
CÍRCULO DE LEITURA NA EJA EM DIÁLOGO COM A PAISAGEM URBANA DE VITÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ALTERIDADE A PARTIR DA “ROSA CAMELA” E DA “PIETÀ DO LIXO”

READING CIRCLE IN DIALOGUE ON EJA WITH THE URBAN LANDSCAPE OF VICTORIA: AN EXPERIENCE OF ALTERNATION FROM THE “CAMEL ROSE” AND THE “PIETÀ DO LIXO”

CÍRCULO DE LECTURA EN EJA EN DIÁLOGO CON EL PAISAJE URBANO DE VITORIA: UNA EXPERIENCIA DE ALTERNANCIA DESDE LA “ROSA DE CARAMELO” Y LA “PIETÀ DO LIXO”

Alessandra Helena Ferreira¹

Letícia Queiroz de Carvalho²

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar uma experiência com o “Círculo de Leitura”, realizada na EMEF Admardo Serafim de Oliveira, com os estudantes do conclusivo do segundo segmento da EJA, com o propósito de formar leitores, cuja postura crítica diante do texto seja evidenciada tanto na sua própria vida como na comunidade em que está inserido; para isso consideramos Freire (1987; 2001). Para a leitura literária adotamos o conto “Rosa Caramela” de Mia Couto (1998) o que desdobrou na interação dos estudantes com a paisagem urbana de Vitória, a partir da qual identificam a escultura “Pietà do lixo”. Partimos do conceito de Carlos (2009) para a abordagem sobre a paisagem urbana. Para apresentar as considerações acerca da temática da alteridade e identificar aspectos a ela relacionados no conto, baseamo-nos em Bakhtin e seu Círculo (2018). Além dessas referências, recorreremos às concepções teóricas de literatura e o direito a ela de Candido (2011), e ao círculo de leitura, no que se refere à escuta, da Bajour (2017). Esse percurso teórico mostra-se potente para contribuir com a formação do leitor literário na EJA. A metodologia utilizada constituiu-se de encontros semanais com os estudantes, e como consequência, percebemos a necessidade de incluir a utilização dos espaços da cidade no círculo de leitura, considerando-a um território coletivo que está presente na construção da identidade do sujeito, podendo, então, estar presente no ensino da leitura literária. Entendemos que a leitura de mundo se inicia pela cidade, a ferramenta utilizada para proporcionar tal experiência pode ser efetivada por meio de círculos de leitura.

1 Mestranda em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo; Docente da rede pública municipal e estadual de ensino de Vila Velha e Vitória (ES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5531-0300>. E-mail: ah17ferreira@gmail.com

2 Pós-Doutora em Educação, Instituto Federal do Espírito Santo; Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0519-6746>. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alteridade. Paisagem urbana. Círculo de leitura.

ABSTRACT: This text aims to present an experience with the “Reading Circle”, carried out at EMEF Admardo Serafim de Oliveira, with the students of the conclusive second segment of the EJA, with the purpose of training readers, whose critical posture before the text is evidenced both in their own life and in the community in which they are inserted; For this we consider Freire (1987; 2001). For literary reading we adopted the short story “Rosa Caramela” by Mia Couto (1998) which unfolded in the interaction of students with the urban landscape of Vitória, from which they identify the “Pietà sculpture of garbage”. We start from the concept of Carlos (2009) to the approach on the urban landscape. To present the considerations about the theme of otherness and identify aspects related to it in the tale, we rely on Bakhtin and his Circle (2018). In addition to these references, we use the theoretical conceptions of literature and the right to it of Candido (2011), and the reading circle, with regard to listening, of Bajour (2017). This theoretical path is powerful to contribute to the formation of the literary reader in the EJA. The methodology used consisted of weekly meetings with the students, and as a consequence, we perceived the need to include the use of the city spaces in the reading circle, considering it a collective territory that is present in the construction of the subject’s identity, and may then be present in the teaching of literary reading. We understand that the reading of the world begins by the city, the tool used to provide such an experience can be effected through reading circles.

Keywords: Youth and Adult Education. Alterity. Urban landscape. Reading circle.

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo presentar una experiencia con el “Círculo de Lectura”, realizada en EMEF Admardo Serafim de Oliveira, con los estudiantes del conclusivo del segundo segmento de la EJA, con el propósito de formar lectores, cuya postura crítica ante el texto se evidencia tanto en su propia vida como en la comunidad en la que se inserta; Para ello consideramos a Freire (1987; 2001). Para la lectura literaria adoptamos el cuento “Rosa Caramela” de Mia Couto (1998) que se desarrolló en la interacción de los estudiantes con el paisaje urbano de Vitória, a partir del cual identifican la escultura de basura de la Piedad. Partimos del concepto de Carlos (2009) al acercamiento sobre el paisaje urbano. Para presentar las consideraciones sobre el tema de la alteridad e identificar aspectos relacionados con él en el cuento, nos basamos en Bakhtin y su Círculo (2018). Además de estas referencias, utilizamos las concepciones teóricas de la literatura y el derecho a ella de Candido (2011), y el círculo de lectura, con respecto a la escucha, de Bajour (2017). Este camino teórico es poderoso para contribuir a la formación del lector literario en la EJA. La metodología utilizada consistió en reuniones semanales con los estudiantes, y como consecuencia, percibimos la necesidad de incluir el uso de los espacios de la ciudad en el círculo de lectura, considerándolo un territorio colectivo que está presente en la construcción de la identidad del sujeto, y luego puede estar presente en

la enseñanza de la lectura literaria. Entendemos que la lectura del mundo comienza por la ciudad, la herramienta utilizada para proporcionar tal experiencia se puede efectuar a través de círculos de lectura.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Alteridad. Paisaje urbano. Círculo de lectura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo da afirmação de Petit (2009, p. 11) “[...] o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos.”, entendemos que o desafio de formar leitores na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos - é ainda maior do que é no ensino regular, uma vez que o estudante da EJA, muitas vezes, é fruto de anos de exclusão da sociedade. Somando-se a várias outras faltas de acesso desses sujeitos, acrescenta-se a leitura literária vista, por muitos, como uma prática elitista, contudo, entendemos que todos os cidadãos têm direito a ela.

Outrossim, esses estudantes têm pouco, ou quase nenhum acesso à leitura, a não ser na escola, local que, muitas vezes, prioriza os gêneros discursivos de ordem prática do cotidiano que circulam na sociedade em detrimento à leitura literária. Para os estudantes da modalidade EJA, em geral, a tônica da escola é sobre o trabalho e o preparo desse discente para conseguir um emprego ou uma promoção na empresa em que trabalha.

Por essa razão, vimos a necessidade de nos engajarmos em uma proposta pedagógica com estratégias de leitura que atendessem às especificidades desses leitores, ou seja, estratégias que auxiliem os estudantes a desvelar, na leitura, a possibilidade do entretenimento, do belo e do encantamento, como também a refletir sobre as relações sociais por meio da literatura.

Compreendemos, portanto, que se faz necessário propor situações que ampliem as experiências leitoras dos estudantes da EJA, valorizando as diversas formas de linguagens que já possuem, possibilitando o desvelamento do mundo a sua volta a partir da leitura e expandindo os seus repertórios por meio da conscientização das realidades que constituem sua vida social.

Mediante a isso propusemos a realização de círculos de leitura com o conto “Rosa Caramela”, do autor moçambicano Mia Couto, por entendermos que esse texto literário é pertinente às questões sociais e culturais particulares, as quais estão presentes no universo desses estudantes da EJA. Esse texto literário apresenta temas com grande potencial de identificação e debate em sala de aula pelos alunos como também no debate sobre a paisagem urbana no que tange à potencialização dos olhares críticos sobre a cidade que residem e de como essas paisagens estão presentes no sujeito que somos.

Enxergar a Pietà do Lixo, escultura instalada em frente ao Palácio Anchieta, no centro de Vitória, e enxergar a Rosa Caramela, a protagonista do conto, foi para os estudantes da EJA como enxergar a si mesmos, afinal, assim como esses elementos culturais, eles são inviabilizados pela desigualdade, isolamento social, desilusões e atribulações da

vida. Nesses temas, portanto, há grandes possibilidades desses indivíduos adultos, que já têm certa bagagem de vida, se reconhecerem tanto nessa leitura como na escultura que elegeram.

Assim, esperávamos alcançar, com esse trabalho, objetivos que fossem significativos para os estudantes. Antes, porém, é necessário esclarecer que não concebemos os objetivos para essa ação como algo estanque e acabado. Por isso, ao propor o círculo de leitura temos como propósito a formação de leitores, cuja postura crítica diante do texto seja evidenciada tanto na sua própria vida como na comunidade em que está inserido, tendo em vista a superação da realidade opressora.

Com essa proposta, buscamos pôr em prática atividades de leitura apropriadas às histórias de vida desses estudantes, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras e da compreensão do conto e das paisagens urbanas. Da mesma forma, esperamos favorecer a formação de sujeitos capazes de ler o seu próprio mundo de forma mais crítica, enxergar a sua realidade e conscientizar-se dela para que, então, possamos buscar uma educação de qualidade, pautada na inclusão social e autonomia crítica.

A seguir faremos uma síntese das obras trabalhadas com a turma, depois trataremos dos fundamentos teóricos que sustentam a prática da experiência apresentada, resultando em um breve debate sobre a leitura na modalidade EJA, utilizando o círculo de leitura e a observação da paisagem urbana de Vitória como caminhos potentes para as práticas de leitura.

“ROSA CAMELA” E “PIETÀ DO LIXO”: UM POUCO DE SUAS HISTÓRIAS

À medida que os encontros do círculo de leitura aconteciam, mais os estudantes se envolviam com a Rosa Camela. Ela passou a compor o grupo, quando iniciávamos a leitura e as discussões sobre o conto era como se a Camela tivesse chegado à aula. Dessa forma, quando passamos a observar a paisagem urbana do centro de Vitória, foi muito natural para os estudantes a associação daquela personagem com a escultura Pietà do Lixo e, na sequência, reconhecerem nessas mulheres um pouco de si.

Apresentaremos, a seguir, resumidamente, a história de vida de cada uma dessas mulheres, pois entendemos necessário para uma melhor compreensão da proposta interlocutiva deste artigo.

Rosa Camela

O conto “A Rosa Camela” faz parte da obra *Cada homem é uma raça* (1998), de Mia Couto, no qual encontramos a história de uma mulher corcunda, chamada por sua comunidade de Rosa Camela. Aliás, tudo o que o leitor sabe a respeito dela o sabe por meio do julgamento do povo sobre tal personagem, pois o conto já se inicia com a descrição: “Se conhecia assim, corcunda-marreca, desde menina” (COUTO, 1998, p.15). Ao longo do percurso narrativo, percebemos os processos de exclusão pelos quais a protagonista passou.

À medida que a leitura avança nos damos conta de que Rosa vive à margem da sociedade, visto que é vítima de uma sequência de abandonos, inclusive, por sua família. Além disso, devido à sua mestiçagem, ela não se identifica com os seus conterrâneos nem com os povos de sua origem, diante dessa situação, vimos que Rosa não tem vínculos com a sua família, nem com o seu povo, isso a excluía da sociedade,

A corcunda era a mistura das raças todas, seu corpo cruzava os muitos continentes. A família se retirara, mal que lhe entregava na vida. Desde então, o recanto dela não tinha onde ser visto. Era um casebre feito de pedra espontânea, sem cálculo nem aprumo. Nele a madeira não ascendera à tábua: restava tronco, pura matéria. Sem cama nem mesa, a marreca a si não se atendia. Comia? Ninguém nunca lhe viu um sustento. Mesmo os olhos lhe eram escassos, dessa magreza de quererem, um dia, ser olhados, com esse redondo cansaço de terem sonhado (COUTO, 1998, p.15).

A miséria resultante do isolamento social descrita nesse trecho, dá-nos conta de um longo e penoso processo vivido por essa mulher, nem ao menos se sabia se ela se alimentava. Sozinha, rejeitada e excluía, Rosa encontra conforto nas estátuas da cidade, durante o dia ninguém a via, à noite ela buscava conforto nelas. É com elas que Rosa faz contato: “Nos jardins, ela se entretinha: falava com as estátuas. Das doenças que sofria, essa era a pior [...] palavrear com estátuas, isso não, ninguém podia aceitar.” (COUTO, 1998, p.16). Entretanto, essa razão aumentava ainda mais a distância entre Rosa e a Sociedade.

Somando-se à coleção de rejeições da protagonista há o abandono no altar, o povo acredita que essa história dela ser abandonada por seu noivo foi inventada por ela: “O que parece é que nenhum noivo não havia. Ela tirara tudo aquilo de sua ilusão. Inventava-se noiva, Rosita-namorada, Rosa-matrimoniada” (COUTO, 1998, p.15), mas o leitor tem uma surpresa sobre isso ao longo do conto.

A rejeição da comunidade por Rosa se intensifica quando ela passa a cuidar da estátua de um colonizador, motivo que a leva para a prisão. Rosa fica sumida das ruas da cidade por dias. Até que um enfermeiro da comunidade morre e ela é vista novamente no enterro dele, a maneira que ela é tratada pelo povo nessa ocasião produz profundo sofrimento na protagonista e o leitor se surpreende com o desenrolar do conto.

Pietà do Lixo

A *Pietà do Lixo* é uma escultura de bronze, sem nenhuma referência ou descrição, instalada em frente ao Palácio Anchieta, em Vitória, sede oficial do governo do Espírito Santo. A obra é do artista italiano Carlo Crepaz, que veio para o Brasil em 1951 e se estabeleceu no bairro Santo Antônio, ele foi professor da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Crepaz conheceu dona Domingas, que morava no Morro do Pinto, por ela andar pelas ruas da cidade em busca de papelão para reciclar. Logo ela chamou a atenção

do artista, vindo a esculpi-la: mulher negra, corcunda, descalça visivelmente cansada, ainda, com um saco nas costas e um cajado na mão, reportando-se ao seu ofício.

Dona Domingas e seus pais foram trazidos de Açores para o Brasil, depois da metade do século XIX, onde foram explorados com trabalhos escravos. Com a Abolição da Escravatura, em 1888, sem formação e qualificação para o mercado de trabalho, ela passou a trabalhar no que conseguia: catar grãos de café, lavar roupas para fora, prestar serviços domésticos na casa das pessoas e, por fim, catando papelão pela cidade de Vitória. O escultor italiano se interessou em fazer uma estátua da dona Domingas, porque entendia que, naquele momento, ela era a memória viva do povo escravizado no Brasil.

Carlos Crepaz registrou a sua escultura no Museu de Belas Artes no Rio de Janeiro em 1959 com o nome “O Anoitecer”. Crepaz retratou a dona Domingas, mulher preta, que teve a sua força de trabalho explorada no Brasil, pobre e carregada de história e de memória. Ao anoitecer, todos os dias, em seu ateliê, o escultor via sua vizinha chegar de um dia inteiro de trabalho, então, a obra eterniza esse momento, o anoitecer, Zizzi (2021, p.16) descreve a escultura: [...] Enlutada com uma túnica de algodão preta, sinal de respeito e serenidade coques de *Bantu Knots* nos cabelos, espécie de penteado composto por pequenos coques criados em toda a cabeça, símbolo da cultura afro, um saco nas costas, um cajado na mão direita descalça.

O artista capta as expressões e postura de uma pessoa sofrida, a face não esconde a dor silenciada daquela mulher, olhos a denunciar o descaso, o desprezo e a rejeição da sociedade. As mãos calejadas ainda a trabalhar, quando já deveria, minimamente, estar descansando pelos longos anos de servis. A *Pietà* do Lixo foi instalada na rua ao lado da escadaria Bárbara Lindenberg que dá acesso ao palácio de governo, o Palácio Anchieta, em 1971.

QUESTÕES TEÓRICAS

O desafio de estruturar as estratégias de leitura com os estudantes da EJA, no contexto das aulas e dos espaços da cidade, sobretudo em relação às paisagens urbanas, pareceu-nos ainda maior quanto ao ponto de vista da didática a ser adotada para as nossas ações. Portanto, a fim de seguir o percurso traçado para a nossa prática pedagógica, fundamentamo-nos no processo educativo Crítico-Libertador de Freire (1987) que parte do encontro dialógico entre estudantes e professor, conforme Freire (1987, p. 9) afirma, “mediados pela realidade concreta” para a verificação das situações limites dos estudantes.

À vista disso, a proposta pedagógica de intervenção também precisa firmar-se no fato de que a linguagem escrita e a lida devem ampliar as possibilidades de interação e interlocução entre os sujeitos. Durante a realização das estratégias, conforme Koch e Elias (2006, p. 12), o ato de ler pautado na tríade autor-texto-leitor, deve ser considerado como um processo de produção de sentido entre os interlocutores.

Dessa maneira, o processo de ensino das estratégias da leitura se fundamenta em princípios que privilegiam o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos. Dessa maneira, as concepções de linguagem, de língua

e de leitura de Bakhtin e do Círculo fundamentam esta intervenção pedagógica, sobretudo, a noção de que não existe o “eu” sem o “outro” cujo princípio, a alteridade, perpassa toda a linguagem e a realidade discursiva humana, fundamentando a relação com o outro, pois “[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semiocultas e com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 1982, p.318).

Nesse contexto, a prática literária com os estudantes do segundo segmento da EJA da EMEF Admardo Serafim de Oliveira, que funciona no espaço da Escola de Ciência, no Parque Moscoso, em Vitória, não ocorreu apenas nos espaços da escola, mas, também, nos espaços do centro da cidade. Isso permitiu à experiência de leitura literária explorar as paisagens urbanas, enriquecendo a prática. Para tanto, entendemos que para essa prática pedagógica o aspecto que nos interessa é a perspectiva do espaço urbano como produto histórico das relações sociais vivenciadas em determinado espaço-tempo.

Assim, à medida que se observam as paisagens urbanas sob essa perspectiva compreende-se, à luz da ideia de espaço relacional, as desigualdades e a segregação urbana. Dessa forma, assim como todos têm direito à leitura literária, todos têm o direito à cidade, realçamos, sobretudo, neste artigo, o entendimento e a compreensão dos patrimônios culturais da cidade, bem como de que modo a leitura deles revela os fundamentos contraditórios da vida urbana. Por isso, também se faz necessária a conscientização do estudante da EJA para a leitura crítica da paisagem urbana, pois ela desvela, aos olhos de quem a observa, como Carlos (2009) adverte, conteúdos escondidos na forma da segregação socioespacial: “Sob a aparência estática se esconde e revela todo o dinamismo do processo de existência da paisagem, produto de uma relação fundamentada em contradições, em que o ritmo das mudanças é dado pelo ritmo do desenvolvimento das relações sociais” (CARLOS, 2009, p. 38).

Amparamo-nos em Candido (2011) para a abordagem literária e estética, para a estruturação da proposta fundamentamo-nos em Bajour (2017). Os teóricos estudados representam uma busca de não incorrer em ações reducionistas para o ensino da leitura e nem comprometer o estímulo da prática leitora entre os estudantes.

O processo educativo Crítico-Libertador

Na perspectiva do processo educativo Crítico-Libertador, o professor é o problematizador das situações opressoras, o provocador, um indicador de hipóteses, é aquele que se pronuncia no grupo. Assim, o estudante aprende a questionar, a sistematizar o seu pensar e aprende sobre a realidade da vida, construindo as suas opiniões. Por outro lado, o papel do estudante é a ação-reflexão que se dá no mundo e sobre ele. Entendemos que, a partir dessa dinâmica, o estudante constrói a sua prática de leitura com uma visão crítica sobre aquilo que lê, o que Freire (1987, p. 12) chama de “superção da visão ingênua”.

Uma vez que as pessoas carregam consigo experiências de vida, é impossível separar a realidade da aprendizagem de conteúdo. Dessa forma, o processo educativo Crítico-

Libertador busca partir das vivências dos estudantes, como afirma Freire (1987, p. 34): “Por que não estabelecer certas intimidades entre os saberes curriculares fundamentais às/ aos discentes e a experiência social que elas/es têm como indivíduos?”, são os próprios estudantes que apresentam o que precisam estudar e como estudar os conteúdos curriculares.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 1992, p. 70).

Desse modo, em Freire (1992), compreendemos que o trabalho com os círculos vai para além da pura transmissão do conhecimento sistematizado. Distanciando-nos, assim, das práticas tradicionais de ensino pouco relevantes para pessoas cujas vidas já são marcadas pela dificuldade de acesso e pela falta de recursos próprios, procuramos adotar metodologias que priorizam o diálogo, tendo a realidade concreta como mediadora durante o processo.

Diante disso, antes do círculo de leitura acontecer, em toda a sua estrutura, foi necessário ouvir os estudantes e entender o grupo e suas necessidades. Para isso, a prática de um Círculo de Cultura foi necessária. Para Freire (1967, p. 07), é impossível que se ignore a liberdade do indivíduo e sua capacidade crítica. Nas palavras do autor, “[...] o ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem.” O círculo identificou as situações limites vividas pelo coletivo e, a partir daí, foi possível propor aos estudantes a prática de leitura, cujo texto literário atendesse às expectativas deles.

No Círculo de Leitura, a partir da fala dos estudantes, identificamos os obstáculos que a comunidade possui, os quais comprometem a dignidade coletiva. Partimos, então, das situações limites recorrentes na fala do grupo para organizar o círculo de leitura. Essas situações limites, conforme Freire (1967), são aquelas que trazem em si o impedimento do desenvolvimento da dignidade humana coletiva e individual, ou seja, são as situações críticas que as pessoas estão vivendo, ou a realidade concreta do sujeito, logo são elas que devem nortear as ações do percurso pedagógico.

Ao percebermos, então, que a situação limite recorrente que aparecia no círculo de cultura dos estudantes do segundo segmento da EJA EMEF Admarco Serafin de Oliveira era o contexto da exclusão dos acontecimentos culturais do centro de Vitória, pareceu-nos importante, tanto para professor quanto para os estudantes, propor uma leitura que contemplasse tal contexto, pois, conforme Freire (1992),

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 1992, p. 70).

Assim, em Freire (1992), compreendemos que o trabalho com os círculos vai para além da pura transmissão do conhecimento sistematizado. Distanciando-nos, assim, das práticas tradicionais de ensino pouco relevantes para pessoas cujas vidas já são marcadas pela dificuldade de acesso e pela falta de recursos próprios, procuramos adotar metodologias que priorizam o diálogo, tendo a realidade concreta como mediadora durante o processo.

A alteridade

Entendemos que a linguagem não pode ser separada da vida, assim nos fundamentamos em Bakhtin para as questões da língua, da linguagem e da leitura, uma vez que ele dialoga com o processo educativo Crítico-Libertador de Freire (1987). Pois, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Sendo a palavra carregada de valores constituídos social e culturalmente, conforme a teoria bakhtiniana, ela, então, se constitui no elo entre os sujeitos interlocutores. Essa interação entre o falante (locutor) e o ouvinte (interlocutor), portanto, se dá por meio dos signos linguísticos. Nesse aspecto, essa proposta de intervenção, reconhece o estudante, antes de tudo, como outro, como sujeito interlocutivo - capaz de interação, o que Bakhtin afirma:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2018, p.373).

Essa dinâmica em que a nossa palavra é o reflexo da palavra alheia e a nossa forma de pensar, falar, agir e ser no mundo é fruto da ideologia que nos constitui enquanto sujeitos sociais. Durante os círculos de leitura, nos espaços da Emef Admardo Serafim de Oliveira ou nos espaços do centro da cidade de Vitória, esse movimento esteve presente na leitura do conto, na observação das paisagens urbanas, no compartilhar das experiências dos estudantes, nas trocas de conhecimento, no reconhecimento de si, do outro e da realidade que os cerca.

Assim, a alteridade se estabeleceu com a personagem do conto “Rosa Caramela”, com a escultura *Pietà* do Lixo fixada em frente ao Palácio Anchieta e com os estudantes, gerando esse ambiente de reconhecimento do outro como legitimamente outro, diferente de si, sujeitos que possuem histórias, culturas, posicionamentos, princípios e valores. Esse reconhecimento do outro é o que nos move a ouvi-lo. Sem o reconhecimento do outro como alguém diferente de mim, não pode haver diálogo.

Nessa concepção, partimos da alteridade que institui o reconhecimento do outro como legítimo para a experiência de sair do lugar de saber e poder sobre o outro, para a possibilidade de abrir-se ao encontro com ele, ter acesso à experiência que é do outro e

assim poder reconhecer-se nela. Perspectiva que nos fez esperar que os estudantes da EJA pudessem, nos círculos de leitura ou nas observações das paisagens urbanas, aprender a compartilhar concepções, conhecimentos, experiências e que por meio da leitura do conto proposto, bem como das observações de pontos da cidade, pudessem enxergar as vozes reverberadas, conforme a afirmação do autor:

Algo que deveria ser socialmente desejável por todos nós, mostrando que todos nós deveríamos ser polifônicos, e isto incluiria uma postura política de aceitar todas as vozes como vozes equivalentes e, conseqüentemente, “renunciar aos nossos hábitos monológicos”, considerando que ‘à categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo e acabamento que “nega a existência da outra consciência isônoma e responsiva, de outro eu (tu) isônimo’ (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Acreditamos, assim, pois entendemos que a prática da leitura literária pode ser prazerosa, apesar de desafiadora por todos os motivos aqui já apresentados e outros que, por certo, aparecem em cada execução. Quando o estudante percebe que o mundo que o cerca está interligado, seja nas obras literárias, seja nas esculturas ou na Cultura em geral, ele percebe uma cadeia interligada pelo discurso formando por uma rede dialógica, além de perceber que não há enunciado único ou original, a enunciação não é adâmica, mas ela se constitui de um *continuum*, e é o mundo exterior que constitui discursivamente a realidade humana do “eu”, ou seja, é a palavra do outro. Para Bakhtin:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2003, p. 319).

A alteridade, portanto, para Bakhtin, é um processo dialógico que tem como elemento comum o discurso. Os sujeitos são constituídos social e historicamente a partir de outros discursos existentes e que circulam na sociedade e na cultura. Dessa forma, durante os círculos de leitura, por meio da alteridade, a realidade, que cerca esses estudantes, foi desvelada, de modo que eles não puderam, mais, por exemplo, ignorar a escultura da *Pietá* do Lixo, pois, assim como eles, ela tem uma história, ela tem uma voz, ela é mais uma na multidão dos excluídos.

A saber, por meio do conto “A Rosa Caramela”, os estudantes perceberam que a consciência de si se constitui sob a perspectiva da consciência do outro, pois ao lerem, eles perceberam que a protagonista da narrativa é apresentada por meio dos outros. O

que confirma a perspectiva teórica bakhtiniana de que nas relações sociais se recebe e se apropria das palavras do outro, cujas palavras são cheias de intencionalidade, valores e ideologia de um grupo social e de momentos históricos, portanto a compreensão de quem é a Rosa Caramela se estabelece a partir do outro.

Logo, verifica-se que, para Bakhtin (2018), as relações sociais, mediadas pela linguagem determinam a consciência humana, ou seja, o outro exerce papel importante nos pensamentos do “eu”, e no homem que se constitui pela (e na) alteridade.

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (BAKHTIN, 1981, p. 287).

Por outro lado, é possível se fazer avaliação das nossas práticas sociais e dos outros, o que possibilita, sendo possível, para além da compreensão das circunstâncias, a reconstrução das identidades. Entendemos que diante do desvelamento da realidade concreta dos estudantes da EJA por meio da leitura literária e da leitura que fazem das paisagens urbanas é possível a eles modificar a si e a sua comunidade. Sobre isso, Freire (2001) afirma:

Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. Daí que a educação popular, praticando-se num tempo-espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do sonho (FREIRE, 2001, p. 17).

Em virtude das possibilidades de mudanças não apenas do sujeito (BAKHTIN, 2018), mas também da comunidade mediante a superação do contraditório revelado tanto na realidade que cerca o sujeito (FREIRE, 1987; 2001) como nas paisagens da cidade (CARLOS, 2001), utilizamos do diálogo desses três teóricos e incluímos os espaços da cidade no círculo de leitura, considerando que a cidade é um território coletivo que está presente na construção da identidade do sujeito, podendo, então, ser utilizada para o ensino da leitura literária. Entendemos que a leitura de mundo se inicia pela cidade, e a ferramenta utilizada para proporcionar tal experiência pode ser efetivada por meio de círculos de leitura.

A paisagem urbana

Nosso ponto de partida é aquilo que se pode considerar como a principal característica do conceito de lugar: a ideia de vínculos afetivos gerados através exclusivamente do uso que o homem faz dos lugares (CARLOS, 2001). O sentimento de pertencimento ao lugar, não só isso, mas também o entendimento de que a cidade educa, sobre isso Gadotti (2006) afirma: “[...] A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade” (GADOTTI, 2006, p.4).

Em virtude disso, compreendemos que os valores simbólicos e os cognitivos resultantes do processo de assimilação sobre a paisagem urbana devem ser discutidos na escola. Nessa perspectiva, ela deve promover visitas aos patrimônios culturais, por exemplo, a fim de que por meio e na relação dos estudantes e professor possam compreender a necessidade de ser mediado por um filtro cultural e pelos valores simbólicos, podendo, assim, conhecerem os aspectos ocultos presentes na forma da cidade. Ao exercitar a observação das paisagens urbanas, o estudante pode conscientizar-se do significado e da representatividade que envolvem a paisagem urbana, compreendendo que a percepção de cada indivíduo é resultado do seu processo cognitivo. Para Freire (2001)

A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 2001, p. 17).

A paisagem edificada na cidade depende da percepção do observador, assim a perspectiva da forma ou do arranjo urbanístico que configura a paisagem urbana depende de um processo cultural de apropriação dessa paisagem de quem a observa (CARLOS, 2001). Na nossa experiência com os estudantes da EJA, identificamos que muitos estudantes, a maioria deles, embora moradores dos morros que circundam o centro da cidade de Vitória, não enxergavam a forma das paisagens da cidade, a esse fenômeno Carlos (2001, p. 35) explica que isso se dá “[...] na medida em que as relações sociais tendem a aparecer como relações entre coisas [...]”. A autora ainda complementa: “[...] A forma exerce, por isso mesmo, um papel ao mesmo tempo de ocultação e de revelação. A relação entre ocultação e revelação dá-se através das articulações das categorias do real. [...]” (2001, p. 36).

Sendo a paisagem urbana, predominantemente, um resultado das ações humanas no meio ambiente, o conceito norteador de seu entendimento e de sua sistematização neste artigo fundamenta-se em Carlos (2001)

A paisagem urbana aparece como um “instantâneo”, registro de um momento determinado, datado no calendário. Enquanto manifestação formal, tende a revelar uma dimensão necessária da produção espacial: aquela do aparente, do imediatamente perceptível, representação, dimensão do real que cabe intuir (CARLOS, 2001, p. 35).

Por essa razão, a partir desse conceito, a nossa atenção se concentra nos aspectos físicos perceptíveis da paisagem urbana, sobretudo, no significado social de uma área, no nosso caso, dos monumentos históricos, a sua função, a sua história, ou mesmo seu nome. Entendemos que discutindo esses aspectos da paisagem urbana é desvelada ao observador a relação contraditória entre necessidade e desejo, uso e troca, identidade e não-identidade, estranhamento e reconhecimento, que permeiam a prática socioespacial (CARLOS, 2001, p. 18).

Quando estivemos com a turma da EJA, em sua maioria, moradores do centro de Vitória em frente ao Palácio Anchieta, sede do governo estadual do Espírito Santo, os estudantes não se deram conta de que o porto atrás de nós é o Porto de Vitória, local onde muito navios, trazendo africanos para o Brasil, atracaram para deixar, em terras capixabas, homens, mulheres e crianças que tiveram a sua força de trabalho explorada pelos senhores de escravos. Atrás de nós havia uma riqueza de história, a nossa própria história, a história dos nossos ancestrais, mas sem a mediação os jovens e adultos, os estudantes da EJA não teriam percebido aquela paisagem urbana e os seus aspectos ocultos.

À nossa frente, a paisagem é o palácio de governo, no alto, imponente, a escadaria Bárbara Lindenberg dá acesso a ele, é nela que nos sentaremos para ler mais uma parte do conto “Rosa Caramela” e conversar sobre ele. Entre a escadaria e nós há a avenida Jerônimo Monteiro para atravessar, quando uma estátua instalada numa das ruas laterais ao Palácio Anchieta chama a atenção de um dos estudantes: “Professora, aquela estátua é do Padre Anchieta?”

Foi essa pergunta que desencadeou todas as ações pedagógicas que se sucederam a partir daí. Poderia, então, fundamentada em Carlos (2001), adentrar as questões da natureza social da identidade, do sentimento de pertencer ao lugar ou das formas de apropriação do espaço que ela suscita, liga-se aos lugares habitados, marcados pela [...] natureza transformada pela prática social, produto de uma capacidade criadora, acumulação cultural que se inscreve num espaço e tempo (CARLOS, 2001, p.39).

Ao perceber que os estudantes, até então, nunca perceberam aquela estátua de bronze ao lado do Palácio Anchieta e que agora, ao notarem, identificam-na como sendo o padre Anchieta. Aproximamo-nos dela e informei que a estátua fora esculpida pelo italiano Carlo Crepaz, mostrei a assinatura do artista na obra e disse que ele a batizou de “Anoitecer”, mas que “Anoitecer” é menos conhecido, a escultura é conhecida como *Pietà do Lixo*.

Os estudantes, então, passaram a observar os detalhes da imagem representada, o seu cabelo, o seu rosto, as suas roupas, os objetos que traz consigo, as expressões e perguntei o porquê de ter recebido tal nome. Enquanto falavam e apontavam as partes da escultura, um estudante chama a atenção para o fato de que a *Pietà do Lixo* se parecia com a Rosa Caramela, protagonista do conto lido. À medida que o contraditório se evidenciava, a

paisagem criava significado para eles o sentimento deles de pertencimento ao local crescia como afirma Carlos (2001, p. 40), “[...] se criem laços identitários que produzam a ideia de pertencimento que sustenta a memória, tornando indissociáveis cidade e cidadania.”

A história da Rosa Carmela, do moçambicano Mia Couto, entrecruzou com a história daquela mulher que a estátua fria de bronze representa, por sua vez, as histórias dessas mulheres entrecruzaram as nossas histórias, estudantes e professora. Para Carlos

Ao produzir sua existência, a sociedade reproduz, continuamente o espaço. Se de um lado o espaço é concreto, abstrato, de outro tem uma dimensão real e concreta do lugar de realização da vida humana, que ocorre diferencialmente no tempo e no lugar e que ganha materialidade por meio do território (CARLOS, 2001, p.11).

Além das fundamentações pedagógicas, linguísticas e geográficas torna-se necessário fundamentar a nossa postura e o nosso tratamento aos *corpora literários e culturais* adotados para a intervenção pedagógica, a fim de conservar a estética e a arte presente nas obras, assim, a seguir, passamos a discorrer sobre esse tema fundamentando-nos em Candido (2011).

A estética e o direito à cultura

Os conceitos básicos sobre a literatura literária de Candido (2011; 1973), principalmente na perspectiva da recepção estética, considerando as obras a serem trabalhadas com os estudantes da EJA, tanto o conto “Rosa Carmela” como a escultura *Pietà* do Lixo, preservando os aspectos estéticos na proposta sem reduzir a arte das obras com o fim de atingir os objetivos da proposta pedagógica, seguimos a advertência de Candido:

O primeiro cuidado em nossos dias é, portanto, delimitar os campos e fazer sentir que a sociologia não passa, neste caso, de disciplina auxiliar; não pretende explicar o fenômeno literário ou artístico, mas apenas esclarecer alguns dos seus aspectos. Em relação a grande número de fatos dessa natureza, a análise sociológica é ineficaz, e só desorientaria a interpretação; quanto a outros, pode ser considerada útil; para um terceiro grupo, finalmente, é indispensável. Dele nos ocuparemos (CANDIDO, 1973, p. 270).

Partindo do princípio de que a arte pode ser estímulo para outras experiências de leitura, podemos, então, tornar a literatura uma presença viva na sala de aula, transformando-a numa prática significativa. De acordo com Cândido (2004): “Uma das coisas mais importantes da ficção literária é a possibilidade de poder “dar voz”, de mostrar em pé de igualdade os indivíduos de todas as classes e grupos, permitindo aos excluídos exprimirem o teor da sua humanidade que de outro modo não poderia ser verificada”.

Para além da sala de aula as paisagens urbanas podem revelar espaços culturais muito ricos em se tratando da arte em geral, o que para Candido é uma necessidade fundamental dos seres humanos:

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1973, p. 47).

Assim, o estudante da EJA carregado de palavras forjadas em sua jornada de vida, ao entrar em diálogo com o texto literário, deve percebê-lo como um texto autônomo e independente da realidade dos fatos que lhe deram origem. Desse modo, mesmo que os estudantes se identifiquem com a obra devido ao contexto de produção, naturais e explicados pela história e pela ciência, devem vê-la esteticamente no contexto da forma (CANDIDO, 1973). Desse modo, podem encontrar no enunciado do autor, que é composto por palavras carregadas de valor e que refletem o contexto do autor, sentidos outros que extrapolam os limites linguísticos, desestabilizando as provisórias interpretações feitas (Bakhtin, 2018).

A nossa expectativa, portanto, era que os estudantes percebessem nas obras o conto de Mia Couto e na escultura do Carlo Crepaz como autônomas e independentes da realidade dos fatos que lhe deram origem. Desse modo, mesmo que os estudantes se identifiquem com essas obras devido ao contexto de produção, naturais e explicados pela história e pela ciência, devem vê-las esteticamente no contexto da forma (CANDIDO, 1973).

Além disso, o conto deveria trazer para o círculo de leitura, seja nos encontros dos espaços escolares ou dos espaços da cidade, a humanidade, essa deve tornar-se o centro da cena como também envolver o estudante da EJA, esse que é invisibilizado pelo sistema e excluído da sociedade, dando-lhe condições de chegar à produção de sentido das artes. A humanidade se materializa na forma de diálogo, com o texto ou a escultura, por exemplo, de forma que possa formular a sua contrapalavra, ao mesmo tempo em que exercita a sua autonomia na fala durante o círculo de leitura.

Assim, a expressão das múltiplas vozes sociais, no conto “Rosa Carmela” e na escultura *Pietà do Lixo*, que solicitam respostas todo o tempo, uma vez que a palavra contextualizada não conhece o acabamento, o estudante possa, por meio das interações no círculo de leitura, organizar-se e recompor a sua subjetividade a partir da leitura, da observação, da escuta e do compartilhamento no grupo.

Diante disso e por entender o lugar e a importância da Literatura na sociedade e por saber que todos têm direito a ela, conforme afirma Cândido (2011, p. 178) “[...] ela não corrompe ou edifica (...) ela humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” Compreendemos que se faz necessário propor na escola situações que ampliem as experiências leitoras dos estudantes da EJA, valorizando as diversas formas de linguagens

que esses estudantes já possuem, possibilitando o desvelamento do mundo a sua volta a partir da leitura literária e expandindo os seus repertórios por meio da conscientização das realidades que constituem sua vida social.

O círculo de leitura

É consenso que a escola tem a responsabilidade de formar leitores, acrescenta-se a isso a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), sancionada em 12 de julho de 2018, (BRASIL. Lei n. 13.696), com a estratégia de promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas públicas no Brasil, a conhecida Lei Castilho, justificam a prática de leitura literária na modalidade de educação destinada aos jovens e aos adultos, uma vez que tanto a escola como a Política Nacional de Leitura e Escrita objetivam a formação de leitores na sociedade brasileira.

Logo, o estudante da EJA, que além de pertencer à educação formal também é um cidadão público-alvo dessa política, que tem os seus direitos negligenciados ao longo da vida, dentre eles a falta de acesso ao livro, à leitura, à escrita e à literatura, insere-se no quadro das razões pelas quais a escola deve enxergar a leitura literária como um ato social e um trabalho necessário a ser desenvolvido junto aos estudantes da EJA.

Desse modo, a leitura do texto literário traz para a prática, em sala de aula, a humanidade, e essa deve tomar, conforme o pensamento de Candido (2004), o centro da cena e deve envolver o leitor. No caso do estudante da EJA, que é invisibilizado pelo sistema e excluído da sociedade, é dado a ele, por meio do texto literário, as condições de chegar à produção de sentido dos textos, possibilitando assim a materialização da humanidade sob a forma de diálogo, assim, o estudante pode formular a sua contrapalavra, ao mesmo tempo em que exercita a sua autonomia ao se pronunciar no grupo, ao que Geraldi (2002) afirma: “[...] a idéia que gostaria de trazer aqui é a de pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz” (GERALDI, 2002, p. 3).

De acordo com Geraldi (2002), o leitor, que é um ser inacabado, conforme Bakhtin e Freire propõem, por isso ao buscar os sentidos no texto literário não o faz apenas pelas pistas linguísticas, mas também por meio de suas experiências e vivências, como ser humano que é. Portanto, esse processo se materializa de forma instável (BAKHTIN, 2018), uma vez que a palavra é carregada de significados, os enunciados se constituem histórica e socialmente. Desta feita, ao preservar a estética do texto literário, a fruição ocorre ao mesmo tempo em que a humanidade, entre texto e leitor, se concretiza (CANDIDO, 2004).

Nesse aspecto, Geraldi (2002) conceitua a leitura a partir do enfrentamento entre a estabilidade e instabilidade dos seus sentidos. Para o autor, ao atribuir um sentido ao texto, o leitor constrói uma estabilidade, entretanto, esta pode, a qualquer momento, ser desconstruída. Então, segundo o autor, é a partir desse fluxo, o leitor pode, quanto à estabilidade construída por ele, “[...] confessá-la ao Outro como uma posição provisória que permite propor a hipótese” (GERALDI, p. 4, 2002).

Desse modo, a expressão das múltiplas vozes sociais, nos textos literários, que solicitam respostas todo o tempo, uma vez que a palavra contextualizada não conhece o acabamento, o estudante pode, por meio das interações, na turma, organizar-se e recompor a sua subjetividade a partir da leitura, escuta e compartilhamento no grupo. A construção das novas contrapalavras, nesse ambiente, resultante do incessante processo formador do que o sujeito é, se dá por meio da palavra alheia, o que nesse caso, a palavra alheia é o texto literário, passa a ser do estudante-leitor que enriqueceu a origem dela, ao que Bakhtin (2018) afirma:

O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências - o assim chamado fundo de a percepção - são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido (BAKHTIN, 2018, p. 254).

À vista disso, vemos a importância de estabelecer momentos nas aulas da EJA para se estabelecer conversas sobre o texto literário lido, não só para exercitar a prática, dar visibilidade à leitura na escola, mas também para oportunizar ao estudante a criação de hipóteses sobre o texto. Para que isso ocorra entendemos que o círculo de leitura nos moldes da Bajour (2017) é uma estratégia que oportuniza ao estudante da EJA experimentar a prática da leitura na sala de aula, além disso, o círculo de leitura dialoga com a concepção bakhtiniana dialógica, como também, a concepção da leitura de Paulo Freire.

O círculo de leitura para Bajour (2017) constitui um ambiente acolhedor e confortável, onde as conversas sobre os livros que lemos fazem parte do ato da leitura. Para a autora, durante o diálogo das leituras realizadas, também é um momento em que relemos o texto, sendo assim é possível, por meio de tal prática, permitir aos adolescentes, jovens e adultos compreenderem os sons de suas interpretações e as possibilidades de sentido do texto literário. Diante disso, a autora ressalta: “Pôr para fora, para os outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam” (BAJOUR, 2017, p. 25).

Esse ato de “pôr para fora”, mencionado pela autora, oportunizado dentro do espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos, é uma forma de falar as suas hipóteses atribuídas ao sentido do texto literário, assim, à medida que exercitam a crítica, a reflexão e a conscientização de suas realidades concretas, os alunos se dão conta das situações excludentes da sociedade e a realidade passa a ser desvelada para eles. Entendemos que o círculo de leitura pode contribuir para desnudar as causas opressoras da comunidade e como podem superá-las, vindo a inserirem-se na luta pela mudança social. Ao que Freire (1987) afirma que a Educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo.

Desse modo, a leitura para Bajour (2017) seria uma espécie de refúgio, uma maneira de resistir à invisibilidade dos estudantes, segundo Bajour (2017, p. 20) “[...] em

contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra.” Ao recuperar o seu direito de fala, por meio das vozes que reverberam no texto literário, o estudante entende que por meio dela, a fala, é possível reagir à alienação a que constantemente são submetidos.

Portanto, o diálogo e a escuta do texto literário, além de aproximarem os estudantes da literatura, também retornam a palavra ao estudante, sujeito de seu dizer, e visa romper com a prática do silenciamento dos discentes, tão típica do ensino tradicional. A democratização da fala, no círculo de leitura, é uma característica própria dessa prática, garantindo a participação dos estudantes. Petit (2009) relata esse fenômeno, principalmente, em sua experiência com círculo de leitura em Aragão, na Espanha:

Entre os participantes, é recorrente o elogio de um dispositivo que permite tomar a palavra, ser ouvido(a), respeitado(a), não temer exprimir opiniões diferentes, contrárias. Muitos se referem a uma confiança em si mesmo maior e mencionam com frequência o orgulho de pertencer a um grupo hoje reconhecido internacionalmente (Leer Juntos ganhou prêmios, universidades se interessam por ele), de ter se apropriado de textos de qualidade, de ter recebido escritores. Autoestima que recai sobre a vila em seu conjunto. (PETIT, 2009, p. 65).

É, portanto, através da palavra compartilhada que os sentidos vão sendo construídos coletivamente. Da mesma forma, dá-se um caminho para a formação do leitor. Sobre isso Carvalho (2018) afirma que a leitura vai se configurando como elemento de construção e reconstrução da realidade no diálogo. Concordamos com a autora no entendimento de que:

[...] as práticas de leitura na sala de aula poderão fomentar debates que provoquem os leitores em formação à percepção do discurso literário como uma produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao posicionamento crítico diante das questões apresentadas na edificação do texto ficcional (CARVALHO, 2018, p. 87).

Em razão disso, utilizamos a estrutura dos círculos de leitura de cada encontro fundamentamo-nos em Bajour (2017), por entendermos que para a formação de leitores na EJA essa concepção de círculo de leitura dialoga melhor com os demais teóricos que embasam essa experiência. Além disso, a autora prioriza uma metodologia em que exista acolhimento, compartilhamento e solidariedade entre os pares, entendemos, portanto, que para os estudantes da EJA, essa prática cria um ambiente profícuo para a leitura compartilhada.

Quanto aos procedimentos realizados durante o diálogo com o texto e com os pares, a autora afirma:

Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos. Quando o professor recorre ao próprio texto para que seja ele a responder às novas perguntas ou, mesmo que as deixe em aberto, estará indicando aos leitores o caminho para que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e as ilustrações dizem ou calam (BAJOUR, 2017. p. 68).

Assim, considerando os princípios elencados, compreendemos que nosso grande desafio, como docentes, é oferecer aos estudantes da EJA, em seus variados percursos e especificidades, e de modo diferenciado e sem restrição de acesso ao conhecimento o direito à aprendizagem e à experiência estética da Literatura. Ao encontro do exposto, depois de definidos os conceitos norteadores da pesquisa, vamos à sua aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi descrito na introdução, este artigo é fruto de uma tentativa de auxiliar os estudantes da EJA a superarem as suas dificuldades em ler, a partir de um diálogo com a paisagem urbana e os aspectos contraditórios que dela emergem, de modo a destacar a necessária leitura do espaço urbano, por meio dos seus signos e das possibilidades comunicativas advindas de tal interlocução.

O encontro com o texto literário e as relações interdiscursivas - que emergiram nas práticas de leitura - confirmaram que a aplicação do círculo de leitura foi positiva, pois os estudantes manifestaram o interesse em participar de outros círculos de leitura, seja em espaços formais, seja em espaços para além da escola. Da mesma forma, foi perceptível a apropriação do ato de ler pelos estudantes e a naturalização de uma realidade não muito comum para muitos.

Uma proposta de formação de leitores para estudantes jovens e adultos deve levar em consideração a leitura de mundo que esses sujeitos trazem consigo, de modo a considerar a sua humanidade, em uma prática educadora significativa e com promoção de autonomia crítica. Uma medida é levantar ações exitosas realizadas nas escolas pelos professores e convidá-los a auxiliar na produção do documento oficial.

Compreendemos, também, que a partir de tal proposta, os alunos envolvidos demonstraram o gosto por compartilhar experiências; desenvolveram também o gosto pela leitura de contos; puderam valorizar a leitura literária como experiência estética; observaram as paisagens urbanas; conheceram um pouco mais a cidade em que moram; compreenderam as práticas de linguagem como produtos culturais, portadores de valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo que estruturam a vida humana, tanto na escrita como na escultura; experimentaram conhecer e apreciar diferentes obras literárias, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas e diversificadas; puderam observar outras perspectivas das paisagens urbanas; desenvolveram capacidades leitoras tanto na linguagem verbal como na não verbal.

Percebemos também que o ato de ler, quando ampliado para além da sala de aula, potencializa a compreensão da vida concreta em suas relações sociais, visto que as histórias, as memórias e as narrativas produzidas em nossa interação com os espaços urbanos ampliam o nosso entendimento sobre o direito à cidade e a tudo o que ela nos oferece.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leituras**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2 ed. São Paulo: 34, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: 34, 2017.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1973.
- CANDIDO, Antônio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Ática, 1985.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.
- CARLOS, A. F. A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2001.
- CARVALHO, Letícia Queiroz. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. **Revista Percursos Linguísticos**. Vitória, v 8, n. 19, ISSN: 2236-2592, 2018, p. 77-90.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**. Lisboa: Editorial Caminho S/A, 1990. P.5-12.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 33 ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 13), 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**. v. 1, n. 1.160, ISSN 2237-9983.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**, tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini, São Paulo: 34, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo**. 2 ed. São Paulo: 34, 2018.
- ZIZZI, Estevão, **A Pietà do Lixo: Dona Domingas**, Vila Velha: Clube de autores, 2021.