

“MINHA VIDA TÁ UM MAR DE BERING”: LEITURA SUBJETIVA DO MINICONTO “CONFISSÃO” NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Clecio dos Santos Bunzen Júnior*
Elisabeth Maria de Melo**

RESUMO

O artigo propõe uma discussão sobre a leitura subjetiva a partir de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (Melo, 2023). Com base nos estudos sobre Educação Literária e Leitura Subjetiva (Rouxel 2012, 2013b; Rouxel & Langlade, 2013 e 2020; Dalvi, 2018), retomam-se cenas de uma Roda de Conversa Literária com o miniconto “Confissão” de Lygia Fagundes Telles no intuito de destacar a apropriação singular por um grupo de estudantes trabalhadores. A análise destaca a importância da curadoria dos textos literários, assim como da didática das Rodas de Conversa Literárias em que a leitura subjetiva é um dos elementos centrais do processo de formação dos leitores.

Palavras-chave: Leitura Subjetiva, Educação Literária, Miniconto, Imaginário do leitor.

* Clecio dos Santos Bunzen Júnior; Universidade Federal de Pernambuco; clecio.bunzen@ufpe.br; Orcid: 0000-0003-2311-963X

** Elisabeth Maria de Melo; SME Jaboatão dos Guararapes/PE; elisabethmmelo@hotmail.com; Orcid: 0009-0009-4164-6493.

“MY LIFE’S A BERING SEA” SUBJECTIVE READING OF THE FLASHFICTION “CONFISSÃO” IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Abstract

The article proposes a discussion about subjective reading based on research conducted within the scope of the Professional Master’s Program in Language and Literature (Profletras) with a class from the Youth and Adult Education program (Melo, 2023). Drawing on studies about Literary Education and Subjective Reading (Rouxel, 2012, 2013b; Rouxel & Langlade, 2013 and 2020; Dalvi, 2018), it revisits scenes from a Literary Conversation Circle featuring the flashfiction “Confissão” by Lygia Fagundes Telles to highlight the unique appropriation by a group of working students. The analysis emphasizes the importance of curating literary texts, as well as the pedagogy of Literary Conversation Circles, where subjective reading is one of the central elements in the process of reader development.

Keywords: Subjective Reading, Literary Education, Flashfiction, Reader’s Imagination.

«MA VIE EST UNE MER DE BÉRING»: LECTURE SUBJECTIVE DE LA MICRO-NOUVELLE “CONFISSÃO” DANS L’ÉDUCATION DES JEUNES ET DES ADULTES

Résumé

L’article propose une discussion sur la lecture subjective à partir d’une recherche réalisée dans le cadre du Master Professionnel en Lettres (Profletras) avec une classe d’Éducation des Jeunes et Adultes (Melo, 2023). S’appuyant sur des études sur l’Éducation Littéraire et la Lecture Subjective (Rouxel, 2012, 2013b; Rouxel & Langlade, 2013 et 2020; Dalvi, 2018), des scènes d’un Cercle de Discussion Littéraire autour de la micro-nouvelle « Confissão » de Lygia Fagundes Telles sont revisitées dans le but de mettre en évidence l’appropriation singulière par un groupe d’étudiants travailleurs. L’analyse souligne l’importance de la curation des textes littéraires ainsi que la pédagogie des Cercles de Discussion Littéraires, où la lecture subjective constitue l’un des éléments centraux du processus de formation des lecteurs.

Mots-clés : Lecture Subjective, Éducation Littéraire, Micro-nouvelle, Imagination du Lecteur.

1 PALAVRAS INICIAIS

CONFISSÃO

- Fui me confessar ao mar.

- O que ele disse?

- Nada.

Lygia Fagundes Telles (Freire, 2004, p.101).

Na mediação literária em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), o educando e porteiro da escola Mayck (50 anos) elegeu compartilhar e ler, coletivamente em uma Roda de Conversa Literária, o miniconto “Confissão” de Lygia Fagundes Telles. O texto escolhido por Mayck é um dos minicontos da obra *Os cem menores contos brasileiros do século* (editora Ateliê Editorial), organizada por Marcelino Freire¹ em 2004. Essa escolha fez parte de uma proposta teórico-metodológica, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que teve como um dos principais objetivos refletir sobre quais vozes sociais emergem em conversas sobre os textos literários (cf. Melo, 2023). Desta forma, o trabalho se aproximou da chamada dimensão subjetiva da leitura literária em contexto escolar, especificamente da Educação de Jovens e Adultos.

Assim como defendem Rouxel (2012), Bajour (2023) e Almeida e Machado (2023), a mediação pode abrir espaço para a experiência do sujeito leitor, suas réplicas discursivas, suas maneiras singulares de comentar, suas emoções e outros sentimentos. Por isso, nos últimos vinte anos, várias discussões, na França e também no Brasil, procuraram ir além da análise escolar centrada na estrutura e na forma dos textos, ou seja, das análises comuns feitas por fichas didáticas e livros didáticos que solicitavam apenas relações entre o conteúdo e a forma das obras literárias. No contexto escolar e formal, a subjetividade dos(as) leitoras nem sempre emerge das análises literárias e trabalho com as obras literárias, uma vez que há um conjunto de concepções e ações que focalizam muito mais o contexto histórico, a obra (ou o texto literário isolado em livros didáticos ou fichas de leitura), os autores e aspectos estruturais do texto e dos gêneros literários, mas raramente as memórias, os desejos e a subjetividade dos(as) leitores(as). Os jovens, adultos e idosos que frequentam diversas turmas na EJA, por exemplo, nem sempre possuem práticas de leitura de obras literárias que sejam planejadas por professores(as) para uma ampliação da experiência literária, estética e ética (cf. Almeida & Machado, 2023; Silva, 2022).

Como uma certa resposta e provocação para tal cenário centrado em práticas “modernas” e mitificadas da leitura do texto literário, as pesquisas e propostas metodológicas contemporâneas, no campo da Didática da Literatura e da Linguística Aplicada, ganharam um viés mais interpretativista, inserindo discussões sobre as práticas de leitura em contextos singulares e suas comunidades de leitores(as). Colomer (2024, p. 20), no prólogo da obra *Eu, mediador(a)*, do pesquisador chileno Felipe Munita, chama-nos justamente atenção para o fato de que, no início do século XXI, “a análise do leitor implícito se transfere para os processos mentais de recepção e interpretação dos leitores reais em seu contexto

¹ Marcelino Freire, escritor pernambucano, é autor de diversos livros e participou de várias antologias no Brasil e no exterior, além de ter alguns de seus contos adaptados para o teatro. Coordena oficinas de criação literária desde o ano de 2003. No final de 2013, publicou seu primeiro romance, intitulado “Nossos Ossos” (Record), que foi vencedor do Prêmio Machado de Assis.

sociocultural”. Em tal direção, retomamos aqui a experiência de mediação de uma Roda de Conversa Literária com o miniconto “Confissão” escolhido por Mayck para dialogar com seus/suas cinco colegas de turma e a professora. São leitores(as) reais - jovens e adultos - que compartilham sentidos, são donos(as) de suas próprias vozes e tiveram a liberdade de ser e de ler com a própria vida.

Nosso interesse é justamente focalizar e enfatizar o papel do(a) leitor(a) em contextos escolares marginalizados (como a EJA no Brasil) no intuito de compreender as múltiplas realizações da leitura literária, os modos como os(as) leitores(as) fazem relações intertextuais, entrelaçam narrativas e tecem (singularmente e coletivamente) os sentidos propostos pelos minicontos que compõem a obra. Na entrevista “Um sujeito leitor para a literatura na escola” (Rezende & Oliveira, 2015), Annie Rouxel defende que é importante pensarmos na leitura subjetiva atrelada à implicação do(a) leitor(a). As abordagens escolares dos últimos séculos acabaram deixando de lado os próprios sujeitos leitores e a atividade interpretativa, pois não enfatizam o que a autora chama de “abordagem sensível do texto”. No *Dicionário da Didática da Literatura*, Rouxel e Langlade (2020, p.31) explicam que entendem por leitura subjetiva “a maneira como um texto literário afeta - emoções, sentimentos, julgamentos - um leitor empírico”. Ou seja, a leitura subjetiva é compreendida como um processo interacional em que o(a) leitor(a) “reage, responde e replica aos estímulos de uma obra, recorrendo à sua personalidade profunda, à sua cultura íntima e ao seu imaginário” (p. 31). Não é à toa, portanto, que a subjetividade e a intersubjetividade vão se configurando como peças centrais da leitura literária também em contextos escolares.

A Roda de Conversa Literária será apresentada aqui como um dispositivo que dialoga com a didática de leitura subjetiva (Rouxel & Langlade, 2020), pois partiu de uma proposta que é aberta para ressignificação de sentidos, emoções, experiências e vivências, imaginação e outras possibilidades com o texto literário. No âmbito da pesquisa que realizamos na EJA, em contexto complexo e de alta vulnerabilidade social, as rodas revelaram grandes potencialidades dos(as) estudantes, a partir do momento em que tiveram *vez e voz* para exporem suas ideias, reflexões e críticas. Nesse processo dialógico, os(as) discentes tiveram um olhar mais atento para *si* e para o *outro*, ecoaram vozes por melhores condições de vida para *si* e para o *outro* e alargaram suas compreensões de mundo. Esse princípio da participação, com o texto literário, resultou na prática de uma Educação Literária dialógica e libertadora, permitindo que os (as) alunos (as) também construíssem as trilhas da sua própria aprendizagem.

2. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E LEITURA SUBJETIVA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Se levarmos em consideração o fato de que, no campo da Educação Literária (Yunes, 2021; Macedo, 2021; Dalvi, 2018), a leitura literária é sempre (re)invenção, (re)apropriação e (re)construção de significados culturais, as figuras do(a) leitor(a) real e do(a) mediador(a) são centrais. De algum modo, colocamos destaque em processos sociais que implicam a (re)apropriação do texto pelo(a) leitor(a) e um diálogo intenso com outros(as) leitores(as). Por isso, as análises literárias na escola podem levar em consideração as memórias e experiências subjetivas dos(as) leitores(as) reais, uma vez que defendemos uma prática escolar que não se limita “à aquisição de objetos de saber e de competências formais ou

2 Tradução nossa.

modelares” (Rouxel & Langlade, 2013, p. 07). A experiência que será narrada aqui, por exemplo, confere um caminho possível de trabalho por possibilitar, de algum modo, a percepção de diversos tipos de subjetividades e um diálogo sobre várias leituras subjetivas em torno da leitura do texto.

Em texto mais recente, Rouxel e Langlade (2020) afirmam que cada leitor(a) real, ao se confrontar com as proposições ficcionais de uma obra, não conta a mesma história. Cada um(a) irá, através da “sua memória intertextual, de suas referências culturais, de sua própria história, de sua experiência do mundo, de seus desejos e fantasias” (p.32), ficcionalizar a obra de forma singular. Haverá desvios, investidas, complementos com base na abertura dos próprios espaços ficcionais que o texto literário oferece. A subjetividade do leitor para os autores, de algum modo, encontra-se relacionada à mobilização de seu imaginário, à atividade de apreciação axiológica da obra (julgamento sobre os personagens, sobre os sistemas de valores, os discursos e ações), à percepção da verosimilhança e da coerência, entre outros aspectos (cf. Rouxel & Langlade, 2020). Ao discutir sobre o texto do leitor, Rouxel (2012) retoma a potencialidade do *comentário*, do observar, do parecer e do ponto de vista. E isso nos faz refletir sobre o que levou Mayck a escolher e compartilhar o miniconto “Confissão” com sua turma, assim como sobre as notas, ponderações, críticas e apreciações que estão em jogo em tal processo interpretativo. O(a) leitor(a) irá realizar, segundo a autora, várias operações que são vistas aqui como constitutivas de sua atividade ficcionalizante no âmbito da leitura subjetiva, entre elas: (i) criar novas fabulações; (ii) projetar no texto sua axiologia, desejos e fantasmas; (iii) reforçar a coerência mimética da obra. (cf. Rouxel, 2012, p. 280).

Em contextos educativos mais formais - como é o caso aqui da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro - defendemos sempre propostas didáticas e pedagógicas que valorizem os conhecimentos, os saberes e as experiências de vida dos educandos(as). Nossa opção teórico-metodológica e política é de um trabalho escolar que potencialize aprendizagens as quais, de algum modo, levem em consideração “leitores livres, responsáveis, críticos” e que argumentam a receptividade das obras que leem (cf. Rouxel, 2013a). Na experiência que iremos aprofundar aqui, Mayck escolheu um miniconto para compartilhar com o grupo na Roda de Conversa Literária. Em tal evento de letramento, ele e outros(as) leitores(as) de uma mesma comunidade interpretativa puderam estabelecer relações com as suas histórias de vida, com outras leituras e tipos de subjetividades. Nesta escolha realizada pelo estudante, tornou-se explícita toda sua visão de mundo, sua ideologia, sua cultura, sua subjetividade e a liberdade de pronunciá-la no pequeno grupo dialógico da roda de conversa literária (cf. Freire, 2005); perpassando também as possibilidades de trocas com o outro (em que significações foram construídas e desconstruídas).

As trocas dialógicas são coerentes com a didática proposta pelos princípios da leitura subjetiva, pois há uma indicação por Rouxel e Langlade (2020) de produções orais, escritas e verbo-visuais (diários de leitura, autobiografia do leitor, tradução intersemiótica para quadrinhos ou para o cinema, performances) para o trabalho com obras literárias na escola. Os autores citam também a possibilidade dos *círculos de leitura* que se aproximam bastante das *Rodas de Leitura Literária* propostas na pesquisa-ação com uma turma do segundo segmento da EJA (Módulo V³). As rodas tais como foram

3 O Módulo V, na proposta curricular do município de Jaboatão dos Guararapes (PE), tem duração de um ano letivo e corresponde à última etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.

propostas abrem espaço para a singularidade da recepção e permite “constituir o humano no sujeito” (Rouxel, 2013b) por meio da leitura de uma obra literária. As escolhas pelos(as) estudantes marcaram também os gostos literários por temas, estilos e estéticas de diferentes autores(as) brasileiros que escreveram na antologia. Por outra via, as rodas de leitura nos permitiram também sustentar que o *texto do leitor é o cerne do procedimento interpretativo*, como bem destacou Rouxel (2012, p. 277). Para a autora:

As pesquisas contemporâneas sobre leitura – Bayard, Clément, Jouve, Langlade – mostram que ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito. O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular. (Rouxel, 2012, p. 278).

Nas discussões desenvolvidas com o texto literário no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), tal perspectiva é essencial, pois inclui o sujeito leitor no centro da interpretação literária. A formação inicial e continuada de professores(as) precisa de diferentes formas focalizar esses aspectos e “desenvolver os valores de respeito da pessoa, de tolerância e de abertura, que são o fundamento da democracia” (Rouxel, 2015, p. 288). A opção pelas Rodas de Conversas e a discussão da leitura subjetiva, de alguma forma, tocam também nas contribuições de Paulo Freire com os Círculos de Cultura na alfabetização de adultos, cujos pontos de partida fundamentais eram o diálogo e a criticidade (cf. Freire, 1967). As características apontadas por Freire nos *Círculos de Cultura* são múltiplas: diálogo, educandos(as) participantes, assuntos (temas) escolhidos pelos próprios(as) discentes; curiosidade, indagações, crítica, aprofundamento. Tais atributos estão em consonância com o que defendemos como Educação Literária na perspectiva da leitura dialógica e subjetiva.

Um outro aspecto que não podemos deixar de destacar é a curadoria da obra e/ou do texto literário que será lido, pois isso é essencial para uma “didática da implicação” (Rouxel, 2013b). Em outro artigo publicado no Brasil, a autora afirma que a seleção das obras pode levar em consideração um ganho “simultaneamente ético e estético”, ou seja, “obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (Rouxel, 2013a, p.24). Ao levarmos em consideração tais pressupostos e as discussões sobre as qualidades literárias propostas por Dalvi (2013) e Reis (2021), realizamos a leitura de alguns livros exclusivos de minicontos para o trabalho com a turma. O processo de escolha não foi fácil, mas acreditamos que a obra “Os cem menores Contos Brasileiros do Século” atendeu a várias características, tais como ganhos estéticos e éticos, confronto com temas diversos, certo grau de dificuldade em alguns minicontos através de seus implícitos, criatividade, originalidade, inovação e densidade.

Concordamos com Reis (2021, p. 76) sobre a necessidade de estabelecer critérios para que a escolha seja adequada para o público da EJA. A obra citada pareceu-nos condizente ao segmento proposto por sua multiplicidade de autores(as) e temas, bem como pela não infantilização e leituras não explícitas para o público de jovens e adultos. A coletânea apresenta nomes consagrados da literatura brasileira (Dalton Trevisan, Millôr Fernandes, Lygia Fagundes Telles, etc.) e autorias mais contemporâneas (Adrienne Myrtes, Mirisola Santiago Nazaria...). A diversidade de autores(as) e temas é uma das características importantes para a utilização e escolha deste livro para as Rodas de Leituras Literárias em uma turma

de EJA⁴. O gênero escolhido - miniconto - também colaborou para a percepção dos(as) leitores(as) da intensidade, da completude, da tensão e da produção de efeitos de sentido tão bem destacados na análise da obra feita por Spalding (2008).

Na próxima seção, apresentaremos algumas experiências de leitura com o miniconto “Confissão”, com destaque para quais vozes emergiram nessas conversas e nas próprias experiências dos educandos e educandas. Em outras palavras, como esse texto oral dos(as) leitores(as) e a própria escolha de um texto singular por Mayck (seu gosto literário e comentários apreciativos) para ser compartilhado com a turma abriram espaços para uma certa *didática da implicação* que é central no âmbito da Educação Literária (cf. Rouxel, 2013b).

3. A RODA DE CONVERSA LITERÁRIA COM O MINICONTO “CONFISSÃO”

A Roda de Conversa Literária que vamos tecer algumas análises fez parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (cf. Melo, 2023) em uma escola municipal situada em um bairro da periferia da cidade de Jaboatão dos Guararapes (PE). A turma do Módulo V da EJA possuía 21 alunos(as) matriculados(as), mas apenas 06 (seis) frequentavam de forma mais assídua. A Educação de Jovens e Adultos ainda encontra-se marcada pelo aumento significativo da evasão escolar, da desistência e do abandono (cf. Monteiro, 2022; Souza & Menezes, 2021). Do ponto de vista das políticas públicas, houve um grande descaso nos últimos dez anos e tais políticas, que procuravam fortalecer a presença e a circulação do texto literário seja por meio do livro didático ou da compra de obras literárias, foram enfraquecendo. A escolha por trabalhar uma obra e ler alguns minicontos com a turma abriu, de fato, possibilidades para acesso e disponibilidade de cenas enunciativas literárias que não estavam prescritas ou previstas na proposta curricular do município.

As Rodas de Conversas Literárias aconteceram entre Maio e Setembro de 2022 no espaço da biblioteca escolar, local apropriado para conversar sobre as escolhas e ouvir os(as) educandos(as)⁵. Na primeira roda, dois minicontos foram escolhidos pela educadora e segunda autora deste artigo. Nas cinco rodas que aconteceram posteriormente, os(as) discentes tiveram que realizar uma escolha a partir da curadoria proposta na antologia de Marcelino Freire. Para esse artigo, foi realizada a análise dos elementos coletados a partir da seleção do miniconto: “Confissão”, de Lygia Fagundes Telles, pelo estudante Mayck. O conto foi lido na quinta Roda de Conversa que contou com a participação da educadora e de quatro educandos(as): Mayck (50 anos, porteiro), Luna (17 anos, estudante), Ana (58 anos, dona de casa) e Rosângela (56 anos, auxiliar de serviços gerais)⁶.

Nas partilhas e diálogos evidenciou-se que a escolha de Mayck deu-se pelo seu envolvimento com o texto literário “Confissão” - este o *tocou* em algum momento específico de sua vida. A própria narrativa do miniconto em 1ª pessoa demonstra “uma natureza dialógica exatamente pelo fato de que a subjeti-

4 Uma análise mais completa da obra literária pode ser encontrada na tese de Doutorado de Vieira (2012).

5 Todas as Rodas de Conversas foram gravadas (imagem e áudio) e fotografadas para análise do que dizem os jovens e adultos em contextos educativos sobre os minicontos.

6 Nomes fictícios escolhidos pelos próprios educandos e educandas.

vidade está dividida entre o eu que vive as experiências narradas e o eu que a narra” (Nikolajeva, 2023, p.256). E essa *confusão mental de subjetividades textuais* foram se imbricando com as subjetividades do educando num emaranhado de novos significados e construções. A análise das trocas dialógicas evidenciaram também o processo de (re)construção de sentidos e o potencial da descoberta por parte dos(as) discentes. No início da conversa, não perceberam a ambiguidade e uma certa ironia que marcam o miniconto, mas foram tecendo novos significados individuais e coletivos a partir do conjunto dos fios interpretativos que se entrelaçavam na comunidade interpretativa.

Mayck escolheu “Confissão” sem emitir juízos de valor sobre a autora e suas obras, mas porque o texto lhe trouxe algumas memórias marcantes de sua vida. O educando logo responde (ver Trecho 01 da Roda de Conversa) que a escolha se deu por uma experiência vivida. Percebemos nas falas de Mayck a voz do texto e a voz de si - *o dizer-se* - como relevantemente afirma Larrosa (2002). Mayck faz referência à “famosa loucura do homem”, “ao famoso clique” e menciona o fato dos humanos ficarem falando sozinhos em algumas situações da vida, conversando com o mar.

Trecho 01 da Roda de Conversa

Docente: *Vamos lá... Eu queria saber porque Mayck escolheu.*

Mayck: *O famoso clique .*

Docente: *O famoso, o quê?*

Mayck: *Clique.*

Docente: *Clique. O que significa “o famoso clique”?*

Mayck: *A famosa loucura do homem.*

Docente: *A loucura do homem .*

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

Luna: *E comigo também.*

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

[...]

Luna: *Assim, eu tava triste, né professora, com algumas coisas. Aí eu peguei e fui pra praia sozinha. Cheguei lá, sentei, aí eu fiquei, igual Mayck ficou. Tipo, eu fiquei desabafando, conversando uma coisa comigo mesmo. Eu tava sozinha, eu desabafei, chorei, depois olhei assim pro mar, fiquei um bom tempo olhando e depois fui pra casa. Mas// eu tava mais calma. Eu gosto muito de ir pra praia de noite e olhar pro mar. (No final da fala de Luna, Mayck levanta a mão querendo falar.)*

Mayck: *E quando aconteceu isso comigo é como se alguma coisa acendesse na minha mente e eu quando levantei, uma voz disse na minha mente: tenta resolver da melhor forma possível. Porque só existe uma forma de você resolver: da forma certa. E voltei pra casa e resolvi da melhor forma possível. Criei uma forma pra resolver o problema principal: não dê atenção à discussão. Então quando está criando uma discussão eu simplesmente dou as costas e saio.*

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

Mayck: (Responde afirmativamente com a cabeça.)

Docente: *O que?*

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

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

Mayck: *... de loucura*

[...]

Mayck: *Eu tive vindo uma psicóloga falando que, quando você tá com um problema, a melhor confissão, o melhor confessor do mundo, é uma correnteza. É o mar.*

Silva e Testa (2019, p. 100), ao analisarem o miniconto “Confissão”, afirmam que a personagem faz um ato de contrição ao mar e estabelece com ele uma espécie de cumplicidade com esse ser inanimado. No Trecho 01 da Roda, percebemos que Mayck menciona essa cumplicidade: “*Eu várias vezes já me peguei à beira da praia conversando com o mar. Sozinho. Contando pro mar os acontecimentos da minha vida[...]*”. A introspecção (inúmeras vezes silenciemos nossas dores) e a decepção nas relações interpessoais (outras inúmeras vezes nos decepcionamos com o outro) são realidades do nosso cotidiano e o miniconto em análise trouxe para a vida de Mayck o pensar ou repensar de seu cotidiano, mais precisamente do seu eu. O estudante revela sua relação com o mar, chamando atenção também para suas confissões e seus momentos sozinhos.

Com experiências semelhantes, Luna e Mayck constroem significados coletivamente. Ambos, marcados pela intersubjetividade, experienciam o texto literário e compreendem melhor seu mundo interior através de suas experiências anteriores e suas próprias mazelas existenciais. A leitura literária foi associada ao clique: uma ação ou circunstância que provocou uma mudança decisiva ou abrupta. Por isso, é apreciada como: “um momento de loucura”. O leitor aqui nomeia suas “moradas próprias”, fala um “idioma outro”, se lê e se sente desde a vida propriamente dita, como bem diz Reyes (2021, p. 29). Mayck é um sujeito “ex-posto” (cf. Larrosa, 2002), pois escolheu o miniconto e sentiu-se à vontade em expor, com autenticidade e transparência, o que pensava, o que sentia.

Se para Mayck o miniconto o fez sentir/lembrar de *seu* momento de *loucura*, para Luna o mesmo texto trouxe sentimento de *tristeza*, de *solidude*. Em suas falas, Luna parece também estabelecer uma relação de cumplicidade com o mar, uma reflexão interna, profunda e complexa com aquele ser inanimado que a escuta sem pré-julgamentos e tem o poder de acalmá-la. Souza (2021, p. 123), afirma que “Lygia Fagundes Telles posiciona sua personagem de modo a criar duas camadas de intimidade, uma estabelecida com um mar personificado e a outra com seu par conversacional que pode ser outra personagem, ou simplesmente o leitor”. O Trecho 01 da Roda de Conversa Literária sinaliza que Luna e Mayck personificaram para si o mar, como se pudessem ouvi-lo falar: “*Eu já recebi uma claridão, né?*” / “*me acalma eu tá lá*” - criando com ele uma camada de profunda intimidade.

A continuidade da roda movimentou outras discussões sobre o título do miniconto (Confissão) e sobre o desfecho. A palavra “nada” é problematizada pelos estudantes, especialmente por Mayck e Luna que assumem um protagonismo na roda para comentar e expor suas análises, como podemos ver nos fragmentos do Trecho 02 da Roda de Conversa Literária:

Trecho 02 da Roda de Conversa Literária

Docente: *Confissão é o título. Por que será, gente, que a personagem não foi na igreja? Eu fui me confessar ao mar e não na igreja.*

Mayck: *Talvez seja uma coisa do coração. Uma coisa muito forte.*

Luna: *É... Talvez ela não queria compartilhar com uma pessoa, né? Ela queria ali, naquele momento dela, conversar com ela mesma e tentar se entender... Não sei professora, é endoidar o juízo também, vice, Mayck!*

[...]

Docente: *[...] ‘E ele disse: nada’. Esse nada pode significar nada mesmo?*

Mayck: *Nada mesmo. A falta de resposta.*

Luna: *Eu acho professora, é, tipo significa, é, ele não falou nada. Do que tipo, nadar.*

Docente: *Vamos ver essa outra possibilidade: nadar.*

Mayck: *Eu acho muito improvável.*

Luna: *E acho que se fosse isso, ele não estaria se referindo a nadar na água. E sim a outra coisa, tipo, que ela falou alguma coisa, e... não sei não viu...*

Docente: *[...] Veja: se fosse nadar não no sentido de nadar literalmente? Mas no sentido de nadar o que?*

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

[...]

Mayck: *É, não parar, seguir em frente.*

Luna: *Não parar, continuar, seguir em frente. Porque é assim professora, às vezes, a vida da gente é como se fosse um mar na verdade, às vezes tá aquela calma, às vezes vem aquelas ondas fortes, aquelas tempestades, mas depois tudo acalma.*

Mayck: *Eu discordo totalmente com você porque minha vida tá um mar de Bering. Só tempestade e vento forte.*

Luna: *Mas depois acalma*

Docente: *Um dia acalma, Mayck.*

Mayck: *Acalma, não. O Mar de Bering, que fica no Alasca, é o único mar que não acalma nunca. É tempestade 24 horas.*

O Trecho 02 da Roda de Conversa Literária acontece logo após uma análise sobre o cenário e as personagens da narrativa, além da reflexão sobre a existência da forma composicional de uma conversa em “Confissão” (cf. Santos, 2016; Souza, 2021). A perspectiva poética do miniconto abre possibilidades para discutir a resposta polissêmica dada pelo mar: “nada”. Conforme Souza (2021, p. 123), a palavra “nada” pode apresentar dois sentidos:

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

Nos turnos transcritos, percebemos como Mayck assume uma posição estratégica ao afirmar que “nada” significa “nada mesmo”, descartando outras possibilidades para a palavra. Nas respostas de Mayck, ele é enfático: “Nenhuma resposta”. “No meu ponto de vista, é a não resposta do mar”. O educando não se sentiu constrangido em discordar das novas possibilidades que surgiram na conversa literária. O movimento discursivo se altera quando Luna recorda um diálogo com sua mãe e o relaciona com o desfecho do miniconto. No ato de recordação, existe uma multiplicidade de vozes no enunciado de Luna: a voz do texto, de si, da mãe, do filme “Procurando Nemo” (2003, Pixar). Aquele pequeno grupo estava percebendo as possibilidades das descobertas, dos novos sentidos no texto literário. Mayck, que antes mostrava-se tão categórico em afirmar apenas um sentido para o vocábulo “nada”, vai apreendendo novos sentidos: “É, não parar, seguir em frente”.

A subjetividade de Luna ganha força no momento em que ela realiza uma interpretação do miniconto e faz uma comparação metafórica do mar com a vida: “(...) às vezes, a vida da gente é como se fosse um mar na verdade, as vezes tá aquela calma, às vezes vem aquelas ondas fortes, aquelas tempestades, mas depois tudo acalma.” O jogo interpretativo proposto por Luna é de que enfrentamos na vida momentos mais calmos e momentos mais intensos e problemáticos. No entanto, Mayck discorda da interpretação posta na Roda de Conversa e comenta emocionado que “sua vida tá um mar de Bering”, pois só possui “tempestade” e “vento forte”. As figuras utilizadas por Mayck tendem a tencionar a imagem de “calmaria” proposta por Luna e reafirmada pela docente (depois acalma/ um dia acalma). O estudante, metaforicamente, afirma que sua vida é semelhante ao mar de *Bering*: considerado um dos mais perigosos do mundo, com ondas gigantescas, temperaturas baixas e ventos fortes. A (re)apropriação que é feita do texto literário por Mayck provoca e mobiliza o imaginário do leitor o qual retoma a extensão marítima no extremo norte do Oceano Pacífico para dizer de si e da vida. É como se o “mar de Confissão” se transformasse no “mar de tempestuoso de *Bering*” e refletisse sua própria vida, sua própria identidade revestida de dor e desesperança. E assim, Mayck vai tecendo, com o *seu* texto (que ele se apropriou), com o seu ser, com reações, emoções, verbalizações, silêncios e com processos interpretativos, uma rede de aprendizagens consigo e com outro (cf. Rouxel, 2012).

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o texto literário na Educação de Jovens e Adultos é um dos grandes desafios, especialmente se levarmos em consideração a leitura subjetiva, a apropriação singular das obras, os leitores reais e a didática da implicação (Rouxel, 2013b). Nosso objetivo aqui foi justamente retomar cenas de uma pesquisa-ação no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) com jovens e adultos do Módulo V para discutir e apresentar uma didática possível da leitura subjetiva (Rouxel & Langlade, 2020). Tal didática envolveu especialmente a leitura de uma antologia e a escolha de textos para conversar em rodas. As chamadas “Rodas de Conversa Literária” foram centrais para ouvir o texto do leitor oral e para criar uma prática escolar de escolha dos textos a serem lidos não só pela docente, mas também pelos(as) educandos(as).

Do ponto de vista da Educação Literária, esse estudo também esteve pautado no princípio da participação defendido por Freire (1967). As Rodas de Conversa Literárias na EJA oportunizaram a vez e a voz aos estudantes a partir da recepção de minicontos de diferentes autores(as). Esses encontros dialógicos

foram de encontro à cultura do silêncio que ainda parece permear nossas aulas, nossas escolas. Nas palavras de Freire (2022, p.87), “é tão imoral ter nossa voz silenciada, nosso ‘corpo interdito’ quanto imoral é o uso da voz para falsear a verdade, para mentir, para enganar, para deformar”. Pensamos que essa imoralidade pode ser cessada a partir do momento em que compreendamos que nossos (as) estudantes têm o direito de expor suas curiosidades, de perguntar, de concordar, de discordar, de criticar, de falar das próprias experiências.

O princípio dialógico e a defesa da leitura subjetiva nos permitiram experimentar o direito à liberdade (da vez e da voz) com aquele pequeno grupo que se reunia na biblioteca da escola para ler, conversar, se emocionar, questionar, ouvir, sorrir, criar... a partir do texto literário. Nos diálogos e escutas, percebemos e vivenciamos, nessas Rodas de Conversas Literárias, as potencialidades que cada discente trouxe nesses encontros – foi algo surpreendente e enriquecedor. As dificuldades e desafios deram lugar às *portas do dizer-se*, da escuta, da confiança, do respeito ao outro, da construção coletiva de significados, das histórias de vidas, da voz que dialoga com o texto literário, das descobertas feitas a partir de um miniconto escolhido, da intrínseca relação do texto literário com a vida de cada discente, da apreciação, da reflexão e da beleza que a(s) Literatura(s) podem trazer em nossas vidas.

Em cada resposta dos(as) estudantes, como podemos perceber nos dois trechos da Roda de Conversa com o miniconto “Confissão”, foi possível visualizarmos a importância que os próprios estudantes deram à construção coletiva de aprendizagens e significados. O papel de um(a) educador(a) centralizador(a) saiu de cena, dando *vez e voz* a cada discente. Nas palavras de Oliveira (2021, p. 130), “permitir que o aluno ocupe o primeiro plano na interação didática [...] significa retirar do aluno a condição de silêncio para dar-lhe voz, consciência e responsabilidade”.

Afirmamos que nesse processo é essencial conhecermos nossos alunos e alunas e elencarmos critérios (não fórmulas mágicas) que tragam ao discente da EJA obras literárias adequadas e não infantilizadas ou pensadas para adolescentes. Os jovens e adultos, trabalhadores e estudantes do turno noturno, podem ler obras literárias que os façam experimentar suas qualidades estéticas (Reis, 2021; Rouxel, 2013a; Dalvi, 2013). Escolher uma antologia também abriu possibilidades para as escolhas docentes, mas também democratizamos para que os(as) estudantes pudessem escolher suas narrativas poéticas, temáticas e estilos que revelam de alguma forma universos literários singulares e gostos literários. Por isso, enfatizamos a escolha de Mayck, estudante e porteiro da escola. No geral, em todas as Rodas de Conversas Literárias, percebemos que a maior parte das escolhas se deram a partir de alguma conexão do texto literário com a vivência/experiência de si ou do outro. Como bem disse Yunes (2003, p. 10):

[...] quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos - ou que desejamos construir pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais.

Nas Rodas, vislumbramos o livro fazendo sentido (múltiplos) e esse sentido deslocando-se da própria vida e indo ao encontro do outro, alargando sentidos numa construção comunitária e cheia de vida. E

na vida, os sentidos vão sendo produzidos e (re)significados, como apropriadamente expõe todas as pesquisas e apropriações didáticas em diferentes contextos culturais que são realizadas com base no diálogo intenso entre a educação literária e a leitura subjetiva.

REFERÊNCIAS

- Almeida, E. G., & Machado, M. Z. V. (2023). O lugar da experiência na leitura literária. In: Belmiro, C. A. & Martins, A. A. (Orgs.) *Mediações de leitura literária*. (p.183-200). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Colomer, T. (2024). Prólogo. In: Munita, F., *Eu, (mediador(a): mediação e formação de leitores*. (p. 17-24). São Paulo: Solisluna Editora.
- Dalvi, M. A. (2013). Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: Dalvi, M. A., Rezende, N. L., & Jover-faleiros, R.(Orgs.), *Leitura de Literatura na Escola* (p. 67-97). São Paulo: Parábola.
- Dalvi, M. A. (2018). Educação literária: história, formação e experiências. In: Dalvi, M. A., Silva, A. B., Souza, R. J. & Batista, A. K. C. (Orgs). *Literatura e educação: história, formação e experiência* (p.14-24). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural.
- Freire, M. (2004). *Os Cem menores contos brasileiros do século*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1974).
- Freire, P. (2022). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1993).
- Larrosa, J. (2002, Abril). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19; Rio de Janeiro. Acessado em 04.04.2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> .
- Macedo, M. S. A. N., Araújo, R. F., & Silva, R. P. S. (2021). Por que fazemos etnografia: a pesquisa do GPEALE em espaços educativos. In: Macedo, M. S. A. N (Org). *A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE*. (p.11-25). Curitiba, CRV.
- Melo, E. M. (2023). *Rodas de Conversas Literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA): diálogos com a obra “Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século”* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Nikolajeva, M. (2023). *Poder, Voz e Subjetividade na Literatura Infantil*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Oliveira, M. S. (2021). Curiosidade epistêmica, pedagogia dialógica e ato ético na prática educativa. In: Kleiman, A. B., Santos-Marques, I. B., & Leurquin, E. V. L. F. (Orgs.). *Humanismo ético de Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino*. (p. 119 -136). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Reis, R. A. A. (2021). *O livro de imagens pelos olhares de estudantes e mediadores da educação de jovens e adultos* (Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Rezende, N. L., & Oliveira, G. R. (2015). Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. *Revista Teias*, 16(41), 280–294. Acessado em 01/10/2024. /<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24526/>
- Rouxel, A. (2012, Janeiro) Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de pesquisa*, v.42, n.145, 272-283. Acessado em 23/10/2024. <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCCYxjFYf93P4Kwq/?lang=pt>
- Rouxel, A. (2013a). Aspectos Metodológicos do ensino da literatura. In: Dalvi, M. A., Rezende, N. L., & Jover-Faleiros, R. (Orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. (p.17-33). São Paulo: Parábola.

- Rouxel, A. (2013b). Apropriação singular das obras e cultura literária. In: Rouxel, A., Langlade, G., & Rezende, N. L. (Orgs.). *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. (p. 165-189). São Paulo: Alameda.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (2013). Apresentação dos coordenadores franceses. In: Rouxel, A., Langlade, G., & Rezende, N. L. (Orgs.). *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. (p.19-24). São Paulo: Alameda.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (2020). L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline. In: Rannou, N. B., Goff, F., Fourtanier, M., & Massol, J. (Orgs.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (p. 15-34). Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Santos, J. C. C. (2016). O gênero miniconto por uma perspectiva bakhtiniana. *Pesquisas em Discurso Pedagógico, PUC – Rio*. Acessado em 27/11/2023). <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=28277@1>
- Silva, I. M. M. (2022). A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: Bunzen, C., & Mendonça, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. (p. 77-115). São Paulo: Parábola, 2006. p.83-102.
- Silva, P. H. G., & Testa, E. C. (2019). A introspecção e as relações interpessoais na literatura contemporânea: uma análise em dois microcontos. *Cadernos do CNLF*, vol. XXIII, n. 3, Rio de Janeiro: CIFEFIL. Acessado em 27/11/2023. http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo02/08.pdf
- Spalding, M. (2008). *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Stanton, A. (Diretor). (2003). *Procurando Nemo* [Filme]. Estados Unidos: Disney+.
- Souza, V. (2021). *Pequeno como um Dinossauro: Microconto, um Gênero Autônomo*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto.
- Vieira, M. H. B. (2012) *Formas mínimas: minificção e literatura brasileira contemporânea*. Londrina. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Yunes, E. (2003). Leitura como experiência. In: Yunes, E., Oswald, M. L. (Orgs.) *A Experiência da Leitura*. (p. 7-15). São Paulo: Edições Loyola.
- Yunes, E. (2021). Aprendendo a ler o mundo pela letra: práticas leitoras na formação do leitor. In: Pinto, F. N. P., Silva, L. H. O., Melo, M. A., & Aires, D. B. *Ensino da Literatura no Contexto Contemporâneo*. (p.357-375). Campinas: Mercado das Letras.