimento das despesas decorrentes da sua participação na pesquisa, inclusive, no acompanhamento quando for o caso.

Todas as informações pessoais obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações) será transcrito e não haverá uso de voz da sua participação na pesquisa. Os dados

coletados durante a pesquisa poderão ser utilizados como fonte de dados e constar como anexo da pesquisa, sem a sua identificação na pesquisa. Este material ficará guardado em local seguro, sob a responsabilidade da pesquisadora, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e que será guardado por no mínimo cinco anos e terá a finalidade de utilização para fins de pesquisa e/ou publicação em eventos científicos. Porém, os dados obtidos não serão utilizados em outras pesquisas, sendo necessário uma nova autorização para a utilização desses dados para novos estudos.

Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo, assegurando a privacidade e o anonimato do(s)/a(s) participante/s.

Caso seja do interesse do participante a divulgação de seu nome, ele/a deverá demonstrar esta opção através da sua rubrica, em espaço específico, no box acima das assinaturas.

Polliany Vieira de Andrade.

Assinatura do pesquisador: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “*EXPERIÊNCIA DE LEITURA: Tertúlia Literária Dialógica de forma remota com adolescentes no município de Marzagão-GO*”. Como participante, fui devidamente informado (a) e esclarecido (a), pela pesquisadora Polliany Vieira de Andrade, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Foi-me garantido o direito de indenização, caso venha a passar por danos graves imediatos ou futuros. Da mesma forma, foi-me garantido que as falas serão transcritas e não haverá uso de minha imagem.

Box para consentimento de gravação e transcrição de voz na pesquisa

Você, participante(s), deve rubricar dentro do parêntese:

Permito a gravação e transcrição de minha voz para uso na pesquisa; Assinatura e rubrica

Não permito a gravação e transcrição de minha voz para uso na pesquisa. Assinatura e rubrica

Box para consentimento de liberação de uso das respostas da entrevista semiestruturada nos relatos comunicativos para divulgação nos resultados publicados da pesquisa

Você, participante(s), deve rubricar dentro do parêntese:

Permito a divulgação das respostas nos resultados publicados da pesquisa. Assinatura

Não permito a divulgação das respostas e opiniões nos resultados publicados da pesquisa. Assinatura

Catalão, _____ de _____ de 202____.

Nome Assinatura participante

Nome Assinatura Pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE
EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE DESTINADO AOS PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS DOS JOVENS MENORES DE 18 ANOS DE IDADE

Prezados pais/mães/responsáveis

Este documento que você está lendo é chamado de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*. Ele contém explicações sobre o estudo que seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar. Antes de decidir se autoriza a participação (de livre e espontânea vontade) de seu(sua) filho(a), deverá ler e compreender todo o conteúdo. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária, o que significa que ele poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Polliany Vieira de Andrade, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: (XX) XXXXX-XXXX. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone: (64)3441-7609. Esta pesquisa busca compreender e problematizar as experiências de leitura que os adolescentes narram por meio das tertúlias literárias dialógicas. A pesquisa buscará, por meio do diálogo igualitário, a interação e compreensão da leitura literária em obras clássicas universais e nacionais as experiências de leitura que ocorrerão.

Se autorizar a participação de seu(sua) filho(a), a colaboração dele consistirá em conceder relato comunicativo de vida, que ocorrerá de forma individual e por meio de chamada de vídeo ou por web conferência, mas tudo de forma virtual, que serão obtidos em um ambiente familiar e tranquilo, em contexto doméstico, ou seja, tanto o pesquisador quanto o pesquisado estarão no conforto de seus lares. Discussões em grupos comunicativos serão coletivas e ocorrerão em quantidade máxima de três encontros comunicativos em contexto virtual, por meio de Web conferência e observações comunicativas virtuais (tertúlias literárias dialógicas virtuais – TLD), as observações serão mediante a leitura de uma obra literária em contexto remoto, que será previamente agendada com o/a participante, podendo ser por meio do celular ou por computador, duas vezes por semana, no dia selecionado pelos/as participantes, com duração máxima de 1h e 30min. cada TLDV, que serão gravadas, de maneira a permitir que a pesquisadora Polliany Vieira de Andrade faça observações e os apontamentos ao final das TLD de forma dialógica. Todas as informações que seu(sua) filho(a) fornecer ficarão sob a guarda da pesquisadora em um local seguro na Universidade Federal de Goiás, em Catalão. Neste caso, o(a) senhor(a) deverá conceder sua permissão, através da assinatura/rubrica em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TCLE. Assim, contribuirá para acrescentar dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada.

Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as informações (gravações) será transcrito e não haverá uso da imagem do participante na pesquisa. Os dados coletados durante a pesquisa poderão ser utilizados como fonte de dados e constar como anexo da pesquisa, sem a identificação do seu(a) filho(a) na pesquisa. Este material ficará guardado em local seguro, sob a responsabilidade da pesquisadora, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será guardado por cinco anos, com a finalidade de utilização para fins de pesquisa e/ou publicação em eventos científicos. Porém, os dados obtidos não serão utilizados em outras pesquisas, sendo necessário uma nova autorização para a utilização dos dados para novos estudos.

A participação do seu(a) filho(a) na pesquisa poderá causar riscos mínimos à saúde intelectual dos participantes, podendo ocasionar choro, timidez, tristeza, ansiedade, constrangimento e

desconforto e entusiasmo ao compartilhar suas emoções e experiências para a compreensão das leituras. Assim, mesmo com a garantia de riscos mínimos, se esses virem a acontecer garantimos atendimento psicológico integral, imediato e gratuito. Também asseguramos o seu direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes da participação do(a) seu(a) filho(a) na pesquisa. Garantimos o ressarcimento das despesas decorrentes da participação de seu(a) filho(a) na pesquisa, inclusive no acompanhamento, quando for o caso. Os resultados desta pesquisa, sejam eles favoráveis ou não, serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo, assegurando a privacidade e o anonimato do/a participante.

Em nenhum momento seu filho ou sua filha será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Seu(sua) filho(a) não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Seu(sua) filho(a) é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE ficará com o(a) senhor(a).

Seu(sua) filho(a) não será exposto(a) a riscos físicos, biológicos, psicológicos e quaisquer outros por participar dessa pesquisa. Garantiremos um local adequado e sigilo para a realização da pesquisa, minimizando assim os possíveis desconfortos que possam aparecer durante a sua realização. Mesmo com a garantia de riscos remotos, se esse(s) vir(em) a acontecer há a garantia de indenização pelos danos causados aos alunos.

Box para consentimento de gravação e transcrição de voz na pesquisa

Senhor(a) responsável, deve rubricar e assinalar dentro do parêntese:

Permito a gravação e transcrição de minha voz para uso na pesquisa; Assinatura e rubrica

Não permito a gravação e transcrição de minha voz para uso na pesquisa. Assinatura e rubrica

Box para consentimento de liberação de uso das respostas da entrevista semiestruturada nos relatos comunicativos para divulgação nos resultados publicados da pesquisa

Senhor(a) responsável, deve rubricar e assinalar dentro do parêntese:

Permito a divulgação das respostas nos resultados publicados da pesquisa. Assinatura

Não permito a divulgação das respostas e opiniões nos resultados publicados da pesquisa. Assinatura

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu _____, abaixo assinado, autorizo meu (minha) filho(a) _____, a participar do projeto intitulado “*EXPERIÊNCIA DE LEITURA: Tertúlia Literária Dialógica de forma remota com adolescentes no município de Marzagão-GO*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Polliany Vieira de Andrade, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu(minha) filho(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que autorizo a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa acima descrita.

Catalão, _____ de _____ de 202____.

Assinatura por extenso do (a) responsável pelo (a) participante

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – RELATO COMUNICATIVO



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual é o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Com quem mora?
4. O que mais gosta de fazer?
5. Como é o seu dia?
6. Você trabalha?
7. O que você faz durante o dia e a noite também? (Rotina diária)
8. Você já tinha a prática de ler antes de começarmos a Tertúlia Literária Dialógica?
9. Você costuma ler em casa? O quê? (ex: o que você tem em casa para ler? Onde você lê em casa?)
10. Você lê com frequência?
11. Onde você percebe a leitura? Em que suportes e/ou situações você percebe a leitura em seu cotidiano?
12. O que você costuma ler na escola?
13. Quando você lê na escola do que mais gosta de ler e do que menos gosta?
14. Fora da escola você gosta de ler? O quê?
15. Onde você gosta de ler?
16. Você já leu algum livro de literatura?
17. Você já leu algum livro completo (leu ele inteiro)?
18. Você gosta de literatura?
19. Você lê esse tipo de leitura que estamos lendo agora na tertúlia?
20. Como é ler para você mesma/o?
21. E como é ler para compartilhar com o outro?
22. O que você leu que te marcou? Você pode me contar sobre essa experiência?
23. Quando você lê na escola, o que acontece após a leitura? Você normalmente lê para realizar alguma atividade escolar?
24. Você conversa com alguém sobre o que lê?
25. Tem alguma que eu não te perguntei relacionada à leitura e que você gostaria de contar?

APÊNDICE D- RESUMO DAS OBRAS LITERÁRIAS

Esses resumos foram produzidos pela pesquisadora, a partir da leitura de algumas dessas obras, mas também foram inspirados em alguns canais do Youtube e da leitura de algumas resenhas.

1- A revolução dos bichos – 1945

Autor: George Orwell

O livro “A revolução dos bichos” foi escrito de maneira peculiar, durante a Revolução da Rússia. A obra, escrita em forma de fábula, traz como cenário uma fazenda, na qual os animais são enxergados enquanto condôminos. Ao refletirem sobre sua situação, esses animais começam a perceber que trabalham demais e não são valorizados, inclusive, sofrendo maus-tratos para proporcionar bem-estar a outra espécie (humana). Dessa forma, um porco ancião, considerado por eles como um líder, os reúne e os convence a expulsarem o proprietário, pois eles estariam em uma situação bem melhor caso pudessem trabalhar para si mesmos. No entanto, na luta para combater a opressão que sofriam, o poder acabou subindo à cabeça deles, os fazendo perpetuar a opressão que antes sofriam. Dessa maneira, percebe-se que eles conseguiram a revolução contra os seres humanos, mas não a igualdade que tanto buscavam.

2- Obra: 1984

Autor: George Orwel – 1949

Este livro foi escrito como uma distopia, em que o autor o escreve ao observar o estado em que as coisas estavam no pós-guerra. Dessa forma, Orwell imagina uma sociedade no futuro, mais precisamente no ano de 1984, onde não existe liberdade alguma. Essa obra tem como protagonista um personagem, chamado Winston, morador de uma cidade que no passado era conhecida como Londres. Esse personagem vive em uma sociedade liderada por um governo tirânico, repressivo e que possui, como figural central, o Grande Irmão. Nessa sociedade em que tudo é controlado, inclusive a língua e o passado, Winston assume um trabalho em um Ministério dentro do governo. A sua função é editar reportagens de jornais antigos, alterando os fatos para que a história, ou seja, o passado, esteja de acordo com as diretrizes do governo atual. Ironicamente, o lugar onde Winston trabalha se chama Ministério da Verdade, o que a princípio pode parecer uma grande piada, mas que, ao final, faz muito sentido, pois nessa sociedade o que prevalece é a verdade criada e difundida pelo governo. Desse modo, não há mentira alguma se os fatos forem alterados por decisão do partido, sendo, assim, a única verdade que importa. Nesta obra o mundo inteiro está dividido em três países, três superpotências, retratando o domínio dos governos totalitários, os quais não nos deixam opção de fuga. Winston, apesar de ter uma vida deprimida, ganha novos ares quando conhece e se apaixona por Júlia, uma colega de trabalho. Essa paixão não terá dias bons, pois o governo totalitarista não gosta que as pessoas criem vínculos, sejam eles de amor ou amizade, pois só há uma pessoa que possa ser amada e admirada, o Grande Irmão. Nessa sociedade, a censura é tamanha que, nos lares das pessoas, há uma tela enorme exibindo a imagem do Grande Irmão, 24 horas por dia, mas não uma tela qualquer, trata-se de uma tela interativa, na qual se tem o controle sobre o que as pessoas fazem, sendo tudo terrivelmente vigiado. Outro problema para o romance de Winston é que Júlia era considerada uma rebelde, pois repudiava

o Grande Irmão. No entanto, apesar de todos os contratempos, eles conseguem viver esse amor. Winston é apresentado aos rebeldes, sendo transformado em um deles. Porém, combater esse regime totalitário não será uma tarefa fácil e, diante de uma trama política terrível, o fim dos amantes será brutal.

3- Alice no país das maravilhas – 1865

Autor: Lewis Carrol

No ano de 1865, a obra *Alice no País das Maravilhas* ganhou uma significativa popularidade entre crianças e adultos. A obra narra a história de uma garotinha, chamada Alice, que, ao brincar no jardim com sua irmã, avista um coelho branco correndo com um relógio e dizendo que estava atrasado. Muito curiosa, Alice decide seguir o coelho branco, que entra em um buraco. De repente, ela começa a cair por um longo tempo, até que chega ao fundo e descobre o País das Maravilhas. Nesse país, ela encontra animais falantes e nervosos, uma lagarta filosófica, um gato que sorri e dá vários conselhos, e, também, uma rainha muito tirânica, a qual tem um estranho hábito de mandar decapitar a cabeça de qualquer pessoa com a qual ela não simpatize. Alice tem um papel fundamental nesse mundo, pois ela se torna uma mediadora entre o mundo dela e o País das Maravilhas. Dessa forma, ela compreende o País das Maravilhas, com todas as suas peculiaridades, de forma fantástica.

4- Obra: Dom Quixote – 1605

Autor: Miguel de Cervantes

A obra *Dom Quixote*, escrita por Miguel de Cervantes, é considerada uma das obras mais importantes da humanidade. A história de Dom Quixote, inspirada nas histórias de cavalaria, se passa na Espanha, por volta de 1600 anos atrás. A obra narra a história de um homem, um velho maluco e ingênuo, cujo hobby era ler histórias de cavalaria. Certo dia, Dom Quixote decidiu sair por aí, andando pelo mundo, achando que seria como nas histórias de cavalaria, quando na verdade não era. No entanto, Dom Quixote se negava a aceitar o mundo como ele de fato era e acreditava, literalmente, nas aventuras que lia. Dessa forma, acreditando que realmente era um cavaleiro andante, viveu aventuras alucinadas, encontrando, durante suas andanças, diversas pessoas, monstros, cavaleiros em armas, donzelas em apuros e até moinhos de vento, os quais, durante seus delírios, se transformavam em pessoas. Desse modo, tentando combater injustiças, Dom Quixote viveu situações pungentes e esquisitas, mas, apesar de tudo, prosseguiu.

5- Obra: Ilíada – século VIII a.C

Autor: Homero

A obra *Ilíada* é constituída por uma narrativa sobre os últimos dias da Guerra de Troia, a qual teve sua origem em decorrência do rapto de Helena, rainha de Esparta, por Páris, príncipe de Troia. O marido de Helena, Menelau, juntamente a Agamenon, seu irmão e rei de Micenas, juntaram um grande exército, do qual faziam parte reis e príncipes gregos, os quais embarcaram em mais de mil navios, levando para isso dez anos. Os exércitos gregos desembarcaram nas praias defronte a Troia, onde estabeleceram seus acampamentos. O cerco de Troia levou quase dez anos mais.

6- Obra: Odisseia – século VIII a.C**Autor: Homero**

A *Odisseia* é um dos principais épicos da Grécia Antiga, atribuído a Homero; é, de certa forma, considerada uma sequência de outra grande narrativa: a *Ilíada*, a qual retrata um pouco dos últimos dias da guerra de Troia. Na *Odisseia*, observamos o relato do regresso do protagonista Ulisses, considerado um dos heróis gregos mais astuto dessa guerra. Ulisses é o nome grego desse herói, já na Grécia seu nome é Odisseu, por isso, essa obra se chama Odisseia. Esta narrativa conta as angústias enfrentadas por Penélope, esposa de Ulisses, e Telêmaco, seu filho, pois dez anos após o término da guerra de Troia, Ulisses ainda não havia regressado à sua casa, Ítaca. O retorno foi impedido devido às complicações impostas por dois deuses, os quais faziam de tudo para adiar ainda mais seu retorno: Hélios, o deus do sol, e Poseidon, o deus das águas. Enquanto isso, em Ítaca, todos acreditavam que Ulisses estava morto, pois não retornou junto com os outros heróis. Dessa forma, por acreditarem que Ulisses estava morto, todos os príncipes das ilhas próximas queriam se casar com Penélope, já que acreditavam que ela estava viúva. O desejo de se casarem com ela se dava por dois motivos: primeiro, porque queriam tornar-se rei de Ítaca e, segundo, porque Penélope era muito linda. Os pretendentes iam todos os dias ao palácio de Ulisses, comendo toda sua fortuna e atazanando a vida de Penélope para que ela escolhesse um deles para se casar. Na esperança de que Ulisses voltasse, Penélope decidiu enganar os pretendentes, convencendo-os de que estaria fazendo uma mortalha para o pai de Ulisses, no entanto, durante o dia ela fazia a tecelagem e, durante a noite, ela desfazia todo o seu trabalho, assim, ela passou anos fazendo e desfazendo. Cansado dessa novela, Telêmaco sai à procura de notícias sobre seu pai, Ulisses. Enfim, Ulisses consegue voltar para casa e derrota todos os pretendentes.

7- Obra: O processo – 1925**Autor: Franz Kafka**

A obra *O Processo*, de Franz Kafka, escrita em 1925, narra a história de Josef K, que, na manhã do seu aniversário de trinta e oito anos, é surpreendido por oficiais de justiça, os quais o encontram ainda de pijama, avisando-o de que estava sendo detido. Surpreso diante do acontecido, Josef K. procura saber o motivo desse processo, pois tem consciência de não ter feito nada de errado, acreditando se tratar de uma calúnia. Mas os oficiais não dizem o que está acontecendo com ele e, enquanto isso, os vizinhos e pensionistas ficam de olho no ocorrido. Mesmo assim Josef K. vai ao trabalho e, enquanto se arruma para o serviço, percebe que um dos oficiais de justiça é, também, funcionário do banco em que ele trabalha. Mesmo achando aquilo tudo estranho, ele vai ao trabalho e sua vida segue rotineiramente: ele vai trabalhar, se alimentar na pensão e visitar uma prostituta de vez em quando. Mas, mesmo seguindo a vida aparentemente normal, Josef K. carrega consigo essa preocupação de não saber sobre o que está sendo acusado. A história nos mostra que os oficiais, as pessoas do banco e seus vizinhos também estão envolvidas no enredo. O personagem passa meses tentando saber qual o motivo do seu processo e tem um fim muito trágico.

8- Obra: O diário de Anne Frank – 1947**Autora: Anne Frank**

O diário de Anne Frank foi escrito por Anne Frank, entre 12 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944. O diário é um importante livro de não ficção da história e, nele, Anne Frank relata a perseguição que sua família e os demais judeus sofreram quando Adolf Hitler chegou ao

poder e começou a instaurar diversas leis em relação ao povo judeu. Judia, nascida na Alemanha, Anne Frank e sua família se mudaram para Amsterdã, para fugir das perseguições de Hitler, mas, quando a Segunda Guerra começou, a perseguição contra os judeus chegou também à Holanda. Na tentativa de sobreviver ao Holocausto, Anne, sua família e alguns amigos se esconderam por mais de três anos no sótão da fábrica de especiarias de seu pai, em Amsterdã. *O diário de Anne Frank* apresenta descrições emocionantes e comoventes sobre as barbaridades e atrocidades praticadas contra o povo judeu, descritas com muita precisão. A autora narra também todas as dificuldades a que eles foram submetidos como, por exemplo, a escassez de alimentos, a difícil convivência entre eles, a rotina de afazeres e estudos. Para além das dificuldades enfrentadas por todos, como o medo que os assolava de serem descobertos, Anne ainda precisava lidar com as próprias ambiguidades, sendo uma adolescente que teve de enfrentar um período de isolamento forçado. Todos esses detalhes foram ricamente descritos por Anne em seu diário, cuja vida foi ceifada de forma trágica.

9- Obra: Crime e Castigo – 1886

Autor: Fiódor Dostoiévski

A obra *Crime e castigo*, de Fiódor Dostoiévski, publicada pela primeira vez em 1866, narra uma história que vai do crime ao castigo. Raskónikoy, um jovem, ex-estudante, se vê obrigado a abandonar seus estudos universitários por conta de sua situação financeira, apesar de pobre, até então havia conseguido estudar. O jovem era mantido por sua mãe, que mandava dinheiro para ele se manter, porém, depois de certo tempo e por conta da situação difícil na Rússia, a mãe não consegue mais ajudá-lo. Desse modo, para se manter na universidade, ele se vê obrigado a começar a dar aulas particulares. No entanto, por conta da situação precária no país, as pessoas começam a cancelá-las, fazendo com que ele saísse da universidade. Em decorrência dessa desistência dos estudos, sua situação com as aulas particulares se complica ainda mais, o que o impede de conseguir se manter e ocasiona uma retração, seu isolamento em um lugar insalubre. Autor de um artigo que tenta justificar que alguns crimes são justificáveis, nos leva a entender que desde muito cedo ele já premeditava um crime. Sem condições financeiras para se manter, ele começa a penhorar alguns bens pessoais, inclusive um relógio da irmã. A senhora que recebe os penhores é descrita por Raskónikoy como uma das piores pessoas existentes na terra. Dessa forma, ele começa a premeditar a morte dela, mas como um motivo nobre, livrar a sociedade dessa senhora, a qual é comparada a um piolho. Esse ato ainda faria com que conseguisse o dinheiro suficiente dos penhores, para continuar seus estudos e ajudar sua família. A partir daí, a história nos leva a labirintos narrativos cheios de personagens que buscam preservar sua dignidade contra diversas maneiras de tirania.

10- Obra: O sol é para todos – 1960

Autora: Harper Lee

Um dos maiores clássicos da literatura mundial. Nesta emocionante história, ambientada no Sul dos Estados Unidos, na década de 1930, região envenenada pela violência do preconceito racial, vemos um mundo de grande beleza e ferozes desigualdades através dos olhos de uma menina de inteligência viva e questionadora, enquanto seu pai, um advogado local, arrisca tudo para defender um homem negro injustamente acusado de cometer um terrível crime. Uma história sobre raça e classe, inocência e justiça, hipocrisia e heroísmo, tradição e transformação, *O sol é para todos* permanece tão importante hoje quanto foi em sua primeira edição, em 1960, durante os anos turbulentos da luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. A lamentável permanência do tema, o racismo, percorre a narrativa de Scout,

criança sensível, filha do advogado Atticus Finch, responsável pela defesa de um homem negro acusado de estuprar uma mulher branca em Maycomb, pequeno município de Alabama, no sul dos Estados Unidos, no início dos anos 1930. Os sentimentos que cercam a família e a cidade de Scout – desde que Atticus se dispôs a cuidar do famigerado caso – são nossos velhos conhecidos: preconceito racial e social, conformismo diante das injustiças e a mais pura malícia destilada em relações banais e familiares. Apesar da crua humanidade desses personagens, Scout enxerga a realidade com o frescor dos olhos infantis e conta sua história, deixando um improvável rastro de esperança. Ele narra a rotina de um ambiente rural e pacato, as férias de verão com o irmão, Jem, e o melhor amigo deles, Dill, a curiosidade com os vizinhos, as travessuras inventadas, as aventuras na escola e a vida em família. O conjunto de pequenos casos nos transporta a um lugar de aparente quietude. No entanto, esse suposto relaxamento se transforma em desespero quando vemos a reação da população de Maycomb diante de denúncia contra Tom Robinson. (<https://www.livrariadavila.com.br/o-sol-e-para-todos-67892/p>).

11- Obra: Frankenstein – 1818

Autora: Mary Shelley

A obra *Frankenstein*, escrita por Mary Shelley em 1816, somente foi trazida a público, pela primeira vez, em 1818. Esse romance foi escrito quando um grupo de amigos se reuniu para passar uma temporada de verão em Genebra. Entre uma chuva e outra, o grupo se juntou para contar histórias de terror e foi então, a partir dessas histórias, que Mary Shelley e os demais amigos se desafiaram a escrever uma história de terror. Como fonte de inspiração para a escrita desse romance, ela utilizou algumas de suas experiências de leitura, dentre elas o mito de Prometeu, juntamente às discussões que permeavam o meio científico da época como, por exemplo, a evolução das espécies, a eletricidade, além de outras descobertas científicas que compunham a época. A obra narra a história do cientista Victor Frankenstein, o qual em um gesto de ousadia, imbuído de traços do começo do século XIX, desafiou os limites da natureza ao descobrir uma forma de dar vida a corpos já falecidos. Ao desafiar as leis da natureza, o cientista Victor Frankenstein cria e dá vida a uma criatura composta por fragmentos de outros corpos, com aparência horrenda e sem nome. Embora a criatura tenha uma aparência desagradável, seu coração é bom. No entanto, ao ser abandonado, a criatura se revolta contra o seu criador e o faz sofrer até morte. (MARY SHELLEY, 2017).

APÊNDICE E – EXEMPLO DE UM DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO COMUNICATIVA

Diário de campo Tertúlia Literária Dialógica virtual – 18/08/2020

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina: contos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. p. 15-18.

Dia 18 de agosto de 2020, às 15:00 horas da tarde, nos reunimos de forma remota pela plataforma Zoom. Esse foi nosso primeiro encontro. No início, tivemos algumas dificuldades com o aplicativo; embora a escola das participantes já trabalhe com o aplicativo, seu uso não se estendeu para todas as turmas, então, das participantes da tertúlia literária dialógica virtual somente algumas sabiam usar o aplicativo.

Segundo elas, apenas os educandos do período matutino usavam o Zoom. Nesse dia, o encontro foi com três participantes: Yasmin, Valentina e Sophia. Essa foi nossa primeira tertúlia, pois, no encontro anterior, só nos apresentamos e eu apresentei o projeto, levantamos alguns combinados e fizemos a escolha da obra a ser lida. Como estamos em isolamento social, em função de um vírus vindo da China, o novo coronavírus, Covid-19, não tínhamos acesso a bibliotecas, livrarias ou a qualquer outro espaço que proporcionasse acesso a diversas obras. Embora a TLD oriente que usemos a obra física, não tínhamos como conseguir a mesma obra para todos, por questões financeiras e/ou pelo impedimento de irmos às escolas pegar emprestado. Assim, optamos por usar a cópia da obra selecionada, que se encontra em domínio público e nos autoriza a reprodução completa, mas as cópias levariam certo tempo para serem feitas. Diante disso, ficou decidido em consenso que teríamos uma TLDV-piloto, para que todos se familiarizassem com os princípios e a dinâmica da proposta, enquanto as cópias do livro estivessem sendo impressas e encadernadas. Para a TLDV-piloto utilizamos o conto *Felicidade Clandestina* (1991), da autora Clarice Lispector.

Começo perguntando se haviam realizado a leitura com antecedência.

Yasmin: Eu li, tia.

Valentina: Eu li, mas eu sou uma pessoa muito ruim de cabeça.

Pesquisadora: Mas você anotou?

Valentina: Não, tia.

Sophia: Eu estou anotando tudo o que eu gostei.

Pesquisadora: Oh, muito bem Sophia, isso vai te ajudar.

Valentina: Eu não anotei sabe por quê? Eu já conhecia a história, eu li. Só que aí lembra que eu falei para a senhora que eu estava com dor de cabeça? Meu grau aumentou das vistas, aí eu não consigo ficar muito tempo olhando o PDF do celular.

Quando realizamos a entrega dos textos, a participante Valentina não estava na cidade, estava passando uns dias com uma tia, em um outro município próximo daqui. Assim, as leituras que ela realizava eram feitas pelo celular. Foram disponibilizados para todos os participantes os textos em PDF e impressos. Enquanto aguardávamos a entrada de outra participante, conversávamos sobre as expectativas das leituras e dos encontros e pergunto se estão ansiosas. A resposta de todas é que sim, que querem ler outras obras mais para frente.

Esperamos por mais 10 minutos a entrada dos demais. Decidimos iniciar a TLDV e, caso a outra participante entrasse, ela poderia continuar no parágrafo em que estávamos. De início apresentei os sete princípios da TLD reforçando e explicando o que era a TLD, isto é, encontros educativos e dialógicos em torno de uma obra para que pudéssemos lê-la e, depois, dialogar o lido com o vivido. Reforçamos que era necessário que fosse realizada uma leitura antes em casa e que, a partir dessa leitura, elas deveriam separar ou anotar trechos que foram importantes ou que causaram alguma impressão. No ato da TLD desse trecho selecionado, caso quisesse, o participante realizaria a leitura para todos para que, após essa leitura, pudéssemos dialogar em coletivo.

Em seguida, apresentei os sete princípios da tertúlia literária dialógica:

O primeiro princípio é o **diálogo igualitário**, no qual todas as falas devem ser respeitadas, não há hierarquia intelectual aqui, não é porque algumas estão em uma série acima que são superiores às demais e também não significa que os saberes das demais são inferiores, mas que são diferentes. Aqui é um momento de falas, independente dos níveis acadêmicos todos os diálogos serão respeitados e igualitários e sempre será priorizado quem menos falar. Depois temos a **inteligência cultural**, que promove a participação de todos, elencando que todas as pessoas aqui são capazes de participar desses diálogos, independente da condição cognitiva que tiver, e a **dimensão instrumental**, ou seja, tudo que é falado aqui nós agregamos no nosso ser, melhorando nossos argumentos e nosso vocabulário; **criação de sentido**, juntos construímos os sentidos ali gerados diante das falas; **solidariedade**, não tem como aprendermos sem o outro. Aqui veremos muito isso, por exemplo, vai ocorrer de alguém ter dúvida em uma palavra, daí teremos a solidariedade dos colegas para nos ajudar a compreender determinado assunto; temos também o princípio de **igualdade de diferenças**,

que contribui para que possamos ser e continuar diferentes uns dos outros, mas com a igualdade de ser diferentes, ou seja, não existe saberes maiores ou menores, mas sim saberes diferentes, como dizia Freire; e o último princípio, que é a **transformação**, que nos remete a realizarmos esses diálogos igualitários. Aqui entendemos que a inteligência de forma cultural nos transforma individualmente mediadas pelo nosso entorno.

Após apresentar os sete princípios abrimos os turnos de fala: a primeira foi a Valentina, a segunda foi a Yasmin e a terceira e última foi a Sophia.

Valentina: Eu gostei do primeiro parágrafo.

Pesquisadora: Pode ler, para a gente, por favor!

Valentina: “Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas, possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.” (LISPECTOR, 1991, p. 15).

Eu escolhi esse parágrafo, porque quando eu comecei a ler eu entendi que a menina, a filha do dono da livraria, ela tinha todos os livros que ela poderia ler, mas ela não valorizava e não se importava com isso, já a outra que não tinha, ela queria ter o privilégio dela (da que tinha muitos livros).

Pesquisadora: Valentina, sobre o que foi lido, qual relação você consegue fazer com o vivido?

Valentina: Acho que sim.

Pesquisadora: Você quer falar sobre isso?

Valentina: Não.

Pesquisadora: Vamos abrir o segundo turno de fala, alguém quer comentar sobre esse destaque da Valentina?

Ninguém quis comentar, passamos para a próxima pessoa. Passamos para a Yasmin:

Yasmin: Eu quero comentar, mas é sobre outro parágrafo. Eu gostei do parágrafo que está na segunda folha, que fala assim: “E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha” (LISPECTOR, 1991, p. 17). Porque a filha não queria emprestar o livro, além de ser filha do dono da livraria e ela não ter solidariedade, né?! Isso eu associei ao meu redor que, o que que acontece, porque muita gente não tem a oportunidade de ler um livro, é isso, tia.

Valentina: Eu quero comentar. Eu acho que ela está certa, porque é igual ao que ela falou, muitas das vezes, a menina tinha o livro e... eh... a mãe dela descobre isso, ela ficou horrorizada, porque, tipo assim, a filha dela sendo ruim, sendo que ela podia emprestar o livro que ela tinha e nem usava.

Não havendo mais comentários, seguimos para a próxima.

Sophia: O que mais me chamou a atenção foi o título, por que o título, quando eu bati o olho no título eu não sabia o que era a palavra clandestina, aí eu fui lá e perguntei para o meu pai, aí ele falou para mim que, eu anotei, eu vou ler aqui. Porque esse título *Felicidade Clandestina*, soa como algo não autorizado, não oficial e até mesmo possivelmente irregular, daí eu achei interessante. Ah, eu achei o texto muito interessante e depois eu fui pesquisar as obras dela (da autora Clarice Lispector), têm muitos textos com os títulos bem interessante.

Pesquisadora: Você pesquisou sobre a autora, também?

Sophia: Não, eu pesquisei só os textos dela.

Pesquisadora: Alguém quer comentar sobre o destaque da Sophia? O título, alguém teve alguma inquietação com ele?

Yasmin: Eh, tia como de fato, o título é bem interessante e atrai muito nós, leitores.

Pesquisadora: Durante a leitura do texto, vocês destacaram alguma palavra que é desconhecida por vocês, alguma dúvida?

Yasmin: Tem uma palavra que eu não entendi, tia, ‘êxtase’. Eu não entendi, não conheço.

Pesquisadora: em qual parágrafo, você pode ler para nós?

Yasmin: Na penúltima linha do texto, na folha de trás, ok, posso ler sim: “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo”.

Pesquisadora: Alguém ajuda a colega com essa palavra? (Essa palavra também era a dúvida das demais), então realizei a leitura novamente, só que agora do parágrafo, para que assim elas pudessem fazer a inferência da palavra dentro do texto.

Yasmin: Ai, tia, eu não sei. O que vem a minha cabeça é que significa um sentimento, um prazer de estar com o livro, não sei.

Como a maioria ainda continuava com dúvida sobre essa palavra “êxtase”, sugeri que elas pesquisassem em casa o significado da palavra e no próximo encontro seria realizada novamente a leitura desse parágrafo com a inferência da palavra.

Ao final, fiz uma devolutiva dos pontos que destaquei sobre o nosso encontro. Primeiro, pontuei a timidez das participantes, o que era normal, pois era o nosso primeiro encontro lendo, e lendo em voz alta e comentando sobre o que cada destaque representou para

cada uma, em que a subjetividade delas foi posta intersubjetivamente; insegurança com a leitura realizada e também sobre comentar sobre esse lido, embora o diálogo igualitário tenha prevalecido em todos os momentos e a criação de sentido se feito presente em cada comentário, a insegurança ao comentar, ler em voz alta ainda transpareceu. Esse retorno teve a aprovação de todas.

As participantes também teceram comentários a respeito do encontro, o que foi bom, o que precisa melhorar... todas ressaltaram a timidez e que está sendo muito bom a dinâmica dos encontros, a valorização do que está sendo tido por todas.

Ao final, comentamos sobre a próxima leitura e encerramos com um agradecimento.

APÊNDICE F

No Apêndice C constam os dois grupos de discussão realizados: o primeiro foi realizado após a leitura da primeira obra e o segundo, ao final da última obra, com a intenção de levar para os participantes a devolutivas das nossas impressões, para juntos validarmos.

1º - Grupo de Discussão Comunicativo

Transcrição do grupo de discussão – Data: 10/11/2020

Nós nos reunimos na plataforma Zoom no mesmo horário em que nos encontramos para as tertúlias, às 9h. A duração do grupo de discussão comunicativo foi de 52 minutos. Assim como nos outros encontros, iniciamos o grupo de discussão comunicativo lembrando os sete princípios que orientam as tertúlias literárias dialógicas: **diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.**

A pesquisadora inicia falando que é sobre a TLD a discussão que iremos realizar e que, assim como nas tertúlias, no grupo de discussão também teremos as inscrições para a fala: 1ª, Felicity, 2ª, Yasmin, 3ª, Maria, e 4ª e última, Sophia.

Pesquisadora pergunta: O que vocês acham que estão aprendendo aqui na tertúlia?

Felicity: Bom, tia, eu acho que, além da gente estar aprendendo palavras, uma linguagem diferente, enriquecendo o nosso vocabulário... a gente está adquirindo conhecimento...

Yasmin: Eu aprendi bastante palavras novas que eu não conhecia, aprendi... é até engraçado, mas eu aprendi a esperar minha vez de falar, antes eu interrompia as pessoas (risos), sabe? Hoje eu fico reparando em quem corta a vez do outro, sabe? Nossa, é muito estranho. E... o encontro com um tipo de texto, né, tipo de livro que eu não costumava ler, mas que eu achei bastante interessante a forma de trabalhar a leitura assim... várias opiniões e várias formas de ver o mesmo texto, de formas diferentes.

Maria: Eu acho que é igual as meninas estão falando, a tertúlia, essa forma de ler, esse tipo de texto faz a gente aumentar o nosso vocabulário e a aprender, a escutar as opiniões de diversas pessoas.

Sophia: Eh... conhecimento, palavras novas... eh, antes eu passava por cima das palavras que eu não sabia e quando chegava no final do texto eu não tinha compreendido. Agora quando eu passo por uma palavra que eu desconheço eu pesquiso, pergunto para os meus pais, e quando não encontro respostas eu levo para a tertúlia para as meninas me ajudarem, é isso.

Pesquisadora: E o que vocês acham que estão ensinando aqui, na tertúlia?

Felicity: Ah, a gente dá mais atenção à leitura, tem mais o hábito de ler, a gente acaba que ensina e acaba que aprende junto. Tipo, em casa a gente acaba comentando com a família e todo mundo meio que lê o livro sem ler, entende? (Risos)

Yasmin: Acho que um vocabulário mais rico, leitura tipo igualitária, que todos têm o direito de falar o que achou do livro, a gente ensina que não tem um que sabe mais que o outro, mas a gente sabe de forma diferente, é isso...

Maria: Eu acho que tanto você quanto a gente aprende a ver de uma forma diferente a narrativa, a leitura, né? Tanto como opinião, quanto fato que tem no livro, porque a gente ensina a relacionar o que viveu com o que está lendo, tipo, quando uma de nós traz uma coisa da nossa vida e relaciona com a história a gente permite que a outra sinta vontade de fazer o mesmo, assim a gente fala da história, entende a história e entende a gente também, né?!

Sophia: Tudo o que as meninas falaram aí.

Pesquisadora: Vocês falam da tertúlia para outras pessoas? E quando vocês falam da tertúlia para elas, o que elas dizem?

Felicity: Tia, eu falo, tanto é que eu já até desisti, porque eu ficava assim: “gente, é muito bom, vamos lá e tal, o livro é muito diferenciado do que a gente tem o costume de ler, a gente fala do livro com mais gente e, tipo, não tem tarefa” (risos, muitos risos). Mas eles respondem: “Não, eu tenho um livro lá em casa que eu peguei não sei quanto tempo na biblioteca e que até hoje está lá, não li nem a metade, você acha que eu vou ler lá?”

Pesquisadora: Mas quando você fala que é bom, quais são os argumentos que você usa para convencê-los?

Felicity: O nome do livro, faço a propaganda do livro, comento que falamos de tudo, das nossas experiências e que é um encontro entre colegas que sempre acaba com gostinho de quero mais (risos), por exemplo, eu falo do Frankenstein, porque eu acho que tem um filme, né? Não tem? Daí eu uso o livro junto com o filme, porque praticamente todo mundo já assistiu esse filme, então talvez isso, como se diz... lance um interesse neles, mas eu acho que não deu certo não. Mas eu tô aqui, bem firme, já indo pro segundo livro em menos de metade do ano, caraca (risos), recorde.

Yasmin: Uai, tia, também é isso que eu faço, não sei quem falou para mim assim: “Uai, você está perdendo tempo lendo livro?” Eu disse: “Claro, gente. É muito bom e ainda mais nessa quarentena”. Daí eles falam que queriam muito participar, mas não gostam de ler, ainda falam que eu devo realmente gostar, porque eu participo sem ser obrigada e nem vou ganhar nada (risos). Mas eu respondo, “ganho sim, muitas palavras novas e várias histórias que aprendo com as colegas” (risos).

Pesquisadora: Eles consideram ler um livro uma perda de tempo?

Yasmin: Uhum... mas acho que é porque a gente já acostumou que tem que ler para fazer algum trabalho, prova, tipo, a gente não lê porque é bom, para falar do livro, a gente lê para fazer.

Maria: Eu falo mais para os meus pais e eles me incentivam bastante, porque eles acham que é uma forma de estudo, é meio que uma coisa boa para eles e para mim. E eu falo bastante

sobre obras literárias, então eu sempre incentivo eles para ler. Mas... como a gente é nova, eles se sentem constrangidos em participar... já falaram que você tem que fazer uma tertúlia para adultos (risos).

Pesquisadora: Que legal... vamos sim, fala para eles que assim que essa aqui terminar, vamos realizar outras com pessoas adultas.

Sophia: Eh... eu já falei para minhas amigas e elas falaram que já participaram uma vez e elas acharam legal também. Teve aquela vez que você pediu para gente falar da tertúlia para as outras pessoas, lembra?

Pesquisadora: Lembro sim.

Sophia: Então, até que a Eve começou a participar por causa de mim, eu falava tanto da tertúlia que ela teve que participar. Eu não falo muito, mas eu gosto muito de estar aqui e... ouvir vocês falando sobre o que eu li... são tantas coisas diferentes.

Pesquisadora: Agora me falem, o que vocês acham de ler e comentar o livro?

Felicity: Eu acho que é uma forma interessante, porque a gente acaba conhecendo o outro lado da história e acaba conhecendo outras ideias. E, tipo, às vezes eu chego aqui e eu entendi de um jeito, daí as outras meninas entenderam totalmente diferente de mim, daí a gente entra em um acordo sobre o que realmente é, quando isso não acontece a gente lê junto com a senhora e a senhora nos ajuda, né lembra?!

Yasmin: É bem isso que a Felicity falou, a gente já tem o nosso conhecimento e acaba que adquire mais com as meninas, porque sempre eu aprendo muitas coisas aqui com as meninas.

Maria: Eu acho que a gente aprende muito, porque o ponto de vista de cada uma é uma forma de conhecimento muito grande, então é um aprendizado.

Sophia: Eh... tudo isso que elas falaram.

Pesquisadora: Então para vocês a leitura compartilhada é uma forma de vocês conhecerem a opinião, o outro juntando com a de vocês, e criar esse sentido diante da leitura?

Todas responderem, sim.

Pesquisadora: Vocês sentem vontade de continuar com a atividade da tertúlia?

Felicity: Eu sinto.

Yasmin: Bom, tia, eu também sinto, mas é que nem eu falei, talvez eu vou viajar quinta (12/11/2020), lá... como é no Maranhão, tia, lá às vezes a internet não é muito boa porque é no interior, aí dificulta.

Pesquisadora: De qualquer forma, você participa da escolha do livro agora e eu te entrego uma cópia e você leva sem compromisso e lá, se você conseguir sinal e quiser entrar na sala você participa, tá?!

Yasmin: Ok.

Maria: Sim, é porque é uma forma muito boa da gente ler. Eu nunca tinha lido em conjunto. Assim, e nunca tinha expressado minhas ideias, então é uma forma muito boa.

Sophia: Sim, também.

Pesquisadora: O que está bom nos nossos encontros? O que não está bom? E o que precisa melhorar?

Felicity: Tia, eu acho tipo assim, no início eu falaria que a gente devia ter se soltado mais e tudo mais em questão de melhoria. Mas agora que a gente já pegou intimidade uma com a outra em questão de conversar e ter a certeza de que cada um pode dar sua opinião e que ninguém vai interromper facilitou muito. Então eu falo que em questão de melhoria não precisa nada.

Pesquisadora: E tem alguma que está ruim e que para você seria melhor?

Felicity: Não. Ah... talvez quando acabar tudo isso do vírus, se a tertúlia for junta, sem ser pela internet talvez a gente fique mais próxima e quem é tímido se sintam mais à vontade.

Yasmin: Ai, tia, eu acho que é isso que a Felicity falou, não precisa melhorar nada não.

Maria: Eu acho que como está sendo é uma maneira muito boa de cada uma ter um ponto de vista e falar sobre ele, então eu acho que não precisa melhorar nada.

Sophia: Eh, eu acho que está sendo bom e acho também que não precisa melhorar nada, talvez o livro... como a gente escolheu em conjunto o livro... depois eu vi que não gostava muito desse tipo de livro... mas a gente escolheu junto, né?

Pesquisadora: De que tipo de livro você gosta, então?

Sophia: Eu gosto de história em quadrinhos... romance... sabe coisa mais romântica (risos)?

Pesquisadora: Entendi, vou trazer mais opções da próxima vez que tenham romances, coisas mais românticas, tá? Eh... quais são as dificuldades que vocês encontram quando tem que realizar a leitura e para trazer aqui para o grupo?

Felicity: Tia, eu acho que é a forma de ter que descrever o que a gente entendeu. Porque assim, a gente entendeu tudo bem, entendeu está aqui. Eu, por exemplo, li em um momento, se seu não escrever, depois eu não lembro qual foi meu raciocínio em questão a isso e como eu entendi. Então, acaba que é muito difícil você passar o seu entendimento para alguém.

Pesquisadora: Então a dificuldade para você é que você tem que registrar quando você faz a leitura para você compartilhar o que você entendeu?

Felicity: Isso.

Pesquisadora: Então, se você for olhar por esse ângulo, acaba que a tertúlia te ajuda na prática da escrita, né?! E também, eu falo porque eu percebo que quando você percebe as outras falando você sempre traz mais coisas do que o planejado.

Felicity: Uhum, e é verdade, porque por mais que para mim é difícil ter que ler e registrar, porque senão eu esqueço, acaba que na hora em que elas comentam eu sempre mudo o meu pensamento (risos).

Yasmin: Bom, eu não tenho dificuldade não, porque as partes que eu não entendi, muitas vezes eu procurava entender aqui e aí eu saía entendida da tertúlia.

Pesquisadora: Você não sentia dificuldade em ter que vir aqui compartilhar os seus pensamentos, o que que você queria destacar e o porquê desse destaque?

Yasmin: Ai, no começo eu tinha muita vergonha, mas depois eu fui vendo que o que eu falava ninguém criticava e, às vezes, até era parecido com o que alguém queria falar, fui ficando mais à vontade e acaba que as vezes eu sempre falo demais (risos).

Maria: Eu acho que a maior dificuldade é igual a Felicity falou, porque quando a gente lê um livro tem uma perspectiva às vezes diferente de quando a gente fala e, quando eu leio, depois eu tenho que estar lendo em casa, para estar pensado enquanto estava lendo e a maior dificuldade mesmo é, às vezes a gente não consegue interpretar direito a forma como a autora quis falar, né, naquela parte.

Pesquisadora: Mas o bom na tertúlia é que você não tem que interpretar só o que a autora quis dizer, mas as suas impressões e suas experiências do lido com o vivido. Qual é a relação que ela tem com você, qual sentido ela te traz.

Maria: Verdade, também tem que a gente fica querendo ler igual faz na escola, né?! Sempre tentando responder o que tal autor quis dizer e querendo sempre querendo responder o que o autor quis dizer, mas a gente nunca fala do que o livro fala com a gente, sabe? Dos sentidos para a gente, sabe?

Sophia: Eh... como eu sou muito triste até hoje, eu tenho dificuldade para falar na hora, aí eu também tenho que anotar as partes que eu gostei mais e tal... daí às vezes eu não falo porque eu aprendo tanto ouvindo vocês que eu acho que não precisa falar... também sou tímida.

Ao final do grupo de discussão, aproveitamos que estávamos todas reunidas naquele momento para escolhermos a leitura da próxima tertúlia. Para isso trouxemos o resumo de dez livros: *A revolução dos bichos; 1984 – George Orwell; Alice no país das maravilhas; Dom Quixote; Ilíada; Odisseia; O processo; O diário de Anne Frank; Crime e Castigo; e o Sol é para todos.*

A escolha por essas obras se deu pelo fato de a pesquisadora ter disponível em seu acervo pessoal essas obras, pois, como nos encontramos em um contexto pandêmico, embora a tertúlia nos oriente que cada participante deva ter em mãos o exemplar da obra, não o faremos, pois não temos acesso a bibliotecas públicas abertas para que possamos pegar empréstimos para os livros. Por isso, a escolha se deu a partir desse acervo e, após a escolha pelas participantes, a pesquisadora ficou responsável por disponibilizar uma cópia para cada uma.

Após a leitura dos resumos de cada obra apresentada escolheríamos uma e, após a leitura, foi sugerido que cada participante, utilizando o chat do zoom, realizasse sua escolha. Optamos por fazer essa escolha assim porque, às vezes, cada uma escolhendo em voz alta iria inibir as demais nas suas escolhas. Durante a escolha houve um empate por *O diário de Anne Frank* e *O sol é para todos*. Assim, voltamos ao chat e votamos novamente. A escolha foi unânime por *O diário de Anne Frank*.

2º GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO

Grupo de Discussão Comunicativo

Transcrição do grupo de discussão – Data: 04/02/2021

Nós nos reunimos na plataforma Zoom. Para que esse encontro ocorresse houve, antes, vários impasses, desde participantes com celulares estragados até participantes em quarentena, hospitalizado, por conta da contaminação com o novo coronavírus. Após várias tentativas nos encontramos, no dia 4 de fevereiro de 2021, às 14h da tarde. Esse encontro ocorreu de forma remota e com todas as participantes e, conforme orientado pela Metodologia Comunicativa Crítica, foi guiado pelos princípios da aprendizagem dialógica e de forma bem natural. Assim como nos outros encontros, iniciamos o grupo de discussão comunicativo lembrando dos sete princípios que orientam as tertúlias literárias dialógicas: **diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças**.

A pesquisadora inicia falando que é sobre a TLD a discussão que iremos realizar e o que foi a tertúlia para elas, como elas vêm a leitura agora e como era antes e outros assuntos referentes à leitura literária na tertúlia. Assim, como nas tertúlias, no grupo de discussão também tivemos as inscrições para a fala: 1ª, Felicity, 2ª, Maria, e a 3ª e última, Sophia. Nesse encontro éramos quatro, três participantes e a pesquisadora. O último livro que foi trabalhado na tertúlia foi *O diário de Anne Frank* e, nessas outras etapas da tertúlia, algumas das participantes não puderam continuar.

Pesquisadora: O que significou participar das tertúlias para vocês?

Felicity: Posso dizer que a tertúlia para mim é... significou além de, como se diz, abrir meu entendimento um pouco também, me deu oportunidade de conhecer coisas diferentes, igual eu disse, eu não tinha costume de ler livros. Se eu começasse a ler eu começava e logo parava, não ia até o final do livro. Então foi uma grande experiência para mim, em que eu pude adquirir muito conhecimento também.

Maria: O que a tertúlia significou para mim foi além de conhecimento, uma forma de eu expressar mais abertamente minha opinião e de dizer aquilo que eu não podia falar, não tinha como falar... assemelhar com aquelas coisas que eu vivi e com os meus sentimentos.

Sophia: Ahannn... deixa eu ver... eu não sei explicar. Ela me trouxe mais conhecimento.

Pesquisadora: Você acha que ela te ajudou na sua timidez?

Sophia: Não... mas eu tive acesso a livros que eu não conhecia... só isso.

Pesquisadora: O que vocês carregam da tertúlia para a vida de vocês e das leituras realizadas nas tertúlias?

Felicity: Bom... mas em que sentido, tia?

Pesquisadora: dos princípios, do contato que você teve com a leitura, sobre o que você desenvolveu durante a tertúlia, sobre suas experiências?

Felicity: Eu posso dizer que eu carrego até muita coisa, por exemplo: dos livros que a gente leu, os filmes, vamos dizer que são filmes antigos que a imagem também... dependendo do lugar que a gente for assistir não é muito boa e eu não gosto de ver filme assim de jeito nenhum. Eu comecei a assistir o da Anne Frank, só que ele é em inglês, né?! Mas não deu tempo de terminar de assistir porque meu telefone quebrou, e assisti aqueles que a senhora passou depois que lemos o Frankenstein, lembra? Então, assim, mudou muita coisa, porque eram coisas que eu não gostava de fazer e que hoje em dia eu me importo, sabe? Eu tiro um tempo para estar fazendo.

Maria: Essa é uma pergunta muito difícil... porque foram tantas coisas que a gente viveu aqui, tantas emoções que a gente trouxe e eu acho que o que eu vou mais carregar assim da tertúlia é que... a leitura ela pode trazer não só aumento de vocabulário e conhecimento, mas empatia e sentimentos que as pessoas compartilham e isso trouxe muito da tertúlia para mim.

Pesquisadora: Isso você carrega para a vida?

Maria: Uhum...

Sophia: É... continuar lendo, mesmo que eu leio pouco, mas eu vou continuar lendo, pesquisando as palavras que eu não conheço. Isso, continuar praticando a leitura.

Pesquisadora: Qual é a sua relação com a leitura e como você percebe a leitura agora, depois da tertúlia?

Felicity: Bom, tia, a minha resposta agora responde tanto essa pergunta quanto a pergunta anterior. Porque eu posso dizer que eu vejo com olhos muito diferentes, porque assim que eu entrei na quarentena, lembra aquele livro que eu comentei que foi o primeiro livro que eu peguei para ler, mas nunca terminei? Então, a primeira coisa que eu lembrei foi, vou terminar de ler aquele livro, só que também tem outro livro que eu não terminei de ler, que é a Bíblia. Daí eu pensei, vou terminar de ler um primeiro, depois eu leio o outro e, em questão do que a Sophia falou, é muito complicado isso. Eu, por exemplo, eu tenho muita vontade de fazer as coisas, por exemplo: eu tenho vontade de estudar sabe, como se diz... eu não sou muito boa em escrita, né?! Aí vamos dizer que eu preciso fazer uma redação no Enem, em que eu não sei nem por onde começar, eu tenho muita essa vontade... como se diz, de ir lá estudar porque dá mais conhecimento, só que eu não tenho essa vontade toda, é muito complicado isso. Sophia, eu te entendo. Então, com a tertúlia... não, eu não gostava de ler, daí com a tertúlia eu peguei mais o **hábito** de ler, só que, se for para mim estudar para a redação eu não vou ter só que ler, eu vou ter que, além de ler, decorar e redecorar muitas coisas, aí eu acho muito complicado.

Pesquisadora: Então, deixa eu ver se entendi. Você agora se vê praticando mais a leitura depois da tertúlia?

Felicity: Sim.

Pesquisadora: E você acha que a forma que nós estamos lendo modificou a sua forma de ler?

Felicity: Assim, da forma que a gente lia era bem mais fácil do que a gente ler sozinha, né?! Porque a gente pode comentar, tipo, o sentimento, pode comentar nossas emoções e entendimento. E quando a gente lê sozinha não tem tanto isso, sabe? Tipo, é um negócio que a gente sente, porém, fica para a gente mesmo.

Maria: Eu acho que... depois da tertúlia eu comecei a dar mais valor a todas as palavras e o jeito que, principalmente, cada autor escreve um livro, um texto, alguma coisa assim. Porque antes eu só olhava a leitura como uma obrigação para buscar conhecimento ou para realizar alguma atividade e eu acho que agora, depois da tertúlia, eu vejo a leitura como se fosse um refúgio para mim.

Pesquisadora: E como que você percebe ela agora? Além de um refúgio, você percebe ela de outra forma?

Maria: Eu percebo ela como se fosse... como se fosse um diário de cada autor, eu vejo que cada autor tem uma essência, uma diferença na fala e no jeito de escrita. E eu acho que essas diferenças ressaltaram mais depois da tertúlia, porque eu consigo... depois da tertúlia eu consigo ver a essência de cada autor e a diferença de cada texto.

Sophia: Agora eu gosto mais da leitura, mais do que antes. Porque antes eu lia por obrigação.

Pesquisadora: E agora você lê por vontade, por que quer?

Sophia: É... às vezes é por obrigação também, mas é diferente. Porque mesmo eu tendo o compromisso de ler, por isso eu falo por obrigação eu que decidi ler, sabe é diferente...

Pesquisadora: O que é a leitura agora para você, o que era a leitura antes da tertúlia e a leitura agora depois da tertúlia?

Felicity: A leitura antes da tertúlia não era nada, porque eu não lia. Eu pegava o livro e falava assim: “vai para lá” (risos). Hoje não, hoje eu tenho vontade de pegar e conhecer o que tem ali, assim, hoje eu não faço igual eu fazia quando eu ia para as aulas da professora de português, que eu só lia o que tinha atrás do livro e fazia um resumo, ou então só lia, como se diz, aquelas partes que estão mais grifadas, hoje eu leio o livro todo, por incrível que pareça. Quero continuar assim.

Maria: Antes da tertúlia a leitura significava para mim uma coisa cotidiana, tipo assim, como se fosse só um hábito, uma coisa que eu fazia por obrigação e, depois da tertúlia, eu percebi que a leitura traz para mim muita coisa, muito sentimento e muita emoção, e eu aprendo muito com a leitura, não só como o aumento de vocabulário, mentalmente eu acho que... eu aprendo com a leitura agora como se ela fosse um diário para mim, sabe? Como se todas as coisas que eu passo na leitura às vezes combinam com o que eu penso ou com o que eu faço.

Sophia: Eu concordo totalmente com a Felicity, porque antes eu lia por obrigação, esse antes é na escola, tá?! Agora, não, agora eu sei que é importante ler, antes eu sabia, né?! Agora é diferente.

Pesquisadora: Diferente por quê, Sophia?

Sophia: Porque, porque sim. (risos)

Pesquisadora: Você via a leitura antes como obrigação, que obrigação era essa?

Sophia: Olha, meus professores passavam textos para ler, né?! E depois fazer algum tipo de tarefa, sempre chata. E... igual quando você me convidou para participar da tertúlia, aí eu não queria dizer na sua cara que não, que eu não queria, né?! Porque eu fiquei pensando que seria igual na escola, aí eu pedi você um tempo para pensar, né?! Aí eu conversei com minha mãe, né?! Aí, ela falou “vai Sophia, participa, isso é importante para você, você tem que ler mais”. Daí eu disse: “ah, não, mãe, eu tenho preguiça de ler”. Ela brigou e disse: “então, tá, não participa”. Aí, depois disso eu resolvi participar, e com o passar do tempo eu fui gostando.

Pesquisadora: Pois é, antes você via, então, a leitura como obrigação relacionada à escola, sempre tendo que ler para responder algo. E como foi ler e relacionar com o vivido?

Sophia: Eu vou responder sinceramente. Eu antes não gostava, porque eu tinha que falar para vocês os meus destaques, por isso que eu preferia só ouvir, e ficava mais calada. Porque eu tinha vergonha e também porque a Maria sempre falava algumas coisas tão “chiques” e a Felicity também, e eu não, aí eu ficava pensando “nossa, elas vão me achar burra”.

Pesquisadora: Mas você se esqueceu o principal princípio da tertúlia? O diálogo igualitário, em que todas as falas são ouvidas e respeitadas.

Sophia: É por isso que mais no final que eu fui abrindo mais, vi que não iam me zoar. (risos), só isso mesmo.

Felicity: Eu quero comentar essa fala da Sophia. A primeira coisa que eu quero comentar é em questão dos pais dela danar quando ela fala que não quer fazer e, tudo mais, só quero falar assim, Sophia, dá muito valor a isso, sabe, porque eu falo... por exemplo, minha mãe não importa assim, em questão... assim, a gente tem que estudar e tirar nota boa e no final do ano passar e não pode tirar vermelho, é isso, não tem que ser a maior nota, é isso e aquilo, sabe?! E assim, eu acho que se ela tivesse pegado no meu pé mais com a gente, acho que a gente não teria tanto isso de ah... vou estudar, não estudar, entendeu? Porque a gente não ia ter escolha e, em questão de fala, a Sophia se enganou muito, porque se tem uma pessoa que não é boa para falar sou eu, tipo assim, eu lia o livro, eu entendia e eu ficava assim “meu Deus, o que que eu vou falar?”. Daí eu colocava em um papelzinho igual a você, colocava em um papelzinho também e chegava aqui eu lia, por exemplo, quando a Maria estava falando eu lia e ficava tentando formar com outras palavras, como se diz.... com palavras que vocês iam entender mais e que iam encaixar mais no conteúdo, sabe?! Tipo assim, é muito complicado, sério, e, tipo, você não precisava ter tido vergonha por isso. E eu achava muito bom quando você falava.

Maria: É como Polliany sempre diz, não tem uma sabedoria maior do que a outra, são sabedorias diferentes. Eu concordo com o que a Felicity falou no ponto de todas as vezes

quando uma ia falar eu ficava pensando assim: “gente, será que minha opinião, o meu saber, vamos dizer assim, vai valer tanto quanto os delas?” E eu ficava tão feliz das poucas vezes que você falava, Sophia, eu sei o quão difícil é vencer a timidez, porque você é tímida e eu também sou muito tímida, mas com a tertúlia isso me ajudou bastante e eu ficava tão feliz todas às vezes que você falava, porque é uma coisa assim, eu sei que é muito difícil falar abertamente, ainda mais para outras pessoas, e quando você falava me dava uma esperancinha, uma forma de eu ficar com menos vergonha também.

Felicity: Eu também fico muito impressionada com a forma que a Maria fala, parece que, tipo assim, ela lê muito antes da tertúlia, né?! Mas ela tem uma opinião muito formadinha e eu fico muito assim, igual o meu namorado mesmo briga comigo, ele fala assim: “Felicity, você tem que ter sua opinião, não é ficar assim, ah, talvez, aham, não sei o que...” E tipo, a Maria vem aqui, ela fala com toda certeza que é aquilo que ela entendeu sabe, e eu fico, tipo, “meu Deus!”, eu também fico de boca aberta quando ela fala. Daí ela vivia falando que eu preciso de um conhecimento de pelo menos 1% do conhecimento da Maria.

Maria: Completando o que elas falaram... gente, eu fico com tanta vergonha, eu falava assim, ou pensava: “gente, para quê que eu estou falando isso? Isso não vai agregar nada”, ou, tipo, ah... “as convivências delas devem ser diferentes, eu estou falando isso só porque minha convivência é diferente, elas podem não se ‘encontrar’ com as minhas palavras”, vamos dizer assim. Eu nem sempre falei, porque eu sempre fui silenciada, seja pelos olhares ou por alguns barulhos intimidadores que tinha na sala, daí eu nunca me manifestava. Só aqui eu tive coragem e vocês também, né?! Isso foi muito bom para todas nós.

Pesquisadora: Qual é a frequência de leitura de vocês agora, depois da tertúlia?

Felicity: Assim, tia, hoje em dia eu leio como eu comecei com a leitura da Bíblia, né?! Dependendo do capítulo, né?! Porque depende do tamanho do capítulo eu leio três capítulos por dia. Eu gosto de ler, por exemplo, eu gosto de ler agora, na parte da tarde, eu coloco minha cadeirinha lá fora e vou lendo, se o capítulo não for grande eu leio uns dois, três, se o capítulo for grande demais eu leio dois.

Pesquisadora: Então você lê agora todos os dias, praticamente?

Felicity: Sim, todos os dias.

Pesquisadora: E isso está acontecendo depois que você começou a ler com a gente ou você já tinha essa prática?

Felicity: Não, quando eu ganhei assim... porque eu não tinha uma Bíblia assim para folhear (física), eu lia pelo aplicativo do celular. Aí no meu aniversário no ano passado, quando eu fiz 16, aí eu ganhei a Bíblia. Aí eu comecei a ler, eu fiquei empolgada porque eu tinha uma Bíblia, mas aí eu parei, foi me dando um desânimo. Aí tinha dias que eu olhava para ela assim, “eu vou ler”, mas aí parece que alguma coisa vinha e dizia não. Mas aí depois da tertúlia que eu voltei a ler novamente, acho que era porque com a tertúlia eu peguei um ritmo de leitura e como acabou os livros eu fui para a Bíblia.

Pesquisadora: Além da Bíblia, você lê mais o que agora?

Felicity: Por enquanto eu não estou lendo nada, eu estou na expectativa de assim que eu terminar a Bíblia retornar aquela outra leitura daquele livro que eu não tinha terminado ainda. Porque eu pensei assim: “se for para mim ler os dois vai acabar me confundindo e eu não vou entender nem um e nem outro”.

Maria: Sobre o meu hábito de leitura era bem pouco, porque eu comecei um livro e eu não terminei, porque eu recebi muito *spoiler* e muitas pessoas falavam que o filme era muito triste e que o livro também tinha muitas coisas tristes e tal e eu não consegui ler, mas aí eu agora, depois da tertúlia, eu cheguei no meio do livro da Mary Shelley, do *Frankenstein*, eu vou começar a ler ele desde o começo para eu entender e ver um pouco mais da história em si.

Pesquisadora: Você está lendo ele novamente?

Maria: Eu vou ler ele, não comecei ainda porque quando minha colega Eve me falou e me convidou para participar da tertúlia vocês já estavam alguns capítulos na frente. Daí agora eu voltei para ler desde o início.

Sophia: Antes eu não lia nada, exatamente nada. Só a leitura da escola mesmo e era por obrigação mesmo. Mas agora, agora eu não estou lendo nenhum livro, mas já estou buscando algum para voltar e não ficar parada.

Pesquisadora: Das obras lidas na tertúlia, qual leitura marcou vocês e por que ela marcou vocês?

Felicity: A leitura que mais me marcou foi o Anne Frank, porque, tipo assim, o *Frankenstein*, podemos dizer que é mais uma história fictícia, não é algo que a gente sabe que aconteceu de verdade e o da Anne Frank vamos se dizer que, em todos os lugares que a gente for, vai estar ali uma expressão, principalmente fora do Brasil. Algo que se refira a eles, algo que sofreram e que passaram por essa situação. Então, eu acho que isso me tocou muito e me fez pensar muito também em questões sobre que os livros podem me trazer sempre sentimentos que talvez no meu dia a dia com as pessoas que eu conviva eu não tenha, não um sentimento de dó, sabe?! Mas pensar o que a pessoa passou, como deve ter sido difícil, relacionar com as coisas que eu tenho e que elas não puderam ter, eu penso muito em questão a isso, da gente se colocar no lugar do outro e a gente voltar a ser a gente mesmo, só que diferente. Eu não tenho o muito, eu tenho necessário que dê para mim viver.

Maria: Ah.. eu acho... não, foi o da Anne Frank, porque eu me relacionei tanto com a Anne, a autora e a personagem do livro e eu trouxe tanta coisa que eu vivi e eu relacionei com as falas dela e com tudo o que ela viveu. Claro que não foi a mesma coisa, claro que ela estava correndo risco de vida e no final ela morreu com quinze anos de idade, ela não teve vivência suficiente ainda, e eu creio que se ela tivesse vivido mais, ela ia escrever tanta coisa bonita e a gente ia ter tanto mais marcas históricas ainda. E eu acho que o do Frankenstein eu não consegui ter tanta ligação como com o da Anne, porque eu não li ele desde o começo e tal. Mas, o da Anne Frank me marcou muito porquê... é um livro, como você disse, sobre os clássicos, ele é atemporal... e eu lembro que depois que eu terminei de ler o livro eu fiquei em choque assim, “gente, eu terminei o livro”, e praticamente toda semana eu vou procurar alguma coisa sobre a Anne Frank, eu fico pesquisando, porque eu gosto de relembrar tudo o que eu li... esse livro falou muito conosco, claro que o momento é outro, mas nessa pandemia a gente meio que se escondeu do vírus e então muita coisa que a Anne falou, escreveu e viveu lembrou muito a gente.

Sophia: Eh... também foi o diário de Anne Frank, porque é um livro que conta uma história real e eu gosto de saber como foi o momento histórico e me marcou por conta da tristeza que foi saber que eles morreram alguns dias antes de serem libertados, só de lembrar me dá uma tristeza no coração. E o que eu mais gostei no livro foi quando ela começa a... se aproximar mais do Peter.

Pesquisadora: Sobre os princípios da tertúlia, vocês conseguem ver o uso deles para além das tertúlias?

Felicity: Bom, eu penso que são princípios bons e ao mesmo tempo complicados, porque mesmo que você siga, às vezes você tenta colocar eles em prática e as pessoas que estão te acompanhando não fazem o mesmo para te ajudar, né?! Por exemplo, vamos dizer que a gente usa muito eles na escola, que a gente não pode sair atropelando as pessoas durante a fala delas, só que se a gente for esperar, a gente fica ali meia hora com a mão levantada e nada do professor olhar para a gente, para ver que a gente quer dar nossa opinião e, ou que você está em uma roda de conversa tentando falar, só que aí a pessoa acha que por ter uma opinião formada ela é melhor do que as outras pessoas, daí não deixa as outras pessoas falarem porque ela tem certeza que o que ela fala é que é o certo e acaba que a gente passa do ponto do que teríamos que respeitar, por isso os princípios da tertúlia vai ser bom na aula.

Maria: Esse ponto que a Felicity trouxe sobre o atropelamento, eu me lembro de momentos que esses princípios seriam bem-vindos na sala de aula, quando muitas vezes eu ficava com a mão para cima e ficavam jogando de um lado para o outro, tipo, “não, você vai primeiro”, “não, vai você”, e eu sempre ficava sem falar, porque sempre tinha aqueles que falam mais e ganham mais atenção. E quando eu ganhava essa oportunidade de fala, quando eu começava a falar tinha sempre umas pessoas que começavam a me cortar e na época, quando isso acontecia, eu ficava calada e depois que a vez voltava para mim eu não falava mais, eu simplesmente concordava, continuando. Daí, hoje eu fico pensando que eles me ajudaram bastante, porque agora eu tenho um pouco de autoconfiança em falar, porque antes eu não pensava que eu falaria umas coisas assim e que atingiria tanta as meninas como elas falaram, porque eu nunca fui ouvida. Isso me deixa muito feliz, porque eu não tinha essa autoconfiança para falar e eu ficava pensando assim: “gente, isso aqui vai ser muito bobo de dizer e tal, não vai acrescentar em nada”. E esse último princípio de igualdade, de diferença, eu carrego muito para minha vida porque, desde pequenina, eu vejo as pessoas discriminando umas às outras, então esse princípio sempre vai estar junto comigo, porque eu respeito as pessoas com suas diferenças e quero que elas me respeitem e se elas não me respeitarem com minhas diferenças eu vou respeitá-las da mesma forma, porque é isso que me forma como pessoa e isso é o que me diz o quanto eu sou um ser humano.

Sophia: Eu só concordo com elas. Eu não sei se eu vou conseguir, mas eu estou tentando seguir alguns dos princípios, tipo, eu tento não ficar atropelando a vez do outro, para que ele não sinta que o que ele fala não tem valor para mim.

Felicity: Sobre o livro do Frankenstein, Maria, não assista ao filme antes de você ler o livro, porque você vai se decepcionar, porque no filme não tem, tipo assim, eu que li desde o início e vi os filmes depois que a tia Polliany falou, eu fiquei assim, “gente, em que lugar essa cena entra? Porque eu não li isso”, o livro é muito completo, já o filme é muito pobre. Ah, eu tenho alguns meninos que não têm esse costume de leitura, daí eu quero levar os princípios e a tertúlia para o nosso grupo da igreja, sabe, lendo a bíblia todo mundo junto, porque a Bíblia é

um negócio que deixa a gente muito confusa se você não tiver a sabedoria de ler e perguntar para alguém que entende você acaba, como se diz pecando, né? Então, eu acho que se a gente fizesse a tertúlia com as meninas e com a pastora, né? Porque as meninas vão ficar mais à vontade com a pastora, né?! Ela estaria ali nos ajudando a entender algo que a gente entendeu totalmente errado, que não fazíamos ideia, de forma totalmente diferente. Eu e uma colega comentamos sobre isso.

Pesquisadora: Só que quando vocês levarem a tertúlia para a igreja haverá a presença do pastor ou da pastora, né?! Porque na igreja tem hierarquias, porque, assim, o pastor ele tem uma leitura e a própria interpretação da Bíblia, então quando vocês forem colocar isso em discussão tentem explicar para ele que o que vocês vão falar é a partir da compreensão de vocês, não que não tenha validade, mas é o que vocês compreenderam e depois, todas juntas, entrarão em um consenso. Porque às vezes a presença e atuação dele pode inibir vocês de exporem suas reflexões, porque ele é a autoridade no contexto da sua religião, então, quando ele falar pode inibir as outras pessoas a não se posicionarem, assim, corre o risco de ser considerado válido apenas o que ele disser. Não que ele não possa validar o que vocês vão falar, mas as participantes em si podem ficar retraídas com a presença dele e não participarem, como é a proposta da tertúlia.

Felicity: Eh... no caso eu faria assim, a gente lê o capítulo quinze, todo mundo entendeu perfeitamente, daí a gente passa para o outro capítulo, aí acaba que lá no outro capítulo, mas só nós mesmo, sem ninguém, no máximo a liderança dos jovens. Aí, por exemplo, no capítulo dezesseis tem algumas pessoas que não entendeu certas coisas, daí a gente vai juntar tudo aquilo que, tipo, não foi entendido e manda mensagem para o pastor, ou chama ele em chamada de vídeo para ele explicar o que não foi entendido, o que a gente não entrou em um consenso.

Pesquisadora: Muito legal, muito legal mesmo, será uma nova forma de ler a Bíblia.

Maria: Enquanto a gente estava tendo a tertúlia, algumas amigas minhas me mandavam mensagens, “estou na tertúlia, depois eu te respondo”. A maioria das minhas amigas leem por obrigação, igual a todas nós aqui, lê para fazer algum exercício ou o gosto de livros delas não batem com o meu gosto de livro e na tertúlia mesmo eu ficava pensando: “se eu levasse todos esses princípios da tertúlia para a sala de aula e conversar com a professora de português dela tentar fazer uma tertúlia com a gente”, porque ela atende muito essas ideias, e a gente faria algo parecido em sala, só que a gente não destacava as partes que a gente gostava e nada do tipo, mas a gente colocava... a gente lia o livro e sentava em uma rodinha assim, eu me lembro muito bem que a gente não terminou o livro, mas era um livro muito bom e eu lembro que todo mundo encenou uma parte. Todo mundo teve que fazer um trabalho sobre alguma parte do livro e eu me lembro dessa parte até hoje e do meu papel na peça que a gente fez. Então... eu penso em trazer esses princípios da tertúlia para dentro da sala de aula, para a aula de português e literatura.

Pesquisadora: Lembrando (risos) que quando você for sugerir a tertúlia, deve ser o mesmo exemplar para todos e a escolha deve ser democrática e escolhida pelos educandos, como a gente fez aqui, e não imposta pela professora.

Sophia: Eu nunca tinha parado para pensar nisso.

Pesquisadora: Você não pensou em realizar uma tertúlia em outro ambiente?

Sophia: Não, mas agora fiquei pensativa.

Na finalização do grupo, abri para que elas pudessem falar algo que ainda não havia sido dito e que ficassem à vontade quanto ao tempo.

Maria: Eu só quero agradecer a oportunidade e eu queria dizer que eu cheguei na tertúlia por causa da Eve e no começo eu pensei, “gente, será que isso vai valer a pena mesmo? Será que eu vou fazer alguma coisa que vai agregar tanto para mim quanto para as outras pessoas?” E eu acho que essas minhas ideias que eu estava tendo antes de participar da tertúlia mudaram completamente desde o início da tertúlia até o final, agora. E eu acho que vou carregar a tertúlia para mim como uma coisa marcante na minha vida, vou lembrar dela acho que para o resto da minha vida e eu acho que... em uma parte eu tinha dito que... acho que foi em um encontro que eu só tinha tido com a Polliany que eu tinha procurado antes da tertúlia, eu sempre me interessei por Holocausto e tal, é um assunto muito triste, mas eu tinha pesquisado antes sobre uma mulher que escreveu um livro, foi uma biografia, se eu não me engano, de uma mulher que viveu o Holocausto e mora lá em Minas Gerais. Daí ela sobreviveu e foi contando, trazendo relatos do que ela viveu lá e de todas as outras pessoas que estavam junto com ela e eu achei o vídeo que eu tinha visto antes para a pesquisa e depois eu vou mandar lá no grupo para vocês verem, porque o livro e o relato que ela traz no vídeo é muito bonito e triste o jeito que eles contam.

Felicity: Eu também quero agradecer.

Finalizamos mais um grupo com o consenso de que foi uma experiência rica de leitura proporcionada pela tertúlia. Além disso, pudemos perceber como a leitura escolar silencia e torna a leitura um fardo diferente da forma de ler para falar do lido com o vivido.

APÊNDICE G – CATEGORIAS DE ANÁLISE

<i>Quadros com as categorias elencadas a partir dos dados brutos narrados pelas participantes direcionados para as distintas dimensões</i>		
Leitura escolar, uma leitura Frankenstein		
Elementos excludores	Elementos transformadores	Elementos de recomendação
<p>[...] na escola, tipo assim, ah... como eu te falei eu não sou muito de ler. [...] Às vezes elas mandam a gente ler pelo livro didático e eu não gosto muito não. (Sophia, 17/09/2020).</p> <p>[...] Os textos que têm lá as vezes é muito... tem uns que são chatos. Porque ah... dependendo da leitura é chato, sempre tem que responder alguma coisa, aí não dá vontade de ler. [...] eu às vezes quando a leitura é boa eu até leio ela novamente, mas aí quando eu não gosto eu deixo ela para lá. [...] As leituras que faço são para depois responder perguntas sobre o texto, alguns resumos ou fichas de leitura. (Sophia, 17/09/2020).</p> <p>[...] eu não gosto de ler os livros didáticos. (Valentina, 17/09/2020).</p> <p>[...] os livros que a professora passa ou é poema, aí no caso tem uma quantidade de poemas, é um livro tipo com cinquenta e quatro poemas, aí desses, cinquenta e quatro temos que tirar dez, aí eu escolho os dez que eu mais gostei, mas não leio tudo. (Felicity, 10/11/2020).</p> <p>[...] Na maioria das vezes fazemos a leitura para fazer alguma tarefa. (Felicity, 11/09/2020).</p> <p>[...] Porque quando lemos na escola a gente fala por lá mesmo, sabe? Depois passa outras atividades e outras matérias. (Felicity, 11/09/2020).</p> <p>[...] eu não leio muito na escola, mas eu leio mais as atividades e os livros didáticos. (Maria, 03/10/2020).</p> <p>[...] Eu não gosto de ler as falas dos personagens no livro didático, sabe?! Porque às vezes eu gosto de interpretar de uma forma diferente, daí eu me sinto envergonhada. E o que eu mais</p>	<p>Eu leio muito, tanto é que na biblioteca de lá da escola eu sempre aparecia por lá, né?! Eu até já ganhei um prêmio sobre leitura. Tipo assim, eu e as meninas gostávamos bastante de ler e sempre que eu podia ia lá pegar um livro e ficava lendo. A tia da biblioteca ficava perguntando a história para nós, e nos contávamos, e eu amava tia, amava tudo. [...] ultimamente eu não estava lendo muito. [...] eu gostava de ler livros de romance também, livro de aventura, eu gosto bastante. (Yasmin, 17/09/2020).</p> <p>E quando a gente lê algum livro que é indicado pela nossa professora de português, a gente faz uma roda em que cada um pode contar o que leu no livro, o que marcou. Acho que é os dias mais legais, porque eu acho muito interessante ouvir outras opiniões. (Felicity, 11/09/2020).</p> <p>[...] na biblioteca de lá da escola eu gostava de ir sempre lá, eu pegava livros emprestados, eu pegava o livro que eu queria. Assim, eu e as minhas colegas pegava livro e até trocava entre a gente, se o livro fosse mesmo bom a gente gosta bastante de ler. Também tinha a funcionária da biblioteca que deixava a gente livre, às vezes ela falava sobre os livros novos, comentava sobre alguma leitura que ela tinha achado boa e que a gente podia gostar. Mais daí mudaram o funcionário, daí quase não tinha mais ninguém indo lá. Por quê? Ah... ele não gosta, falava que a gente bagunçava os livros e também, os livros ele não cobrava que os alunos devolvessem, daí sempre estava faltando livro. Mas também teve a pandemia né, não dava para ir lá. (Eve, 25/09/2020).</p> <p>[...] Quando a tia da biblioteca estava</p>	<p>[...] eu gosto de ler mensagem no celular. (Sophia, 17/09/2021).</p> <p>[...] eu gosto muito de livros de ficção, terror de aventura, literatura em si. [...] eu gosto de ler praticamente tudo... eu gosto muito de ficção e ficção científica. [...] já li vários, e como eu não tenho condições de ter um livro físico, eu acho que uns cinco, que eu comprei e li em casa, mas lá da escola é mais. (Maria, 03/10/2020).</p> <p>[...] eu gosto de ler sobre romance, eu gosto muito de ler aquelas coisas assim de amor-próprio, nas redes sociais eu acho que leio sobre isso. [...] eu tenho um tipo de livro que eu gosto é romance. (Valentina, 17/09/2020).</p> <p>[...] na biblioteca eu gosto muito, tipo esse do Harry Potter. [...]. (Felicity, 11/09/2020).</p> <p>[...] Para mim, porque escrever é uma coisa muito complicada, sabe? Escrever o que a gente entendeu, é mais fácil estar falando do que a gente escrever. Então se fosse por mim, seria mais fácil cada um escrever do livro apenas um resumo, mesmo que seja complicado, e a opinião ao invés de escrever deveríamos compartilhar lá na frente. Porque quando não tem os encontros em roda a gente escreve a opinião no caderno mesmo, só sua opinião sobre, tipo, a leitura fica chata. (Felicity, 11/09/2020).</p> <p>[...] Um gênero de livro que eu gosto pouco, porque eu não li com muita frequência, livro de documentário, esse eu não tenho muita vontade de ler e alguns textos das tarefas, ler o livro didático.</p>

gosto... eu gosto de ler... eu sempre leio muito rápido, então sempre quando eu leio eu tento ler bem devagar para todo mundo estar entendendo, então eu gosto de ler devagar para as outras pessoas entenderem o conteúdo e gosto de ler um texto completo, sabe? Porque é muito ruim ler só os pedaços dos textos, daí a gente não sabe o que tinha antes... fica meio sem sentido e confuso. **(Maria, 03/10/2020).**

[...] Eh... às vezes a professora pede para gente ler e a gente fala, eh... resume o livro falando das partes que a gente mais gostou e do que a gente não gostou, e dá uma resumida no livro. **Pesquisadora:** Você conversa com alguém sobre o que você lê? **Maria:** Não, só agora na tertúlia que eu estou conversando mais. **(Maria, 03/10/2020).**

[...] Eu não gosto tanto... os textos para as tarefas e os textos do livro, nossa, é muito cansativo, tipo, a gente faz sempre, aí fica chato. **(Yasmin, 17/09/2020).**

[...] Os livros que não são das tarefas, porque a gente está “lendo” alguma coisa lá que não são das tarefas, a tia fala que não é hora de ler isso, para não perder tempo, tem que ler os da tarefa. **(Yasmin, 17/09/2020).**

[...] Nós temos uma aula de produção de texto, é matéria separada, mas nós nunca tínhamos lido não, a gente faz mais é cartaz, essas coisas assim, mas a professora trabalha com isso também, de livros e fazer resumos dessas coisas. **(Yasmin, 17/09/2020).**

[...] Ultimamente lá na escola que o tempo foi bem curto que nós estudamos, eu não ia tanto com frequência na biblioteca, porque eu gostava bastante de uma tia que tinha lá, porque ela era muito boa, ela ficava indo nas salas de aula fazendo sugestões de livros, o que me chamava bastante atenção, o que acabava trazendo minha ida lá, né?! E depois que ela saiu eu não voltei mais lá. **(Yasmin, 17/09/2020).**

conosco ela sempre fazia projetos, teve um projeto que ela fez com nós que foi sobre a Cora Coralina, foi muito bom para nós e para nossa formação. Tanto é que nos reunimos, né?! Nossa sala, aí junto com a professora de português fizemos tipo uma peça de teatro, com diálogos e falas, como se estivéssemos na casa da Cora, falando do riacho que passa, e foi muito interessante, levamos comidas típicas de Goiás. Muito legal... comecei a viajar, tanto é que fala de umas áreas coloridas para fazer quadro, nossa, foi uma experiência muito interessante, a professora ia lendo e nós íamos acompanhando ela. **(Yasmin, 17/09/2020).**

[...] aí depois fizemos o projeto que ela montou e reunimos todas as professoras da sala de aula e nós, daí fomos apresentar, né, a peça que nós tínhamos que apresentar e nos reunimos para levarmos as comidas, levamos galinhada, doces, essas coisas... todo mundo estava bem disposto a participar e ler aquela obra, e fomos eu e as meninas, foi muito proveitoso, e melhor que todo mundo leu junto. **(Yasmin, 17/09/2020).**

[...] mas como eu falo com a tia que estava na biblioteca era bem melhor, porque estava sempre propondo coisas novas para nós, livros que chegavam ela estava sempre apresentando para nós. Ia na sala de aula e dizia: olha, chegou tal livro e, ele fala de tal coisa. Isso era bem interessante. **(Yasmin, 17/09/2020).**

(Yasmin, 17/09/2020).

[...] para mim é melhor ler fora da escola, porque é bem mais calmo, tem a questão de lugar, a gente lê bem mais concentrada, a gente lê outras coisas, tipo a gente lê o que não pode ler lá, na escola a gente não lê tão concentrada por causa do barulho. **(Yasmin, 17/09/2020).**

[...] depois que a tia saiu lá tudo ficou bagunçado, os alunos não devolvem os livros, ela não, ela ia às salas tanto para avisar das novidades como para falar dos empréstimos que não haviam sido devolvidos. **(Yasmin, 17/09/2020).**

[...] aí, na escola eu costumo ler romances também, tia, inclusive eu tinha pego um livro lá com o professor, que ele trabalha na biblioteca, igual eu falei que eu gosto de livro de romance, eu encontrei um livro muito bom que eu encontrei a segunda e a terceira edição (volume), mas que eu nunca encontro na biblioteca. **(Valentina, 17/09/2020).**

[...] eu mais gosto de ler é aqueles livros investigativos ou mesmo de aventura. **(Eve, 25/09/2020).**

[...] as meninas da minha sala viviam pegando livros para lerem, agora nem com tanta frequência, quando nós estávamos estudando, né?... (**Yasmin, 17/09/2020**).

[...] eu não gosto de ler, porque eu não gosto de ler, estou aprendendo a gostar agora, mas eu não gosto de ler poemas, eu não gosto, não gosto de trabalhar com poemas e nem rimas, não gosto... Aqueles pedaços dos poemas, nossa, eu não entendo nada. Quando a gente faz esse tipo de leitura? A professora costuma pedir para fazermos algum tipo de poema nosso, ou uma rima nossa, daí eu não gosto... Ai, tia, difícil, tem essas coisas de rimas, às vezes eu até faço, mas se não tem rima ela não gosta, daí sem rima não é poema, né?! Daí tem gente que sempre sabe fazer as rimas que combinam, daí que falo que tem que saber. (**Valentina, 17/09/2020**).

[...] é muito raro ela passar leitura, ela tinha iniciado um projeto com a gente, se eu não me engano foi no final do ano passado ou no começo desse ano. Que era para a gente ler e fazer um relatório do que a gente tinha lido, quem era o autor, sobre o que a história falava e muitas das vezes ela pede interpretação de textos só, ela é muito de exigir da gente leitura, não. (**Valentina, 17/09/2020**).

[...] o que você não gosta de ler na escola? **Eve:** drama, aqueles livros de drama, que é bem dramático e o livro da lição. (**Eve, 25/09/2020**).

[...] e quando eu ganhava essa oportunidade de fala, quando eu começava a falar tinha sempre umas pessoas que começavam a me cortar e, na época, quando isso acontecia eu ficava calada e depois que a vez voltava para mim eu não falava mais, eu simplesmente concordava, continuando. (**Maria, 04/02/2021**).

[...] antes eu lia por obrigação, esse antes é na escola, tá?! Agora, não, agora eu sei que é importante ler, antes eu não sabia, né?! Agora é diferente. **Pesquisadora:** Diferente por quê, Sophia? **Sophia:** Porque, porque sim.

<p>(risos) Pesquisadora: Você via a leitura antes como obrigação, que obrigação era essa? Sophia: Olha meus professores passavam textos para ler, né?! E depois fazer algum tipo de tarefa, sempre chata. (Sophia, 04/02/2021).</p>		
--	--	--

A leitura na tertúlia... a saída do anexo secreto

Elementos exclusivos	Elementos transformadores	Elementos de recomendação
<p>[...] eu não gosto muito desse tipo de livro, gosto de livro mais animado, mas da próxima vez que formos escolher, talvez o escolhido seja um mais animado. (Sophia, 10/11/2020).</p> <p>[...] dá vergonha. (Sophia, 10/11/2020).</p> <p>[...] eu morro de vergonha. (Felicity, 11/09/2020).</p> <p>[...] eu não gostava do Frankenstein, achava muito sem graça. (Valentina, 17/09/2020).</p> <p>[...] quando você lê para os outros você fica assim, com medo de falar alguma coisa errada, você fica com vergonha, eu prefiro ler mais para mim. (Yasmin, 17/09/2020).</p> <p>[...] a forma de ter que descrever o que a gente entendeu. Porque assim, a gente entendeu tudo bem, entendeu tá aqui. Eu por exemplo, li em um momento se seu não escrever depois eu não lembro qual foi meu raciocínio em questão a isso e como eu entendi, então acaba que é muito difícil você passar o seu entendimento para alguém. Pesquisadora: Então a dificuldade para você é que você tem que registrar quando você faz a leitura para você compartilhar o que você entendeu? Felicity: Isso. Pesquisadora: Então, se você for olhar por esse ângulo, acaba que a tertúlia te ajuda na prática da escrita, né?! E também, eu falo porque eu percebo que quando você percebe as outras falando você sempre traz mais coisas do que o planejado. Felicity: Uhum, e é verdade, porque por mais que para mim é difícil ter que ler e registrar, porque senão eu esqueço,</p>	<p>[...] às vezes têm umas palavras que são mais difíceis de entender. Eu leio e fico em dúvida, daí já passo ela de uma vez, eu não pesquiso nem nada, aí é mais difícil de entender. (Sophia, 17/09/2020).</p> <p>[...] é legal, porque eu não sei o significado de uma palavra, mas daí a outra pessoa sabe, daí ela pode explicar para mim, é mais interessante. E eu também agora fico querendo pesquisar a palavra que eu não conheço para me ajudar e poder ajudar ao meu colega... e isso me ajuda muito, porque eu sou muito tímida, daí as vezes não quero ler, mas aí alguém vem e lê o que eu queria. Daí as vezes tomo coragem e falo as minhas impressões também. (Sophia, 17/09/2020).</p> <p>[...] lá eu posso ouvir opiniões diferentes da minha, né?! Posso ter uma visão totalmente diferente através da fala de outras pessoas. (Felicity, 11/09/2020).</p> <p>[...] tipo eu tenho mania de ler e continuar a ler mesmo se tiver uma palavra que eu não sei o que é, e lá vejo que a gente pode perguntar, procurar o que significa e também quem sabe ajuda a outra. (Felicity, 11/09/2020).</p> <p>[...] está sendo muito legal, uma experiência nova, porque esse livro que estamos lendo na tertúlia será o primeiro livro que vou ler completo. Porque no início eu entrei apenas para ver no que ia dar, só para ganhar experiência e ver no que vai dar, e agora estou achando muito interessante, estou me aprofundando no livro e procurando por coisas que ainda não sabia. (Felicity,</p>	<p>[...] Ah... talvez quando acabar tudo isso do vírus, se a tertúlia for junta, sem ser pela internet talvez a gente fique mais próxima e quem é tímido se sintam mais à vontade. (Felicity, 10/11/2020).</p> <p>[...] está sendo bom e acho também que não precisa melhorar nada, talvez o livro... como a gente escolheu em conjunto o livro... depois eu vi que não gostava muito desse tipo de livro..., mas a gente escolheu junto, né? Pesquisadora: De que tipo de livro você gosta, então? Sophia: eu gosto de história em quadrinhos... romance... sabe, coisa mais romântica (risos) Pesquisadora: entendi, vou trazer mais opções da próxima vez que tenham romances, coisas mais românticas, tá! (Sophia, 10/11/2020).</p> <p>[...] esse ponto que a Felicity trouxe sobre o atropelamento, eu me lembro de momentos que esses princípios seriam bem-vindos na sala de aula, quando muitas vezes eu ficava com a mão para cima e ficavam jogando de um lado para o outro, tipo, “não, você vai primeiro”, “não, vai você”, e eu sempre ficava sem falar, porque sempre tinha aqueles que falam mais e ganham mais atenção. (Maria, 04/02/2021).</p> <p>[...] sobre o livro do Frankenstein, Maria, não assista ao filme antes de você ler o livro, porque você vai se decepcionar, porque no filme não tem, tipo assim, eu que li desde o início e vi os filmes depois que a tia Polliany falou, eu fiquei assim, “gente em que lugar essa cena entra? Porque eu não li isso”, o livro é muito completo, já o filme é muito pobre. Hoje eu penso nos livros que a</p>

acaba que na hora em que elas comentam eu sempre mudo o meu pensamento (risos). (**Felicity, 10/11/2020**).

[...] no começo eu tinha muita vergonha. (**Maria, 03/10/2020**).

[...] eu acho que a maior dificuldade é igual a Felicity falou, porque quando a gente lê um livro tem uma perspectiva às vezes diferente quando a gente falar e, quando eu leio, depois eu tenho que estar lendo em casa, pra tá pensado enquanto estava lendo, e a maior dificuldade mesmo é, às vezes a gente não conseguir interpretar direito a forma como a autora quis falar, né naquela parte [...] também tem que a gente fica querendo ler igual faz na escola, né?! Sempre tentando responder o que tal autor quis dizer e sempre querendo responder o que o autor quis dizer, mas a gente nunca fala do que o livro fala com a gente, sabe? Dos sentidos para gente, sabe? (**Maria, 10/11/2020**).

[...] como eu sou muito tímida até hoje, eu tenho dificuldade para falar na hora, aí eu também tenho que anotar as partes que eu gostei mais e tal... daí às vezes eu não falo porque eu aprendo tanto ouvindo vocês que eu acho que não precisa falar... também sou tímida.

[...] eu antes não gostava, porque eu tinha que falar para vocês os meus destaques, por isso que eu preferia só ouvir, e ficava mais calada. Porque eu tinha vergonha e também porque a Maria sempre falava algumas coisas tão “chiques” e a Felicity também, e eu não aí, eu ficava pensando “nossa, elas vão me achar burra”. (**Sophia, 04/02/2021**).

[...] gente, eu fico com tanta vergonha, eu falava assim ou pensava: “gente, para quê que e estou falando isso? Isso não vai agregar nada”, ou tipo ah... “as convivências delas devem ser diferentes, eu estou falando isso só porque minha convivência, é diferente, elas podem não se ‘encontrar’ com as minhas palavras, vamos dizer assim”.

11/09/2020).

[...] **Pesquisadora:** E como que é ler para você compartilhar com alguém, igual fazemos nas tertúlias? **Maria:** É uma mistura de sentimentos, porque ao mesmo tempo que você sente alguma coisa alguém pode sentir algo diferente ou igual ao que você está sentindo. (**Maria, 03/10/2020**).

[...] é muito diferente de você lê sozinha, porque a maioria dos seus sentimentos ficam guardados para você, então... eh... assim, meio que uma liberdade para você falar sobre tal parte do livro e sobre os seus sentimentos e com essa conversa assim, a gente entende vários lados eh... positivos e negativos, opiniões diferentes da nossa, mas que não são melhores ou piores, mas que ajudam a gente a crescer como pessoas. (**Maria, 03/10/2020**).

[...] eu acho que a leitura... não é bem uma pergunta, mas eu acho que a leitura na tertúlia é uma forma de liberdade de expressão, que a leitura às vezes... na maioria das vezes acolhe as pessoas que não tem como ler, que não são ouvidas (**Maria, 03/10/2020**).

[...] eu estou achando ótimo, várias palavras que eu não sabia o significado agora eu sei, eu procuro por elas, eu não passo mais por cima delas, a gente passa o nosso aprendizado, a gente aprende com os amigos também é importante isso, bastante. **Pesquisadora:** O que você está achando da tertúlia? **Yasmin:** Ai, tia, está ótimo, muito legal, o livro é ótimo, e curiosidade me define. (**Yasmin, 17/09/2020**).

[...] agora, eu gosto porque estou achando muito interessante, eu fui lendo e ouvindo o entendimento das meninas e comecei a achar legal, diferente do que eu estava achando. (**Valentina, 17/09/2020**).

[...] é bom porque eu participo da opinião delas, o que elas acharam, elas aplicam no dia a dia delas o que elas acham, mas eu não gosto tanto.

professora passava na sala e eu assistia o filme quando tinha, porque assim eu conseguia fazer o resumo sem ler o livro, nossa, eu perdi muita coisa. (**Felicity, 04/02/2021**).

[...] na tertúlia mesmo eu ficava pensando se eu levasse todos esses princípios da tertúlia para a sala de aula e conversasse com a professora de português dela tentar fazer uma tertúlia com a gente, porque ela atende muito essas ideias, e a gente fazia algo parecido em sala de aula, só que a gente não destacava as partes que a gente gostava e nada do tipo, mas a gente colocava... a gente lia o livro e sentava em uma rodinha assim, eu me lembro muito bem que a gente não terminou o livro, mas era um livro muito bom, e eu lembro que todo mundo encenou uma parte. Todo mundo teve que fazer um trabalho sobre alguma parte do livro e eu me lembro dessa parte até hoje e do meu papel na peça que a gente fez. Então... eu penso em trazer esses princípios da tertúlia para dentro da sala de aula, para a aula de português e literatura. (**Maria, 04/02/2021**).

[...] ah, eu conheço alguns meninos que não têm esse costume de leitura, daí eu quero levar os princípios e a tertúlia para o nosso grupo da igreja, sabe, lendo a Bíblia todo mundo junto, porque a Bíblia é um negócio que deixa a gente muito confusa se você não tiver a sabedoria de ler e perguntar para alguém que entende você acaba, como se diz pecando, né? Então, eu acho que se a gente fizesse a tertúlia com as meninas e com a pastora, né? Porque as meninas vão ficar mais à vontade com a pastora, né?! Ela estaria ali nos ajudando a entender algo que a gente entendeu totalmente errado, que não fazíamos ideia, de forma totalmente diferente. Eu e uma colega comentamos sobre isso. **Pesquisadora:** Só que quando vocês levarem a tertúlia para a igreja haverá a presença do pastor ou da pastora, né?! Porque na igreja tem hierarquias, porque, assim, o pastor ele tem uma leitura e a própria interpretação da Bíblia, então quando vocês forem colocar isso em

<p>(Maria, 04/02/2021).</p>	<p>Porque eu acho que eu tenho que estar lendo para eu entender, mas não só eu entender, mas eu passar o que eu entendi para as pessoas, mas muitas das vezes eu não consigo me expressar, eu entendi, mas eu não consigo passar para as outras pessoas o que eu aprendi, acho que eu tenho esse defeito. (Valentina, 17/09/2020).</p> <p>[...] acho bom, a opinião delas na tertúlia. [...] eu estou gostando da leitura na tertúlia, está me ajudando a desenvolver essa dificuldade que eu tenho de me expressar, eu acho que eu vou conseguir, estou gostando. (Valentina, 17/09/2020).</p> <p>[...] a gente teve aquela reunião que eu falei que antes eu achei que ia ser mais difícil, que eu não ia gostar, que eu julguei o livro pela capa, agora eu estou gostando mesmo, me surpreende. (Eve, 25/09/2020).</p> <p>[...] Pesquisadora: Tá... agora você está ficando com menos receio de colocar sua opinião, de expor o que você estiver pensando, mesmo se estiver errado ou não, está mais tranquila para isso? Eve: Eh... estou um pouco, porque têm os princípios, né, que ajuda a gente a entender que o que eu falo não é errado nem mais certo, é diferente e completa com as colegas. Pesquisadora: Exatamente, é o diálogo igualitário, a criação de sentido a solidariedade e etc.?! Eve: Eh. (Eve, 25/09/2020).</p> <p>[...] Pesquisadora: Tá, mas você acha que é possível aproveitar melhor a leitura da forma proposta pela tertúlia? Eve: Eu acho que a nossa [tertúlia], porque a gente só fala as partes que a gente gostou e também podemos tirar dúvidas sobre palavras que a gente não entendeu, a gente não tem que fazer um questionamento mesmo sobre o que o texto quis dizer, aqui nós dizemos o que o texto fala para gente. Porque algumas vezes meio que dá aquela pressão na gente de falar certinho o que está lendo, e algumas vezes eles perguntam o que a gente já sabe, né? O autor, o autor principal, eu prefiro do jeito que faço</p>	<p>discussão tentem explicar para ele que o que vocês vão falar é a partir da compreensão de vocês, não que, não, tenha validade, mas é o que vocês compreenderam e depois todas juntas entrarão em um consenso. Porque às vezes a presença e atuação dele pode inibir vocês de exporem suas reflexões, porque ele é a autoridade no contexto da sua religião, então, quando ele falar pode inibir as outras pessoas a não se posicionarem, assim, corre o risco de ser considerado válido apenas o que ele disser. Não que ele não possa validar o que vocês vão falar, mas as participantes em si podem ficar retraídas com a presença dele e não participarem, como é a proposta da tertúlia. (Felicity, 04/02/2021).</p>
------------------------------------	--	---

agora. (Eve, 25/09/2020).

[...] eu acho que além da gente tá aprendendo palavras, uma linguagem diferente, enriquecendo o nosso vocabulário... a gente tá adquirindo conhecimento. (Felicity, 10/11/2020).

[...] eu aprendi bastante palavras novas que eu não conhecia, aprendi... é até engraçado, mas eu aprendi a espera minha vez de falar, antes eu interrompia as pessoas (risos), sabe? Hoje eu fico reparando em quem corta a vez do outro, sabe? Nossa, é muito estranho. E... o encontro com um tipo de texto, né, tipo de livro que eu não costumava ler. Mas que eu achei bastante interessante a forma de trabalhar a leitura assim... várias opiniões e várias formas de ver o mesmo texto, de forma diferentes. (Yasmin, 10/11/2020).

[...] eu acho que é igual as meninas estão falando, a tertúlia ... essa forma de ler, esse tipo de texto faz a gente aumentar o nosso vocabulário e a aprender, a escutar as opiniões de diversas pessoas. (Maria, 10/11/2020).

[...] eh... conhecimento, palavras novas... eh, antes eu passava por cima das palavras que eu não sabia e quando chegava no final do texto eu não tinha compreendido, agora quando eu passo por uma palavra que eu desconheço eu pesquiso, pergunto para os meus pais, e quando não encontro repostas eu levo para a tertúlia para as meninas me ajudarem, é isso. (Sophia, 10/11/2020).

[...] ah, a gente dá mais atenção à leitura, ter mais o hábito de ler, a gente acaba que ensina e acaba que aprende junto, tipo, em casa a gente acaba comentando com a família e todo mundo meio que lê o livro sem ler, entende? (risos). (Felicity, 10/11/2020).

[...] acho que um vocabulário mais rico, leitura tipo igualitária, que todos têm o direito de falar o que achou do

livro, a gente ensina que não tem um que sabe mais que o outro, mas a gente sabe de forma diferente, é isso. **(Yasmin, 10/11/2020).**

[...] eu acho que tanto você quanto a gente aprende vê uma forma diferente a narrativa, a leitura, né? Tanto como opinião quanto fato que tem no livro, porque a gente ensina a relacionar o que viveu com o que está lendo, tipo, quando uma de nós traz uma coisa da nossa vida e relaciona com a história a gente permite que a outra sinta vontade de fazer o mesmo. Assim a gente fala da história, entende a história e entende a gente também, né?! **(Maria, 10/11/2020).**

[...] eu acho que é uma forma interessante, porque a gente acaba conhecendo o outro lado da história e acaba conhecendo outras ideias. E, tipo, às vezes eu chego aqui, eu entendi de um jeito, daí as outras meninas entenderam totalmente diferente de mim, daí a gente entra em um acordo sobre o que realmente é, quando isso não acontece a gente lê junto com a senhora e a senhora nos ajuda, né, lembra?! [...] no início eu falava que a gente devia ter se soltado mais e tudo mais em questão de melhoria. Mas agora que a gente já pegou intimidade uma com a outra em questão de conversar e ter a certeza de que cada um pode dar sua opinião e que ninguém vai interromper facilitou muito, então eu falo que em questão de melhoria não precisa nada. **(Felicity, 10/11/2020).**

[...] a gente já tem o nosso conhecimento e acaba que adquire mais com as meninas, porque sempre eu aprendo muitas coisas aqui com as meninas. **(Yasmin, 10/11/2020).**

[...] a gente aprende muito, porque o ponto de vista de cada uma é uma forma de conhecimento muito grande, então é um aprendizado. [...] é porque é uma forma muito boa da gente ler. Eu nunca tinha lido em conjunto assim e nunca tinha expressado minhas ideias, então é uma forma muito boa. [...] é uma maneira muito boa de cada uma ter

um ponto de vista e falar sobre ele. (Maria, 10/11/2020).

[...] eu não tenho dificuldade não, porque as partes que eu não entendi, muitas vezes eu procurava entender aqui e aí eu saía entendida da tertúlia. (Yasmin, 10/11/2020).

[...] eu fui vendo que o que eu falava ninguém criticava e às vezes até era parecido com o que alguém queria falar, fui ficando mais à vontade e acaba que às vezes eu sempre falo demais (risos). (Yasmin, 10/11/2020).

[...] a tertúlia significou para mim foi além de conhecimento uma forma de eu expressar mais abertamente minha opinião e de dizer aquilo que eu não podia falar, não tinha como falar... assemelhar com aquelas coisas que eu vivi e com os meus sentimentos. (Maria, 04/02/2021).

[...] ela me trouxe mais conhecimento. **Pesquisadora:** você acha que ela te ajudou na sua timidez? **Sophia:** não... mas eu tive acesso a livros que eu não conhecia... só isso. (Sophia, 04/02/2021).

[...] o que eu vou mais carregar assim da tertúlia é que... a leitura ela pode trazer não só aumento de vocabulário e conhecimento, mas empatia e sentimentos que as pessoas compartilham e isso trouxe muito da tertúlia para mim. **Pesquisadora:** Isso você carrega para a vida? **Maria:** Uhum... (Maria, 04/02/2021).

[...] continuar lendo, mesmo que eu leio pouco, mas eu vou continuar lendo, pesquisando as palavras que eu não conheço. Isso, continuar praticando a leitura. (Sophia, 04/02/2021).

[...] a tertúlia... não, eu não gostava de ler, daí com a tertúlia eu peguei mais o **hábito** de ler só que, se for para mim estudar para a redação, eu não vou ter só que ler, eu vou ter que além de ler, decorar e redecorar muitas coisas aí eu acho muito

complicado. **Pesquisadora:** Então, deixa eu ver se entendi. Agora você se vê praticando mais a leitura depois da tertúlia? **Felicity:** Sim. **Pesquisadora:** E você acha que a forma que nós estávamos lendo modificou a sua forma de ler? **Felicity:** Assim, da forma que a gente lia era bem mais fácil do que a gente ler sozinha, né?! Porque a gente pode comentar, tipo, o sentimento, pode comentar nossas emoções e entendimento. E quando a gente lê sozinha não tem tanto isso, sabe? Tipo é um negócio que a gente sente, porém, fica para a gente mesmo. **(Felicity, 04/02/2021).**

[...] me tocou muito e me fez pensar muito também em questões sobre que os livros podem me trazer sempre sentimentos que talvez no meu dia a dia com as pessoas que eu conviva eu não tenha, não um sentimento de dó, sabe?! Mas pensar o que a pessoa passou, como deve ter sido difícil, relacionar com as coisas que eu tenho e que elas não puderam ter eu penso muito em questão a isso, da gente se colocar no lugar do outro e a gente voltar a ser a gente mesmo, só que diferente. Eu não tenho o muito, eu tenho necessário que dê para mim viver. **(Felicity, 04/02/2021).**

[...] Anne Frank me marcou muito porquê... é um livro como você disse sobre os clássicos, ele é atemporal... e eu lembro que depois que eu terminei de ler o livro eu fiquei em choque assim, “gente, eu terminei o livro”, e praticamente toda semana eu vou procurar alguma coisa sobre a Anne Frank, eu fico pesquisando porque eu gosto de relembrar tudo o que eu li... esse livro falou muito conosco, claro que o momento é outro, mas nessa pandemia a gente meio que se escondeu do vírus e então muita coisa que a Anne falou, escreveu e viveu lembrou muito a gente. **(Maria, 04/02/2021).**

[...] eu queria dizer que eu cheguei na tertúlia por causa da Eve e no começo eu pensei, gente será que isso vai valer a pena mesmo? Será que eu vou fazer alguma coisa que vai agregar

tanto para mim quanto para as outras pessoas? E eu acho que essas minhas ideias que eu estava tendo antes de participar da tertúlia mudaram completamente desde o início da tertúlia até o final agora. E eu acho que vou carregar a tertúlia para mim como uma coisa marcante na minha vida, vou lembrar dela acho que para o resto da minha vida. (**Maria, 04/02/2021**).

[...] assim, mudou muita coisa, porque eram coisas que eu não gostava de fazer e que hoje em dia eu me importo, sabe, eu tiro um tempo para estar fazendo. (**Felicity, 04/02/2021**).

[...] depois da tertúlia eu comecei a dar mais valor a todas as palavras e o jeito, principalmente, que cada autor escreve um livro, um texto alguma coisa assim. Porque antes eu só olhava a leitura como uma obrigação para buscar conhecimento ou para realizar alguma atividade e eu acho que agora depois da tertúlia eu vejo a leitura como se fosse um refúgio para mim. **Pesquisadora:** E como que você percebe ela agora, além de um refúgio, você percebe ela de outra forma? **Maria:** Eu percebo ela como se fosse... como se fosse um diário de cada autor, eu vejo que cada autor tem uma essência, uma diferença na fala e no jeito de escrita. E eu acho que essas diferenças ressaltaram mais depois da tertúlia, porque eu consigo... depois da tertúlia eu consigo ver a essência de cada autor e a diferença de cada texto. (**Maria, 04/02/2021**).

[...] agora eu gosto mais da leitura, mais do que antes. Porque antes eu lia por obrigação. **Pesquisadora:** E agora você lê por vontade, por que quer? **Sophia:** É... as vezes é por obrigação também, mas é diferente. Porque mesmo eu tendo o compromisso de ler, por isso eu falo por obrigação, eu que decidi ler, sabe, é diferente. (**Sophia, 04/02/2021**).

[...] os princípios, tipo o diálogo igualitário... que a gente não pode sair atropelando as pessoas durante a

fala delas. Eu queria muito isso na escola, porque se a gente for esperar, a gente fica ali meia hora com a mão levantada e nada do professor olhar para gente para ver que a gente quer dar nossa opinião, e ou que você está em uma roda de conversa tentando falar, só que aí a pessoa acha que por ter uma opinião “formada” ela é melhor do que as outras pessoas, daí não deixa as outras pessoas falarem porque ela tem certeza que o que ela fala é que é o certo e acaba que a gente passa do ponto do que teríamos que respeitar, por isso os princípios da tertúlia vai ser bom na aula. **(Felicity, 04/02/2021).**

[...] hoje eu fico pensando que eles (os princípios) me ajudaram bastante porque agora eu tenho um pouco de alto confiança em falar, porque antes eu não pensava que eualaria umas coisas assim e que atingiria tanto as meninas como elas falaram, porque eu nunca fui ouvida. Isso me deixa muito feliz, porque eu não tinha essa autoconfiança para falar e eu ficava pensando assim: “gente, isso aqui vai ser muito bobo de dizer e tal, não vai acrescentar em nada” e esse último princípio de igualdade de diferença eu carrego muito para minha vida, porque, desde pequenina eu vejo as pessoas discriminando umas às outras. Então esse princípio sempre vai estar junto comigo, porque eu respeito as pessoas com suas diferenças e quero que elas me respeitem e se elas não e respeitarem com minhas diferenças eu vou respeitá-las da mesma forma, porque é isso que me forma como pessoa e, isso é o que me diz o quanto eu sou um ser humano. **(Maria, 04/02/2021).**

[...] eu não sei se eu vou conseguir, mas eu estou tentando a seguir alguns dos princípios, tipo em tento não ficar atropelando a vez do outro, para que ele não sinta que o que ele fala não tem valor para mim. **(Sophia, 04/02/2021).**

[...] a leitura antes da tertúlia não era nada, porque eu não lia. Eu pegava o livro e fava assim: “vai para lá”

(risos). Hoje não, hoje eu tenho vontade de pegar e conhecer o que tem ali, assim, hoje eu não faço igual eu fazia quando eu ia para as aulas da professora de português que eu só lia o que tinha atrás do livro e fazia um resumo, ou então só lia, como se diz, aquelas partes que estão mais grifadas, hoje eu leio o livro todo por incrível que pareça, quero continuar assim. **(Felicity, 04/02/2021)**.

[...] antes da tertúlia a leitura significava para mim uma coisa cotidiana, tipo assim, como se fosse só um hábito, uma coisa que eu fazia por obrigação e depois da tertúlia eu percebi que a leitura traz para mim muita coisa, muito sentimento e muita emoção e eu aprendo muito com a leitura, não só como o aumento de vocabulário, mentalmente, eu acho que... eu aprendo com a leitura agora como se ela fosse um diário para mim. Sabe, como se todas as coisas que eu passo na leitura às vezes combinassem com o que eu penso ou com o que eu faço. **(Maria, 04/02/2021)**.

[...] eu antes não gostava, porque eu tinha que falar para vocês os meus destaques, por isso que eu preferia só ouvir, e ficava mais calada. Porque eu tinha vergonha e também porque a Maria sempre falava algumas coisas tão “chiques” e a Felicity também, e eu não, aí eu ficava pensando “nossa, elas vão me achar burra”.

Pesquisadora: Mas você se esqueceu o principal princípio da tertúlia? O diálogo igualitário, em que todas as falas são ouvidas e respeitadas.

Sophia: É por isso que mais no final que eu fui abrindo mais, vi que não iam me zoar. (risos), só isso mesmo. **(Sophia, 04/02/2021)**.

[...] eu sei o quão difícil é vencer a timidez, porque você é tímida e eu também sou muito tímida, mas com a tertúlia isso me ajudou bastante e eu ficava tão feliz todas as vezes que você falava, porque é uma coisa assim, eu sei que é muito difícil falar abertamente, ainda mais para outras pessoas e quando você falava me dava uma esperancinha, uma forma

	<p>de eu ficar com menos vergonha também. (Maria, 04/02/2021).</p> <p>[...] eu nem sempre falei, porque eu sempre fui silenciada, seja pelos olhares ou por alguns barulhos intimidadores que tinham na sala. Daí eu nunca me manifestava, só aqui eu tive coragem, e vocês também, né?! Isso foi muito bom para todos nós. (Maria, 04/02/2021).</p> <p>[...] depois da tertúlia que eu voltei a ler novamente, acho que era porque com a tertúlia eu peguei um ritmo de leitura, e como acabou os livros eu fui para a Bíblia. (Felicity, 04/02/2021).</p> <p>[...] antes eu não lia nada, exatamente nada. Só a leitura da escola mesmo, e era por obrigação mesmo. Mas agora, agora eu não estou lendo nenhum livro, mas já estou buscando algum para voltar e não ficar parada. (Sophia, 04/02/2021).</p>	
--	---	--