

SOPROS NECESSÁRIOS PARA A VIDA: NOTAS SOBRE O PROJETO DE LEITURA LITERÁRIA “CONVERSAS”

Aline Dalpiaz Troian*

 <https://orcid.org/0000-0002-7862-2534>

Flávia Brocchetto Ramos**

 <https://orcid.org/0000-0002-1488-0534>

Como citar este artigo: TROIAN, A. D.; RAMOS, F. B. Sopros necessários para a vida: notas sobre o projeto de leitura literária “Conversas”. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETDO17134>

Submissão: 30 de maio de 2024. **Aceite:** 30 de maio de 2025.

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar aspectos do projeto de leitura “Conversas Literárias”, desenvolvido com estudantes matriculados no ensino médio em escola pública. É um recorte de tese sobre círculos de leitura, tendo a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) como orientação metodológica. Como resultado, apontam-se laços afetivos criados entre participantes a partir do texto literário. Questões sociais e psicológicas com base no conflito do conto se manifestam, privilegiando situações em que alteridade e empatia, problematização da organização social, ampliação ou início de um profundo autoconhecimento estão presentes.

Palavras-chave: Leitura partilhada. Texto literário. Ensino médio. Círculos de leitura. Laços afetivos.

* Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves, RS, Brasil. E-mail: aline.troian@bento.ifrs.edu.br

** Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil. E-mail: ramos.fb@gmail.com



INTRODUÇÃO: PARA EXPERIMENTAR OUTRAS EXISTÊNCIAS...

“Una Furtiva Lacrima” fora a única coisa belíssima na sua vida (Clarice Lispector, 2020, p. 45).

Macobéa, protagonista de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (2020, p. 45), às vezes tinha fome antes de dormir e, nesse caso, “O remédio então era mastigar papel bem mastigadinho e engolir”. A mesma personagem, em “conversa” (será que podemos dizer que conversava) com Raimundo – o tal namorado – conta que se alimenta também de arte. Ouvinte da Rádio Relógio, narra como foi afetada por “Una furtiva lacrima”:

Quando ouviu começara a chorar. Era a primeira vez que chorava [...] Não chorava por causa da vida que levava [...] creio que chorava porque, através da música, adivinhava talvez que havia outros modos de sentir; havia existências mais delicadas e até com um certo luxo de alma (Lispector, 2020, p. 46).

A arte nos afeta e temos direito a ela, como nos alerta Antonio Cândido (2004). Temos direito, mas poucos de fato acessam a literatura. O que podemos fazer para estender esses “outros modos de sentir”, essas “existências mais delicadas”, esse tal de “um certo luxo de alma” a todos?

Esse questionamento tem movido o grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura/CNPq, que investiga também a formação leitora de jovens. Com dados construídos em 2015, busca entender avanços no processo de formação leitora do aluno de ensino médio, considerando o uso autônomo e eficaz de estratégias de leitura. Os dados à época apontam que, embora muitos estudantes digam exercer práticas de leitura, “[...] não têm por hábito ler livros literários, destacando que no Ensino Fundamental a ênfase dada era na leitura de gêneros de textos de caráter informativo, presentes em jornais e revistas” (Alves; Ramos, 2019, p. 324).

Se a literatura não está sendo acessada por jovens estudantes, algo precisa ser feito para que eles sejam presenteados com “outros modos de sentir”. No Instituto Federal do Rio Grande do Sul, foi elaborado um projeto de leitura que teve origem no desejo de criar um ambiente para viver literatura, este “artigo de luxo”, em meio às demandas cotidianas de professores e estudantes integrantes do ensino médio. O Conversas, como é chamado pelos seus participantes, estruturou-se ao longo de 2018, e as experiências por ele proporcionadas instigam docentes envolvidas a pensar acerca da mediação de leitura literária, bem como tentar compreender de que forma essas práticas de leitura repercutem nos sujeitos, sobretudo em uma perspectiva de humanização.

O projeto tem o objetivo de ser um espaço para se ler e conversar sobre leituras realizadas de forma compartilhada. Inicialmente, foram propostos encontros quinzenais, ao meio-dia, em uma sala de audiovisual e reuniões, no centro de convivência do campus para facilitar o acesso e garantir privacidade aos participantes. A proposta de mediação literária teve continuidade e parte do projeto foi estudada na tese *Círculo de leitura: experiências de leitura literária com jovens leitores* (Troian, 2023), por meio de orientação metodológica ancorada na pesquisa narrativa (Clandinin; Connolly, 2015). A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética, conforme parecer consubstanciado nº 4.571.733, com data de 3 de março de 2021. O material de estudo é constituído por gravação de dez

encontros ocorridos no ano de 2021. Para este artigo, apresentamos um recorte do estudo e aqui: (i) destacamos o aporte teórico para a realização de círculos de leitura com estudantes matriculados no ensino médio e (ii) exemplificamos a vivência com base em um dos encontros. Diante das diversas formas de compartilhar/discutir efeitos da leitura literária, optamos pelo relato dessa vivência de leitura partilhada, pois, como Macabéa – que “Muitas coisas sabia que não sabia entender” (Lispector, 2020, p. 46) –, optar por contar parece-nos o modo mais adequado de mostrar o vivido, incluindo aquilo que não conseguirmos entender.

LEITURA LITERÁRIA EM CÍRCULO(S) DE LEITURA(S): “TUDO NO MUNDO COMEÇOU COM UM SIM”

Entre as diversas formas de linguagem, dissemos “sim” à literatura: forma elaborada da linguagem, atravessada pelos diversos sistemas culturais no espaço e no tempo. Pode ser conceituada de maneira simplificada como o trabalho estético com as palavras, a fim de gerar a experiência estética, catártica ou a possibilidade de evasão, exercício imaginativo. Elegemos Roland Barthes (1989) para nos ajudar a conceituar literatura, a compreendê-la e a vivê-la. Como ela pode contribuir para a formação identitária dos sujeitos?

Segundo Barthes (1989), a literatura é a manifestação da linguagem não submetida ao poder: é uma forma de subverter o seu uso e assim não se submeter a ele. A linguagem literária ultrapassa as regras estruturais que dominam as escritas. Aliás, o jogo literário implica justamente subverter essas estruturas, construindo novos sentidos, permitindo que se pense a própria língua em uma perspectiva mais livre: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (Barthes, 1989, p. 15).

A liberdade que a literatura confere em termos de linguagem, assim como a possibilidade de representação do real de forma utópica, como assinala Barthes (1989), talvez sejam fatores que contribuem para sua atuação no processo de construção subjetiva dos indivíduos e nos processos de aprendizagens, por diferentes vias.

A literatura, materializada nos textos literários, configura-se como uma atividade criadora, produzida a partir da reelaboração das experiências anteriores do sujeito, sugerindo novas combinações, o que corrobora o entendimento de Vigotski (2009, p. 8) de que o desenvolvimento do indivíduo está intrinsecamente ligado à apropriação da cultura – e esta, consequentemente, está atrelada à construção identitária. Também o processo de leitura pode ser considerado como tal, uma vez que o leitor lança mão de suas experiências para preencher lacunas que o texto lhe oferece, atualizando-o sempre a cada novo contato, em um processo ativo de criação.

Para o autor, a imaginação não é um “divertimento ocioso da mente”, uma atividade desconectada das demais funções cognitivas, mas uma “função vital necessária” (Vigotski, 2009, p. 20). Determinadas obras de arte, e aqui remontamos aos textos literários – criados a partir da fantasia/imaginação de seus autores – afetam-nos:

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções

pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente (Vigotski, 2009, p. 28-29).

Podemos ser tocados pelo que lemos! Muitas vezes, as imagens literárias “iluminam um problema vital” de tal forma que ajudam a esclarecer situações complexas do cotidiano. Ele cita Puchkin, quando diz que “um verso pode golpear o coração com uma força nunca vista”. As obras de arte conseguem influenciar nossa consciência individual e social, por meio da lógica interna própria que estabelecem entre seu próprio mundo (verossimilhança) e o mundo externo (Vigotski, 2009, p. 33).

A leitura literária faz parte dessas atividades criadoras que, atuando a partir dos processos de imaginação e fantasia, influenciam a realidade de tal modo a construir a identidade dos sujeitos, a reverberar em suas ações concretas, em suas escolhas de carreira e de vida, em seus posicionamentos e lugares na sociedade, a transformar a si mesmo e seu entorno. Conforme Ramos (2005, p. 135), isso irá ocorrer por meio de um jogo intelectual e simbólico desencadeado pela relação com o texto literário, propiciando diálogos internos, reflexões e impactos nos sujeitos desde a infância, mas acompanhando-os ao longo da vida:

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

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

Como atividade criadora, a literatura pode nos impactar e favorecer a criação de mundos tangíveis que nos constituem. A partir disso, é possível pensar em uma aproximação com Larrosa (2003), quando ele afirma que as fronteiras entre realidade e imaginação precisam ser reavaliadas, quando se aborda a leitura no âmbito da formação. Larrosa (2003, p. 28, tradução nossa) sustenta que considerar a leitura no âmbito da imaginação, sem relação com a realidade, implica limitar e controlar a capacidade humana de formação e transformação:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que diz respeito à subjetividade do leitor: não somente com o que o leitor sabe, mas sim com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma, ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos coloca em questão naquilo que somos. [...] Considerar seriamente a leitura como formação pode ser, parece-me, um modo de romper essas fronteiras e um modo de afirmar a potência formadora e transformadora (produtora) da imaginação¹.

¹ “Pensar la lectura como formación implica pensárla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe, sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. [...] Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación.”

A leitura literária não é só evasão, passatempo, tampouco se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. A leitura se relaciona com aquilo que faz sermos o que somos. À moda Macabéa, quem somos? Quem é cada um dos jovens estudantes/leitores de uma classe? “Quando acordava não sabia mais quem era. Só depois é que pensava com satisfação: sou datilógrafa e virgem, e gosto de Coca-Cola. Só então vestia-se de si mesma, passava o resto do dia representando com obediência o papel de ser” (Lispector, 2020, p. 32). Para que a leitura nos ofereça outros papéis para nos vestirmos de outros e se converta em formação, é necessário travar uma relação íntima entre texto e subjetividade. E essa relação se pode pensar como experiência: entendemos aqui a noção de experiência como aqueles acontecimentos ou elementos externos que atravessam o sujeito e o marcam, tocando-o, transformando-o; suspendendo as fronteiras entre aquilo que sabe e o que é, entre aquilo que podemos conhecer externamente (aquilo “que acontece”²), e aquilo a que podemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos (aquilo “que nos acontece”³); “Esse é o saber de experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe acontece ao longo da vida, e que vai construindo o que ele é” (Larrosa, 2003, p. 34 – tradução nossa)⁴. Nesse sentido, a leitura da literatura nos passa, nos acontece, nos atravessa. Uma vez experienciada, a leitura marca o indivíduo, que não acumula conhecimentos, antes os carrega consigo no próprio corpo. Não se tem, portanto, uma experiência com o conhecimento, antes se faz uma experiência.

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

Para Petit (2009, p. 46), o espaço íntimo aberto pela leitura não se trata sómente de evasão pura e simples, como válvula de escape, mas também, muitas vezes, de uma fuga para um lugar onde não há dependência dos outros, “quando tudo parece estar fechado [...]. Esse espaço íntimo é muito povoado: passam por ali fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam essa parte oculta de nós mesmos”. Nesse processo, Petit (2009) aponta que o leitor é transformado na medida em que também transforma, interfere no texto, construindo sentidos,ativamente, a partir de sua leitura.

É possível relacionar esse papel ativo de leitor à perspectiva de Barthes (1988) sobre o lugar do leitor e a natureza dos textos. Ele afirma que há textos que convidam o leitor “a levantar a cabeça da página”, ou seja, que impactam o leitor de tal forma, no sentido da experiência, que demandam dele a suspensão da sequência do texto narrado diante de si, para dar conta do afluxo de reflexões,

2 “que pasa” (Larrosa, 2003, p. 34).

3 “que nos pasa” (Larrosa, 2003, p. 34).

4 “Ese es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que le va conformando lo que uno es.”

associações, suscitado pelo texto: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Em uma palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” (Barthes, 1988, p. 26). É nesse momento, nesse “levantar a cabeça”, que o leitor “escreve” um novo texto, representando dessa forma um processo ativo de leitura, preenchendo e alterando os sentidos do texto lido, ao passo que também é tocado pela experiência do texto. No entanto, cabe ressaltar que nossas associações nunca são anárquicas, que toda leitura deriva de formas transindividuais, ou seja, partem sempre de certos códigos, línguas, e mesmo de uma “lista de estereótipos”.

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

Ainda a respeito da influência da leitura na constituição dos sujeitos, e tomamos aqui por extensão a leitura literária, Petit (2009) enfatiza que essa prática torna os jovens mais “atores de suas vidas”, mais autores/donos de seus discursos, não mais somente objetos dos discursos alheios. E, com isso, a leitura literária pode ser tomada como um ato de rebeldia, pois se torna instrumento de auxílio para que saiam dos espaços a eles prescritos, dos estigmas e rótulos que os excluem, bem como das expectativas e pressões de pais, amigos e grupos sociais a respeito de sua identidade. A prática da leitura, portanto, pode transformar-se em uma possibilidade de singularizar-se, de escapar do controle que uns exercem sobre os outros.

Entrelaçado a esta possibilidade de singularização e, de certa forma, emancipação, Amarilha (2011, p. 142), sobre a leitura de narrativas, ao discutir a educação para a sensibilidade, aponta que o processo de identificação que promove a *katharsis* mobiliza o prazer de renovação de ideias. Esse movimento prazeroso está de acordo com a sensibilização da educação, o prestar atenção na importância da leitura que o estudante sente desejo em realizar.

Além disso, o contato com o texto literário permite, por meio de outras narrativas, a compreensão da própria narrativa pessoal. É o que argumenta Larrosa (2003) quando diz que se há uma forma para a vida humana, ainda que fragmentária, essa forma é a narração. Nesse sentido, autoconhecer-se, organizar o pensamento, singularizar-se, perceber novas possibilidades de escolha, problematizar seu lugar socialmente posto, realizar um profundo exercício de alteridade são apenas algumas das potencialidades da literatura e da leitura literária na construção subjetiva dos indivíduos. Assim, promover espaços/tempos para a experiência da leitura literária torna-se uma tarefa necessária, que contribui para experiências educativas relevantes e emancipadoras. São verdadeiras horas de estrela que fazem libertar macabéas.

A HORA DO ENCONTRO: ORGANIZAÇÃO PARA COMPARTILHAR A HORA DO CONVERSAS

Macabéa teve na narrativa a sua “hora da estrela”: momento em que o leitor, que se abre para o jogo do texto, é convidado a “levantar a cabeça”, pelas palavras de Barthes (1988, p. 26), e, podemos dizer, custa a abaixá-la. Quando trazemos a repercussão da nossa leitura de Lispector para pensar o Conversas, continuamos com a cabeça erguida. Nesse caso, a nossa leitura literária nos ajuda a refletir sobre o que/como podemos, afinal, fazer para estender a todos o que a personagem-autora do conto de Polessso traz sobre o vivido: “outros modos de sentir”, “existências mais delicadas”, esse tal de “um certo luxo de alma”.

Inicialmente, contextualizamos a dinâmica dos encontros – consiste em três etapas: acolhida, leitura em voz alta do texto literário e discussão dele. A acolhida inicial volta-se tanto para integrar novos participantes como contempla descontração para aqueles que são frequentes. Após essa etapa, ocorre a leitura de um texto na totalidade, sem que o grupo tenha a necessidade de lê-lo previamente. Na sequência, ocorre a discussão. Observamos que um dos aprendizados, tanto para as leitoras-guias quanto para os demais participantes, foi respeitar silêncios. Em muitas situações, alguns enredos foram tão impactantes que impuseram pausas necessárias para processar o lido.

Os textos são selecionados por meio de dois critérios principais. O primeiro, textos cujo tempo de leitura não se estenda além de 20 a 30 minutos, para que haja tempo suficiente para discussões. Em geral, elegemos contos; mas também já lemos crônicas e poemas. O segundo critério adotado é o de, preferencialmente, optarmos por autores e obras que não fazem parte do cânone literário e, quando lidos autores consagrados, privilegiar aqueles mais ausentes nas aulas de literatura. Como exemplo, alguns textos de autoria feminina, de literatura marginal, autores/obras latino-americanos ou de países lusofalantes integraram o Conversas. Um dos objetivos do projeto é ampliar o conhecimento de autores e obras com pouca visibilidade no espaço escolar. No decorrer dos encontros, outras dinâmicas foram ocorrendo, tais como sugestões dos participantes, textos que se relacionavam com a temática discutida em uma reunião, autores locais etc. O importante era não perder de vista o interesse dos jovens.

As leituras são feitas em voz alta, na maioria das vezes, por mais de um participante. Em textos mais densos, ou quando os leitores apresentam dificuldades na compreensão, tanto no nível lexical/sintático quanto semântico, procuramos repetir em leitura silenciosa, ou mesmo optando por nova leitura partilhada. Também o combinado, nesse sentido, é a não obrigatoriedade de ler em voz alta, no caso de quem não se sentir à vontade.

A adesão ao projeto vai se efetivando. Esse interesse pelo círculo de leitura é observado por Yunes (2014). A pesquisadora aponta que a leitura de um texto específico atinge a identidade cultural e ideológica do sujeito, afetando sua visão de mundo, e promove um “irreprimível desejo” de dividir suas impressões/emoções diante daquele texto. O indivíduo “começa a tecer uma teia memorável de trocas que redimensionam o mundo” (Yunes, 2014, p. 133).

Esse redimensionamento de mundo está também relacionado com as memórias do sujeito leitor. Podemos evidenciar tal fato a partir de experiência anterior com o grupo de jovens leitores, quando, na ocasião, deduzimos que

[...] marcas deixadas pelo contato com os textos literários ao longo da infância, até as mais recentes, do início da adolescência, parecem estar em um nível consciente para esses jovens, pois eles percebem impactos positivos da leitura literária nas suas identidades (Ramos; Troian, 2022, p. 7).

A pesquisa de campo de que tratamos aqui teve inicio em 6 de maio de 2021. Nessa data, o grupo estava bastante engajado, apresentando uma formação relativamente fixa e acostumado aos encontros *on-line*. A fase inicial de isolamento provocado pela pandemia já havia cedido lugar para um período de retomada de atividades. Os encontros são coordenados por uma professora da instituição com a presença da pesquisadora, que anteriormente figurava como professora no educandário.

Os nomes dos alunos participantes foram substituídos por pseudônimos, do mesmo modo como na produção das narrativas escritas. Sobre a referência às leitoras-guias, quando necessário, optamos por identificar como leitora-guia A e leitora-guia B para ressaltar apenas a função/papel no círculo literário. Foi frequente a participação de professores ao longo dos encontros nesse período, no entanto eles não foram sujeitos da pesquisa, pois nosso objetivo concentrou-se nas relações do projeto com os jovens alunos, com sua construção identitária, suas subjetividades. Mesmo assim, entendemos que a mediação em espaços educativos é intrínseca aos sujeitos integrantes da vivência. Tal processo tem “[...] um valor simbólico que interfere no jogo cultural no qual estamos inseridos” (Kupiec; Neitzel; Carvalho, 2014, p. 168). Passamos agora a compartilhar a experiência Conversas, a partir do conto “Flor, flores, ferro retorcido”, de Natália Borges Polessso (2015).

SOPROS ESTRELADOS DE FLOR E FERRO POR JOVENS LEITORES

É preciso narrar para compreender que precisamos de fôlego para soprar a vida com flor e ferro ou com ferro e flor. Assim, elegemos o relato, com a sua força narrativa, para possibilitar ao leitor experimentar, em algum nível, a dinâmica do círculo, contemplando a forma como: a) os diálogos aconteciam; b) a interpretação textual ia se construindo de forma cooperativa; c) as experiências anteriores eram mobilizadas para ampliar a compreensão textual; d) as referências intertextuais emergiam; e e) ocorriam a escuta atenta e a expressão das reflexões. Ainda, observamos como as narrativas, com sua diversidade de temáticas e construções, impactavam a interação, o envolvimento e a participação dos alunos.

Desse modo, o encontro é recontado em uma tentativa de entender os movimentos entre participantes e mediadores; participantes/mediadores e textos; experiências, interações e identidades; contexto, objetos (texto) e sujeitos: é o ponto em que tudo ocorre em relação. E agora pousamos na leitura partilhada do conto “Flor, flores, ferro retorcido”, de Natália Borges Polessso (2015), cujas memórias de infância da narradora contemplam um episódio envolvendo uma vizinha, no qual vêm à tona questões relacionadas à homofobia e a preconceitos e estereótipos de gênero e sexualidade que permeiam a narrativa.

Era final de tarde, do início do mês de maio. O encontro efetivou-se com cinco alunos, dois professores participantes, duas professoras leitoras-guias. Esse número manteve-se estável, com poucas variações ao longo do ano. Entretanto,

por mais que as professoras leitoras-guias se sintam responsáveis por fazer alguns movimentos, principalmente em relação à organização e ao andamento, ao acompanhar/observar a reunião, ao longo da leitura e do desenvolvimento do encontro se estabelecem interações entre os participantes e o texto, assim como dos participantes entre si, de forma bastante horizontal e igualitária. Em alguns momentos, as leitoras-guias provocam alguns questionamentos por já conhecem o texto, mas o engajamento se dá de forma muito homogênea.

Os participantes vão chegando à reunião perto das 18 horas. Procuramos aguardar a vinda de todos que sinalizaram pelos canais de comunicação do grupo que estarão presentes. Esse primeiro momento que antecede à leitura é marcado pela espontaneidade das conversas. Nesse dia, surgiram assuntos sobre o currículo dos cursos técnicos, depois um momento de desabafo sobre o funcionamento das aulas durante a pandemia.

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

Ao chegar o limite de tempo estabelecido para a espera dos participantes, e o encerramento das falas e dos comentários, um dos alunos chamou para a leitura. Registramos que este é um movimento recorrente: raramente são as leitoras-guias que sinalizam que já é tempo de encerrar os diálogos para passar à leitura, fato que revela a maturidade do grupo.

A leitora-guia “A” tece alguns comentários sobre Natália Borges Polessso e sobre sua obra *Amora*, em que o conto se insere. Um dos alunos relembra o evento em que a autora esteve no campus, em 2019, promovido pelo Conversas Literárias. Também é comentado que se trata de uma autora local (vive e fez sua formação em Caxias do Sul), premiada (Jabuti e Açorianos), mas pouco ou nada – ainda – conhecida pelos participantes.

Inicia-se a leitura pela leitora-guia “B”. Ela segue por um ou dois parágrafos e chama pelo nome a próxima participante para dar continuidade. Normalmente, essa é a dinâmica escolhida. Em alguns encontros específicos, a leitura foi centralizada em uma ou duas pessoas, dependendo de como a narrativa se organiza para que se mantenha a densidade do enredo. Antes de iniciar a leitura, os participantes que não podem fazê-la por algum impedimento, ou mesmo aqueles que não desejam ler, avisam e não são chamados, sendo respeitadas suas individualidades.

O enredo do conto contempla um episódio acontecido em fins da década de 1980, com uma menina, moradora de um subúrbio na cidade de Novo Hamburgo. O conflito se dá a partir de uma expressão que ela ouve em uma reunião familiar e não comprehende. Tal expressão foi usada para definir a vizinha Flor: em um almoço de domingo, todos à mesa, alguém se refere à moça a partir do termo “machorra”. No mesmo momento, a protagonista fica curiosa com a palavra desconhecida. A família tenta desviar o foco do termo em questão e não esclarece seu significado. Intrigada, vai em busca de respostas, e preocupa-se por crer tratar-se de algum tipo de doença, visto a aura de mistério criada pelos adultos para lhe explicarem o possível sentido.

Assim, os leitores deparam-se com uma série de questionamentos acerca das identidades no que tange aos temas de gênero e sexualidade. Para além disso, percebemos quanto os conceitos de “enquadramento” e “rótulos” são construções sociais, uma vez que as pessoas mais jovens parecem não compreender o sentido de tais classificações, tampouco revelam preconceitos nessa esfera. Ao contrário, demonstram simplicidade e leveza na abordagem de tais questões.

A leitura despertou risos e, ao mesmo tempo, encantamento sobre a sutileza e sensibilidade na abordagem do tema. O texto é definido como: “cômico e belo”, por uma das professoras participantes. Ademais, espontaneamente, Caio e Lygia iniciam uma discussão sobre a referência temporal do conto. Destacam a forma como a narradora apresenta: foi em 1988 e parecia que havia sido há muito mais tempo. Segundo Lygia, isso pode ter relação com a visão de gênero e sexualidade carregada de preconceito que os personagens desvelam, deveria ser algo mais antigo e ultrapassado para se justificar em tempos mais recuados.

A discussão encaminhou-se com outros participantes, refletindo como a questão da abordagem do tema da sexualidade e gênero vem mudando em relação às décadas. Os jovens relataram como atualmente não parece ser uma questão tão difícil de ser trazida ao debate. As leitoras-guias apontaram que talvez em gerações anteriores isso tenha representado um tabu maior, ou mesmo o tema deixado à margem nas discussões juvenis.

Nesse sentido, outro tópico que surgiu é sobre como nas últimas décadas a questão do lugar social da homossexualidade e da homoafetividade vem mudando positivamente, ainda que estejamos em um momento histórico que aparenta um retrocesso pelos dados de violência que são registrados em relação a indivíduos LGBTQIA+. O grupo ponderou que há maior naturalidade, sobretudo nas gerações mais jovens, em relação à sexualidade e à afetividade. Entretanto, convém destacar, conforme um dos participantes relatou, que essa maior naturalidade e aceitação é variável conforme o contexto social, cultural e econômico.

Ademais, memórias de adolescência surgiram, e assim a pesquisadora (leitora-guia) discorreu sobre seus próprios processos de compreensão e construção da visão de mundo sobre a identidade sexual e de gênero. Tratou do movimento de como as memórias de cada participante são mobilizadas. Seja para ilustrar com exemplos, seja para trazer um fato novo à discussão, a impressão que se tem – e que se repete ao longo dos encontros – é a de que há um movimento de se olhar para as experiências vividas para compreender o texto, e para inserir-se e contribuir com a discussão. Como se a apreensão do texto e das reflexões por ele suscitadas passasse primeiro por uma ancoragem no vivido, no experienciado. Assim, novos sentidos – para o texto, e para si mesmos – constroem-se com profundidade. Tal constatação remete ao movimento de interação e continuidade que concorre para o aprendizado, como explica Dewey (1976).

Lygia e Aureliano destacaram que o ambiente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Bento Gonçalves, é bastante progressista em relação às questões de gênero e sexualidade. Isso se deve, talvez, à forte atuação de núcleos e aos debates gerados nas áreas de Sociologia e Filosofia. Segundo os demais participantes, o mesmo não ocorria nas escolas que frequentaram no ensino fundamental, ou em outras do município, de acordo com o que escutam de seus amigos que estudam em outras instituições.

Sobre essa temática em outras esferas sociais, Caio entende que no meio religioso é mais difícil ainda uma abertura diante de tais questões, mas que já

está se tornando pauta nos ambientes da igreja cristã. Enfatiza que ainda falta muito para uma ação de acolhimento e compreensão, mas pensa que no futuro será possível chegar a esse estágio. Lygia comenta que nas escolas de confissão cristã também existem entraves por haver uma visão mais conservadora acerca do tema, além de interferências na vida dos sujeitos. Caio reitera quanto os processos pessoais de descoberta de si são afetados por essas visões e interferências. A contribuição de Olga a esse respeito é a de que o processo de um jovem se assumir é bastante difícil e marcado por coerção e preconceito.

A leitora-guia “A” destaca que há “bolhas” de preconceito e de aceitação. Partilha a narrativa das experiências vividas com pessoas próximas acerca desse tema no círculo familiar, de amizades, no período de formação universitária. Nesse ponto, outros participantes parecem mobilizar (e depois relatar) memórias de infância, experiências de preconceito: o colega da escola que usava rosa e era ridicularizado, a menina que jogava futebol, da qual era preciso se afastar para não ser malvista, o brinquedo vetado pela vendedora da loja por ser para meninos. Surgem relatos de memórias de situações, sobretudo na infância, em que se depararam, como no conto, com questões limitantes de gênero e, tal qual a personagem, não atribuíam sentido a tais segmentações. Destacam quanto o preconceito e a discriminação são construídos socialmente, pois para a criança essas distinções não ocorrem; destacam também a dificuldade de assumir suas identidades na adolescência. Lygia relembra a ansiedade e a angústia que percebeu em alguns amigos ao longo desse período.

Nesse ponto da discussão, observamos quantas questões foram levantadas e como isso pode repercutir em ações mais conscientes no sentido de rever preconceitos relacionados à diversidade humana. Também, ao verbalizar memórias e reflexões, há a organização do pensamento e dos processos de autoconhecimento, visões de mundo e até mesmo um movimento de resgate a referências intertextuais, que de fato ocorrem no final do encontro. Contos, romances, séries, filmes que versam sobre o tema e que ampliam a visão são lembrados e comentados.

Aos poucos a discussão foi se encaminhando para o final. Nesse encontro, foi possível observar quanto sobressaíram a discussão do tema e aspectos ligados à diversidade. O grupo não se ateve tanto às construções textuais, ou mesmo ao retorno a frases ou trechos lidos, embora tivessem destacado, em vários momentos, alguns tópicos que consideraram relevantes. Exemplo disso é o destaque dado a um dos participantes com relação à construção da linguagem no diálogo entre a narradora e a amiga Celoi, o qual revela, na perspectiva do integrante do Círculo, o ponto alto da narrativa: o diálogo elaborado, carregado de humor e perspicácia, leva o leitor a um exercício de colocar-se no lugar da menina narradora, suspendendo a própria idade e os preconceitos construídos, além de oferecer uma reflexão acerca da relativização das classificações e dos estereótipos construídos socialmente.

Ao revisitar o encontro por meio da gravação e da transcrição de áudio, nossas impressões sobre se manifestam com base em Petit (2001). A antropóloga alerta aos mediadores de leitura que precisam estar disponíveis para debater questões de ordem existenciais. Não tratamos nesse encontro das sutilezas do narrar, da novidade da linguagem. O tema tomou os leitores e esse foi o foco do encontro, que se encerrou de forma leve e descontraída, com expressões de satisfação pelos momentos vividos no círculo. Foi um sopro leve carregado do aroma de flor para tratar de um tema duro feito ferro.

LEITURA DO LITERÁRIO: O FÔLEGO NECESSÁRIO PARA A VIDA

Como se lê solidariamente? Como se lê para si e para o outro? Nesse encontro – de jovem com o texto, de jovens com outros jovens, de professoras-guias com estudantes ou jovens leitores –, as discussões começam de maneira tímida. No entanto, à medida que um dos participantes ou leitoras-guias inicia o diálogo, vamos deslindando enredos, personagens, temas, tramas, sutilezas da linguagem. E as visões vão se tornando complementares, construindo sentidos que talvez em leituras solitárias não seriam possíveis. Um leitor escuta, acolhe e interage com o outro. A potencialidade da leitura em grupos, aliás, sempre foi um ponto destacado pelos participantes. A pluralidade de visões, a possibilidade de cada um se deter em um ponto diverso, faz com que os sentidos, de fato, se multipliquem e ao final cada um saia com seu entendimento da humanidade ampliado.

Para além dos aspectos textuais inerentes ao texto artístico, um fenômeno não menos importante foi se desenhando. Ao se discutirem os temas que emergem da narrativa, os participantes vão se autoconhecendo, revendo suas visões de mundo, construindo-as e conhecendo as visões do outro. Como consequência, instaura-se um processo de reflexão e de escuta atenta. O Conversas materializa-se como um cenário que propicia compreender melhor essas vivências dos leitores e dimensionar a importância da criação de espaços e tempos adequados para que a leitura possa ocorrer com toda a sua potência.

O conto foi envolvente, do ponto de vista da discussão, porém não suscitou depoimentos acalorados ou mesmo um fluxo de emoção mais acentuado. Provocou reflexões, mas sem excessivo envolvimento emocional, e o encontro terminou de forma leve. O grupo não expressou ter levado um soco no estômago! Talvez, como Macabéa, ainda não tenham encontrado consigo: “Encontrar-se consigo própria era um bem que ela até então não conhecia” (Lispector, 2020, p. 37). A meta é que “esse bem” seja conhecido. Houve um movimento de buscar referências nas experiências vividas para discussão. A narrativa contemplou reflexões de ordem mais ligada ao social, aos temas de preconceito e discriminação em relação às identidades de gênero. A emersão das consciências, a partir da história narrada, do conflito das personagens mobilizou a discussão e, como consequência, supomos uma inserção mais crítica na realidade. O aspecto afetivo, em um círculo de leitura que acolhe questões atinentes à subjetividade, merece ser investigado.

Nessa experiência, não houve profusão de referências intertextuais que vão surgindo a partir das leituras: filmes, séries, documentários, contos, poemas, músicas que se relacionam direta ou indiretamente com o texto que está em pauta. O movimento dos jovens leitores, na relação com esse conto, foi de comparar o conflito da narradora deslocando-o para a atualidade. Olhando de agora para trás, entendem que a sociedade acolhe mais aquele que se mostra diferente do convencional. Há lugar para a magra e para a gorda, para pessoas altas e baixas, para pessoas que se identificam com diferentes gêneros, enfim, há lugar para a alteridade. Mas nesse jogo bonito que o círculo de leitura nos provoca a fazer, chegamos aos seus 360 graus, o ponto zero, movidos a pensar em vários aspectos, entre eles, se as percepções desdobradas nessas narrativas refletem o que de fato existe no mundo externo a nós, ou se são o eco da voz de Carlota, a cartomante que anuncia bons ventos a Macabéa. Ou, ainda, se na vida, vestimos

a roupa de Macabéa, que acredita de fato, por sua ingenuidade tão genuína, que a vida pode ser boa com ela, ou a Macabéa que *escolhe* acreditar, por necessidade de puxar o fôlego para o sopro – mais de ferro que de flor –, que a vida assim pode ser. Esse mistério que nos desacomoda, atravessa, que nos faz sentir ódio, pena, que nos tortura ao passo que nos lapida, é o sentido puro da arte em forma de palavras. É o sopro da vida que precisamos para viver.

Talvez, por isso, a metáfora mais adequada para descrever os encontros seja de fato a ideia de puxar o fôlego, em um movimento circular, e inspirar e expirar; o ar que entra em nosso corpo sai sempre diferente, nos transformando e transformando o espaço que habitamos. E nos volta sempre novo. A partir dos elementos trazidos pelas narrativas foram se desenvolvendo sopros de alteridade e empatia, problematização da organização social, ampliação ou início de um profundo autoconhecimento; a partir da constatação de emoções, pensamentos, cosmovisões, porque... sim! É preciso de ar novo para não sufocar! É um processo natural, fisiológico, que leva nosso corpo e nossa alma a renovar-se a cada etapa do movimento da respiração. É o ar que nutre e organiza nossos pensamentos, que pareciam soltos e caóticos. E os efeitos que surgem são sempre inesperados, imperfeitos, mas de uma beleza e potência ímpar. Na literatura e na sociedade, há lugar (mas qual?) para aqueles como Macabéa. Como ela, podemos dizer: “– Não sei bem o que sou, me acho um pouco... de quê? ... Quer dizer, não sei bem quem eu sou” (Lispector, 2020, p. 50).

NECESSARY BREATHS FOR LIFE: NOTES ON THE “CONVERSAS” [TALKS] LITERARY READING PROJECT

Abstract: The aim of this article is to investigate aspects of the “Conversas Literárias” [Literary Talks] reading project developed with students enrolled in secondary school in a public school. It is an excerpt from a thesis on reading circles, using narrative research (Clandinin; Connelly, 2015) as a methodological guideline. As a result, affective connections were created among the participants based on the literary text. Social and psychological issues based on the conflict in the short story emerge, favouring situations in which alterity and empathy, problematization of social organization, expansion or the beginning of a profound self-knowledge are present.

Keywords: Shared reading. Literary text. Secondary school. Reading circles. Affective connections.

REFERÊNCIAS

- ALVES, K. F.; RAMOS, F. B. Ensino de estratégias de leitura literária no ensino médio: possibilidade para formação de leitores. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, n. 3, p. 322-340, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12776>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- AMARILHA, M. Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância. *Revista Educação em Questão*, [s. l.], v. 41, n. 27, p. 139-163, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4005>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARTHES, R. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 171-193.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2015.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

KUPIEC, A.; NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. *Antares: Letras e Humanidades*, [s. l], v. 6, n. 11, p. 163-177, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2565/1669>. Acesso em: 12 fev. 2023.

LARROSA, J. Literatura, experiencia y formación. In: LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre Literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 25-54.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

PETIT, M. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Traducción Miguel Paleo y Malou Paleo. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

POLESSO, N. B. Flor, flores e ferro retorcido. In: POLESSO, N. B. *Amora*. Porto Alegre: Dublinense, 2015. p. 28-32.

RAMOS, F. B. A literatura no desenvolvimento da criança. In: OLOMI, A.; PERKOSKI, N. *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 131-161.

RAMOS, F. B.; TROIAN, A. D. Identidades leitoras de estudantes no percurso do ensino médio. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/15067>. Acesso em: 12 jan. 2023.

TROIAN, A. D. *Círculo de leitura: experiências de leitura literária com jovens leitores*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

YUNES, E. Um ensaio para pensar a leitura. *Verbo de Minas*, Juiz de Fora, v. 14, n. 23. p. 5-18, jan./jul. 2013.

YUNES, E. Leituras compartilhadas, leitores múltiplos. *Percursos Linguísticos*, [s. l], v. 8, p. 130-141, 2014.