



**“FALA DA GENTE, SABE?”: cenas de leitura do conto “Rolézim”,  
de Geovani Martins, com jovens em vulnerabilidade social**

“HABLA DE NOSOTROS, ¿SABES?”: escenas de lectura del cuento  
“Rolézim”, de Geovani Martins, con jóvenes en vulnerabilidad social

IT TALKS ABOUT US, YOU KNOW?: reading scenes of the short story  
“Rolézim”, by Geovani Martins, with young people in social vulnerability

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira<sup>1</sup>  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Universidade de Coimbra  
marcia.lisboa.oliveira@uerj.br

Karina Rivelli Gonçalves Lima<sup>2</sup>  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
karinarivelligl@gmail.com

**Resumo:** O artigo apresenta o recorte de uma pesquisa-ação socialmente crítica que implementou oficinas de língua portuguesa com jovens em vulnerabilidade que integram projetos de inclusão social do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e participam de projeto de extensão Letrajovem. O foco deste trabalho recai sobre a leitura do conto “Rolézim”, de Geovani Martins, o qual foi escolhido pela proximidade da variante linguística empregada, bem como das situações ficcionais, com aquelas vividas pelos participantes das oficinas. A abordagem funda-se na epistemologia freireana e na perspectiva do Letramento Crítico, compreendendo-se a educação como ato político, a literatura como direito humano e a leitura literária como experiência estética singular e multidimensional. Aplicou-se na interpretação dos dados do caderno de campo e da gravação a Análise de Conteúdo, identificando-se categorias neles recorrentes, organizadas em eixos temáticos: conhecimentos sobre o mundo; língua e poder; reconhecimento de desigualdades vividas; ilusão do real e identificação. Nas rodas, a leitura do mundo, as referências culturais e conhecimentos do grupo são acionados. Os resultados indicam que as características do conto e a estratégia de mediação favoreceram o engajamento dos jovens no processo de construção de sentidos, em que acionaram conhecimentos prévios, vivenciaram catarses e elaboraram reflexões crítica. A experiência corroborou a hipótese de que a aproximação com as vivências dos participantes estimularia a interação com o texto e reafirmou a relevância da adoção de perspectivas críticas e colaborativas na democratização da leitura literária com pessoas em vulnerabilidade social.

**Palavras-chave:** Democratização da Leitura. Literatura. Justiça Social.

**Resumen:** El artículo presenta parte de una investigación-acción socialmente crítica que implementó talleres de lengua portuguesa con jóvenes en vulnerabilidad, participantes en proyectos de inclusión social del Tribunal de Justicia del Estado de Río de Janeiro y del proyecto de extensión Letrajovem. Se enfoca la lectura del cuento “Rolézim”, de Geovani Martins, elegido por la proximidad de la variante

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida com apoio do programa PROCIÊNCIA/UERJ.

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida com bolsa de mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.



lingüística y de las situaciones ficticias con las vivenciadas por los participantes de los talleres. Es basado en la epistemología de Freire y en la Alfabetización Crítica, entendiendo la educación como un acto político, la literatura como un derecho humano y la lectura literaria como una experiencia estética única y multidimensional. Se aplicó Análisis de Contenido en la interpretación de datos del cuaderno de campo y de la grabación, identificando categorías recurrentes, organizadas en ejes temáticos: conocimiento sobre el mundo; lenguaje y poder; reconocimiento de las desigualdades vividas; ilusión de lo real e identificación. En los círculos se activa la lectura del mundo, los referentes culturales y el conocimiento del grupo. Los resultados indican que las características del cuento y la estrategia de mediación favorecieron el compromiso de los jóvenes en el proceso de construcción de sentidos, en el que utilizaron conocimientos previos, experimentaron catarsis y elaboraron reflexiones críticas. La experiencia corroboró la hipótesis de que acercarse a las experiencias de los participantes estimularía la interacción con el texto y reafirmó la relevancia de adoptar perspectivas críticas y colaborativas en la democratización de la lectura literaria con personas en vulnerabilidad social.

**Palabras clave:** Democratización de la Lectura. Literatura. Justicia social.

**Abstract:** The article presents an excerpt from a socially critical action-research that implemented Portuguese language workshops with young people in vulnerability, who take part in social inclusion projects implemented by the Court of Justice of the State of Rio de Janeiro and in the extension project Letrajovem. It focuses the reading of the short story “Rolézim”, by Geovani Martins, which was chosen due to the proximity of the linguistic variant employed and the fictional situations with those experienced by the participants. The approach was based on Freire’s epistemology and on Critical Literacy, understanding education as a political act, literature as a human right and literary reading as a unique and multidimensional aesthetic experience. Thematic Content Analysis was applied to the data generated in the field notebook and in the recording, recurring categories were identified and organized into four thematic axes: knowledge about the world; language and power; recognition of experienced inequalities; illusion of the real and identification. In the circles, the reading of the world, the cultural references and knowledge of the group are activated. The results indicate that the characteristics of the short story and the mediation strategy favored the engagement of young people in the meaning making process, in which they used prior knowledge, experienced catharses and elaborated critical reflections. The experience corroborated the hypothesis that approaching the experiences of the participants would stimulate interaction with the text and reaffirmed the relevance of adopting critical and collaborative perspectives in the democratization of literary reading with people in social vulnerability.

**Keywords:** Democratization of Reading. Literature. Social justice.

## Introdução

É um dia de real grandeza, tudo azul  
Um mar turquesa à la Istambul  
enchendo os olhos  
E um sol de torrar os miolos  
Quando pinta em Copacabana  
A caravana do Arará - do Caxangá, da Chatuba  
[...]  
Tem que bater, tem que matar  
engrossa a gritaria  
Filha do medo, a raiva é mãe da covardia  
Ou doido sou eu que escuto vozes  
Não há gente tão insana  
Nem caravana do Arará

Chico Buarque (2017)



Este trabalho enfoca uma roda de leitura do conto “Rolézim”, de Geovani Martins, desenvolvida no âmbito do projeto de extensão “Letrajovem: oficinas de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos críticos para crianças, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade social”, vinculado à Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, campus externo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A equipe atual do projeto é composta pela coordenadora, uma Mestranda e duas licenciandas em Letras e as ações se desenvolvem por meio de convênio com o Departamento de Ações Pró-Sustentabilidade do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (DEAPE/TJERJ).

Dados gerados em questionário aplicado semestralmente revelam que o público das oficinas engloba pessoas de 18 a 29 anos. Por isso, empregamos o termo *jovem* para nos referirmos aos participantes, em conformidade com o estatuto da juventude, segundo o qual: [...] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.” (BRASIL, 2013, n. p.).

A maioria dos participantes cursa séries finais do ensino fundamental ou ensino médio, identifica-se como negro, do gênero masculino, e habita territórios periféricos no Rio de Janeiro e em municípios vizinhos.

Consideramos que as condições de vida dos jovens que participam das oficinas caracterizam-se pela vulnerabilidade social, que aqui tomamos como:

[...] uma condição social de risco, de dificuldade, que incapacita e invalida, imediata ou futuramente, os grupos afetados, na satisfação de seu bem-estar - tanto de subsistência quanto de qualidade de vida - em contextos sócio-históricos e culturalmente determinados [...] As famílias vulneráveis - e os indivíduos - enfrentam o risco de deterioração, perda ou impossibilidade de acesso à moradia, saúde, educação, emprego, segurança social, participação, acesso diferenciado à informação e oportunidades. (PERONA e ROCCHI, 2001, n.p. Tradução livre)

O conto “Rolézim”, de Geovani Martins, foi escolhido pela equipe devido à proximidade da variante linguística empregada, bem como das situações elaboradas ficcionalmente, com aquelas vividas pelos jovens que participam das oficinas de língua portuguesa desenvolvidas pelo projeto. Objetivamos refletir sobre a construção de sentidos exercitada pelos participantes na leitura do conto “Rolézim” (MARTINS, 2018) e, para tanto, contextualizaremos as ações do projeto, seus fundamentos teórico-metodológicos e a abordagem das rodas de leitura.

Assim, as pessoas com as quais trabalhamos estão posicionadas do outro lado das linhas abissais modernas (SANTOS, 2022), geradas pelo pensamento colonial. Tais linhas metafóricas representam distinções referentes ao direito e ao conhecimento e se refletem



na situação social dos participantes das oficinas, assim como em seu processo de escolarização, por isso, a conexão entre justiça cognitiva e justiça social (SANTOS, 2022) assume centralidade em nossas ações no projeto Letrajovem.

Dessa forma, ao trazermos em epígrafe a letra da música “Caravanas”, de Chico Buarque (2017), buscamos fazer referência ao modo como os participantes das oficinas realizadas pelo projeto Letrajovem são percebidos pelas classes dominantes brasileiras. A nosso ver, os versos “Tem que bater, tem que matar /engrossa a gritaria”, especialmente, destacam e o desejo que aniquilação que não raramente é enunciado em relação a eles.

Os riscos por eles vivenciados incluem a negação de acesso à literatura, que entendemos, conforme Antônio Candido (2011), como um direito humano. Por isso, dedicamo-nos a elaborar procedimentos pedagógicos que possam colaborar para o acesso dos participantes das Oficinas de Língua Portuguesa à literatura, especialmente no tocante aos conhecimentos linguísticos e às habilidades situadas de leitura necessárias à construção de sentidos na leitura de textos literários, em sua mais diversas formas. O trabalho na perspectiva do Letramento Crítico é integrado a essa abordagem, por isso buscamos problematizar as relações de poder representadas nos textos e estimular a reflexão acerca do mundo.

No estudo ora apresentado, tendo em vista a desumanização vivenciada cotidianamente pelos jovens com os quais convivemos nas oficinas e a percepção da literatura como direito humano que garante “a integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 174), almejamos contribuir para a reflexão sobre a importância da democratização da leitura literária.

Apresentamos na primeira seção do artigo os marcos teóricos da investigação, articulando a leitura literária à epistemologia desenvolvida por Paulo Freire, à abordagem do Letramento Crítico e a reflexões sobre as relações de poder que perpassam a língua (FREIRE, 2013; JANKS, 2000 e 2016, PILLER, 2021). No que respeita à literatura, discutimos sua compreensão como direito humano (CANDIDO, 2011) e a experiência estética singular e multidimensional que provoca, pensamos também a *ilusão do real* em textos contemporâneos (JOUVE, 2002; ISER, 2002; BOSI, 2002; TODOROV, 2009). Na segunda seção, abordamos o contexto do projeto Letrajovem, a metodologia de ensino de língua portuguesa e literatura construída pela equipe, em que se insere a estratégia das rodas de leitura. Na terceira seção, indicamos os procedimentos adotados na pesquisa-ação-socialmente crítica, bem como processo de geração e análise de dados. Na quarta seção, desenvolvemos uma análise temática de quatro cenas de leitura do conto, ancorada nas concepções teóricas apontadas e, nas considerações finais, refletimos sobre os resultados da experiência desenvolvida.



## Letramento Crítico e direito à literatura na leitura do conto “Rolézim”

É importante termos em conta que a abordagem que veio a ser conhecida no Brasil como Letramento Crítico emergiu nos escritos de Paulo Freire, expandindo-se nos Estados Unidos e em outros países de língua inglesa após a tradução de “Pedagogia do Oprimido”, em 1970. A alfabetização crítica freireana, traduzida como *critical literacy*, embasou diferentes concepções e práticas, assim sintetizadas por Hilary Janks: “O letramento crítico, baseado em uma teoria sociocultural da linguagem, está particularmente preocupado em ensinar os alunos a entender e gerenciar a relação entre linguagem e poder.” (2000, p. 176. Tradução livre.).

Quando as teorias sobre o ensino de língua inglesa produzidas nessa perspectiva chegaram ao Brasil, a palavra letramento já havia sido introduzida no vocabulário pedagógico, talvez por isso a versão legitimada do termo em português tenha sido letramento crítico. Portanto, embora a maior parte dos textos sobre essa abordagem seja redigida em língua inglesa, não se trata de um conceito importado, mas de uma ideia que voltou para sua terra, como Freire, após o exílio. O trecho que citamos a seguir, extraído de palestra proferida por Freire em 1975 no Simpósio Internacional de Alfabetização, ocorrido em Persépolis, demonstra como a relação entre alfabetização e compreensão crítica se insere na epistemologia por ele desenvolvida, pois para ele “O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade.” (FREIRE in: GADOTTI, 2003, p.255)

Ernani Maria Fiori, no prefácio à primeira edição da “Pedagogia do Oprimido”, afirma que, no pensamento freiriano, “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 2013, p. 14). A teoria do conhecimento de Paulo Freire, em que se insere sua pedagogia, é fenomenológica e articula conceitos que podem parecer simples, mas cuja complexidade vai se desvelando à medida que relemos seus textos.

A visão crítica e política das relações entre língua e poder, que fundamenta o Letramento Crítico se estende, no projeto, à leitura literária. Assim, partimos do pressuposto de que os textos podem nos influenciar, já que não são neutros. Eles são construídos por pessoas, que fazem escolhas sobre o que é representado e como é representado, assim como excluem algumas visões. Os leitores, por sua vez, trazem seus conhecimentos e constroem sentidos de formas diferentes. Aprender a identificar suposições que os textos fazem sobre eles e recursos que emprega para posicioná-los é um movimento axial do Letramento Crítico (JANKS, 2016).



A perspectiva de Antônio Candido sobre a literatura como direito humano vem ao encontro das ideias acima expressas, na medida em que o compreende como necessidade universal relacionada à elaboração de sentimentos e de visões de mundo, à libertação e à humanização. Para ele, a capacidade que o texto literário tem de impressionar, de impactar o leitor, deve-se à fusão entre conteúdo e forma. Por tudo isso, o crítico afirma que: “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição de direito, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (2011, p. 188).

Entretecendo letramento crítico e literatura nas rodas de leitura, compreendemos que é por meio da palavra e do diálogo que os sujeitos da pesquisa podem estabelecer a relação entre si e o mundo à volta. Por isso, a literatura assume função muito importante no trabalho com pessoas em vulnerabilidade, pois, como afirma Tzvetan Todorov,

[...] somos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro os nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (2009, p.23-24)

Poderíamos relacionar essa visão ao “ser mais” Freireano, vocação ontológica e histórica como seres humanos, que é constantemente negada aos oprimidos (FREIRE, 2013).

Tais considerações teóricas perpassaram a escolha pela leitura de “Rolézim”, um dos treze contos reunidos no livro “O sol na cabeça”, publicado por Geovani Martins em 2018. A narrativa relata a ida de um grupo de jovens moradores de uma favela até a praia, em um dia de intenso calor, e se situa no contexto das tensões sociais que marcam o cotidiano das metrópoles brasileiras.

Trata-se de um conto realista que se insere em uma vertente da produção literária contemporânea que borra as fronteiras entre real e ficção, aproximando-se da forma de relatos não-ficcionais, reportagens, documentos de registro do vivido/acontecido (BOSI, 2002).

A escassez de descrições no conto contribui para o não reconhecimento dos sinais ficcionais nele presentes como, por exemplo, a estruturação do foco narrativo em primeira pessoa, em que o narrador homodiegético organiza o relato retrospectivo ao sabor de suas memórias, percepções e emoções, embora mantenha a sequência cronológica no plano das ações.



Traços do cenário aparecem apenas em índices, como o calor, as manchas nas paredes e no teto da casa do narrador, o ventilador, apenas mencionadas no parágrafo que abre a narrativa:

Acordei tava ligado o maçarico! Sem neurose, não era nem nove da manhã e a minha caxanga parecia que tava derretendo. Não dava nem mais pra ver as infiltração na sala, tava tudo seco. Só ficou as mancha: a santa, a pistola e o dinossauro. Já tava dado que o dia ia ser daqueles que tu anda na rua e vê o céu todo embaçado, tudo se mexendo que nem alucinação. Pra tu ter uma ideia, até o vento que vinha do ventilador era quente, que nem o bafo do capeta (MARTINS, 2018, p. 9. Ênfases adicionadas)

No trecho acima destacado podemos observar que o narrador parece dirigir-se a um interlocutor, como indicia o pronome tu. Seu interlocutor, que não aparece no relato, é outro adolescente como se poderá inferir nas frases finais do conto. A narrativa cobre um dia na vida do narrador, do momento em que acorda até o anoitecer. O índice dessa temporalidade também aparece na voz do narrador, que monopoliza a narrativa: “Quando nós viu já era quase de noite” (MARTINS, 2018, p.15). Nem os personagens principais, nem o narrador – que não é nomeado – são descritos.

Nossa escolha considerou a proximidade entre a variante da língua portuguesa representada no texto e aquela utilizada pela maioria dos participantes das Oficinas de Língua Portuguesa. Como afirma Janks, “a língua e as formas como é usada estão no centro do que é *fazer* letramento crítico” (2016, p. 23. Ênfase no original), isso implica pensar a hierarquização e os processos de subalternização e injustiça linguística, para colaborar em sua ultrapassagem (PILLER, 2021).

Retratando o cotidiano de jovens de uma favela carioca, o conto também se avizinha das histórias pessoais e do cotidiano dos participantes da roda de leitura. Assim, nossa hipótese era que o conto provocaria o debate e romperia os silenciamentos que, por vezes, observamos, deixando emergir vivências e emoções, mas também formas linguísticas apagadas pela subalternização. Nas seções a seguir, apresentaremos o contexto, os participantes e os procedimentos do estudo.

## **Pesquisa-ação socialmente crítica no projeto Letrajovem**

Com quase uma década de atuação, o projeto Letrajovem já realizou oficinas de língua portuguesa com mais de seiscentas pessoas, participantes de quatro programas de inclusão social desenvolvidos pelo DEAPE/TJERJ<sup>3</sup>, a saber:

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi autorizada pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro por meio de documento que se encontra em poder das pesquisadoras. Os participantes assinaram Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLE), com garantia de anonimato em todos os produtos acadêmicos derivados da pesquisa. Registros audiovisuais foram utilizados com finalidade exclusiva de pesquisa, com acesso restrito às pesquisadoras. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética na pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através da Plataforma Brasil, e aguarda a emissão de parecer.



- Programa Justiça Pelos Jovens - atende a adolescentes e jovens de 16 a 24 anos que cumprem ou concluíram medida socioeducativa;
- Programa Jovens Mensageiros - jovens de 18 e 24 anos em situação de risco social;
- Programa Pais Trabalhando – chefes de família, majoritariamente mulheres, com baixo poder socioeconômico;
- Programa Começar de Novo – egressos do sistema penitenciário.

Nesses programas, a reinclusão social é desenvolvida em diferentes aspectos: (1) trabalho remunerado em setores do TJERJ, com garantia de direitos trabalhistas; (2) acompanhamento e orientação por equipe multidisciplinar, que conta com profissionais das áreas de serviço social, pedagogia e psicologia; (3) palestras, grupos de estudos e oficinas, dentre as quais se inserem as Oficinas desenvolvidas pelo projeto Letrajovem.

Semestralmente, nossas oficinas semanais, com duração de duas horas, atendem a cerca de 40 jovens, divididos em duas turmas, em que se mesclam participantes dos quatro programas acima descritos. Cada uma das turmas fica sob a responsabilidade de uma dupla de licenciandas, que atuam em codocência.

O primeiro encontro de cada semestre consiste em uma conversa sobre nossas concepções em relação ao ensino de língua portuguesa e seus objetivos, que se refletem na Metodologia Sociocultural Letrajovem (MSL), desenvolvida pela equipe do projeto. Essa metodologia se organiza em módulos temáticos constituídos por três etapas e planejados em torno de assuntos indicados pelos participantes e escolhidos por votação na conversa de abertura do semestre. A equipe planeja as oficinas, seleciona o repertório e prepara o material didático, seguindo as etapas da MSL, que são as seguintes:

- Mergulho no tema: ênfase na oralidade; trabalho com textos multimodais que apresentem diferentes pontos de vista sobre o tema; propostas voltadas para a construção de sentidos em torno de textos multimodais.
- Imersão no gênero: rodas de leitura de textos que abordem o tema do módulo, na perspectiva dos letramentos críticos; foco um gênero textual/discursivo escrito; análise do estilo, da linguagem e da estrutura do gênero abordado.
- Afloramento de ideias e de linguagem: proposta contextualizada de produção de texto escrito sobre o tema discutido no módulo, baseada no gênero abordado; revisão dos textos pela equipe do projeto; reescrita orientada dos textos produzidos.





A roda de leitura que analisamos neste trabalho foi realizada com dois grupos de participantes e fez parte da segunda etapa do módulo temático “Violência, que retrato é esse?”. Entendemos que a estratégia da roda de leitura favorece a desconstrução de hierarquias e, na mediação, buscamos respeitar o contexto histórico-cultural, as individualidades e as realidades dos participantes. Tendo em vista que estes apresentam percursos educacionais bastante diversos que se refletem em dificuldades na leitura em voz alta.

Partimos do pressuposto de que, na leitura, as dimensões neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica são acionadas, como aponta Vincent Jouve (2002). Assim, buscamos criar um clima de confiança mútua e diálogo na roda, em que cada participante lê um trecho e, a seguir, o grupo comenta a passagem lida. Esse movimento favorece o estabelecimento de uma rede de vozes, a construção de sentidos e a tessitura de textos coletivos de leitura. Na próxima seção, refletiremos sobre os procedimentos adotados no campo da investigação realizada.

## **Aspectos metodológicos da pesquisa**

A pesquisa assume viés qualitativo, ou seja, busca a compreensão dos fenômenos sociais observados através da análise de microprocessos vivenciados no cotidiano. Afastamo-nos, portanto, da ruptura entre sujeito e objeto que caracteriza o paradigma quantitativo, o que nos aporta o desafio de entendermos a complexidade de nosso posicionamento.

A análise apresentada alinha-se à definição de pesquisa qualitativa apresentada por Menga Lüdke e Marli André, pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (2015, p. 14). Isso inclui, entre outros aspectos, a dificuldade de equilibrarmos, de um lado, a nossa adesão à concepção de educação como ação política e à perspectiva da justiça social, de outro, o respeito aos conhecimentos dos participantes, bem como aos seus modos de pensar, sentir e dizer o mundo. Precisamos, portanto, buscar construir relações horizontais com os jovens que participam das oficinas, para juntos “entendermos o que torna o sistema como ele é, e desafiá-lo, embora permaneçamos conscientes de que o nosso próprio senso de justiça e igualdade é questionável” (TRIPP, 1990, p. 161, tradução livre.). Tal movimento impõe constante reflexão não só à equipe do projeto Letrajovem em atuação no TJERJ, mas, sobretudo, à coordenação do projeto.



Nas diferentes dimensões das práticas desenvolvidas, que incluem construção conceitual, elaboração do planejamento, produção de materiais, implementação das oficinas, (auto)avaliação e análise dos resultados, empregamos diferentes estratégias de geração, registro e sistematização dos dados, embora a Pesquisa-ação Socialmente Crítica (TRIPP, 1990) constitua o cerne metodológico de nossas investigações. Essa abordagem, de viés emancipatório, diferencia-se das versões mais técnicas da pesquisa-ação pela visão crítica e transformativa na busca de um mundo mais igualitário (TRIPP, 1990).

Os ciclos de ações que desenvolvemos, portando, não se reduzem à identificação, à intervenção e à resolução de um problema, já que nosso propósito é mais amplo e se faz na práxis, que, para Paulo Freire, é “a teoria do fazer” (2013, p. 172), por isso, buscamos a interconexão de teoria e prática, entendendo que, “se o momento já é o da ação, essa se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (Freire, 2013, p. 73).

David H. Tripp (1992) sintetiza os princípios da Pesquisa-ação Socialmente Crítica em torno de sete categorias: participação, direção, consciência, significado, constrições, resultados e audiência. A participação é um elemento importante, pois, para Tripp, o trabalho coletivo proposto nessa vertente metodológica ancora-se no trabalho coletivo e no apoio mútuo. Por isso, a direção da pesquisa é necessariamente compartilhada, sendo a pesquisa autogerida a partir do interesse emancipatório dos participantes, que incluem a equipe do Letrajovem e os integrantes dos projetos de inclusão social do DEAPE/TJERJ.

O caráter participativo e autogerido que almejamos, no entanto, não é totalmente alcançado, pois, de um lado, os jovens tendem a esperar que as decisões sejam tomadas pela equipe, de outro, a equipe tende a esperar que a coordenação defina o que irá ocorrer. Como os grupos de jovens mudam semestralmente e a equipe de bolsistas também se renova, cada reinício de semestre demanda negociações para que possamos desconstruir a concepção transmissiva que marca a visão de educação incorporada pelos participantes.

Com relação à formação das licenciandas, a codocência e a coautoria têm sido axiais. Observamos que a codocência dá maior segurança às bolsistas, o que é fundamental para que assumam a autodireção, tanto na prática docente quanto na pesquisa. Além disso, por exigir respeito, solidariedade e integração na administração do espaço da sala de aula e das interações, estimula o desenvolvimento da capacidade de negociação e a flexibilidade, ambas necessárias ao trabalho coletivo. Nas oficinas, o diálogo, tende também a ser enriquecido, na codocência, por diferentes pontos de vista sobre textos, temas e questões.



Já o movimento de coautoria, exercitado na construção dos módulos temáticos, dos planejamentos, na curadoria de textos multimodais e na produção do material didático para cada oficina permite o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e capacidades que poderão ser acionadas em sua vida profissional, em situações contextualizadas e significativas.

Os aspectos acima apontados demonstram, a nosso ver, um esforço para incorporar o caráter participativo e autodirigido, sinalizado por Tripp às experiências desenvolvidas no projeto, uma vez que, para ele, “A problematização da consciência e dos valores nela embutidos é, portanto, a característica chave da pesquisa socialmente crítica.” (1992, n.p.).

Ressaltamos que, considerando-se a assimetria que tende a marcar as relações entre discentes e docentes na universidade, a assunção da autodireção nas práticas e na pesquisa constitui um desafio para a equipe e a coordenação, estando em permanente construção. A realização de reuniões de estudo e planejamento, a interação através de grupo no aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* e o uso de ferramentas digitais que favorecem a coautoria, como documentos compartilhados são algumas das estratégias que estimulam a coparticipação.

Retomando a caracterização enunciada por Tripp, vemos que o princípio do significado, para o metodólogo, relaciona-se à concepção do conhecimento como não-neutro e socialmente produzido, e, por esse viés, busca refletir sobre o modo como os grupos e as pessoas constroem sentidos e como estes se relacionam aos seus valores. No presente artigo, alinhando-nos a essa diretriz, dedicamo-nos à compreensão dos sentidos construídos pelos participantes da Oficina de Língua Portuguesa, na roda de leitura e em um exercício escrito sobre o conto “Rolézim”, buscando entender como seus conhecimentos prévios. As contrições, restrições e problemas que ocorrem no campo da pesquisa são, para ele, um componente do processo de investigação, porém, alerta que “A pesquisa se torna socialmente crítica quando se trabalha para mudar uma constrição em vez de simplesmente trabalhar dentro dela.” (TRIPP, 1992, n. p.).

Dado o propósito de desenvolver práticas inovadoras, por seu teor situado e transformativo, mas não necessariamente pelo ineditismo, os resultados de pesquisas que assumem essa abordagem são expressos, a um só tempo, em termos de ação política e de conhecimento acadêmico, porém a sua audiência primária são os próprios participantes, com que os achados devem ser continuamente partilhados. Na próxima seção do artigo, dedicada à descrição da Metodologia Sociocultural Letrajovem e às rodas de leitura do conto Rolézim, exploraremos nossos entendimentos sobre os modos como se dá a partilha de conhecimentos no projeto e, mais especificamente, nas rodas de leitura analisadas.



Para a interpretação dos dados gerados na pesquisa, entre os quais selecionamos o caderno de campo de uma das autoras desse artigo e o registro auditivo da roda de leitura, empregamos a análise de conteúdo, que, conforme Laurence Bardin, “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações.” (1979, p.31). Dada as características desiguais do material analisado, que incluem um registro pessoal, escrito por uma das autoras desse artigo, e um registro coletivo oral, optamos pela análise temática, uma vez que a análise dos diferentes modos de significação no *corpus* seria complexa e fugiria a nosso interesse atual de pesquisa.

Realizamos a leitura/escuta preliminar, para identificar categorias recorrentes nos discursos das participantes que nos permitissem compreender seus movimentos individuais na construção do texto coletivo de leitura. Posteriormente, desenvolvemos a categorização das concepções emergentes no material, a partir do referencial teórico da pesquisa. Chegamos, assim, às seguintes categorias para a análise temática: conhecimento; língua; desigualdade; realidade e identificação. Na sequência, analisaremos cenas de leitura que destacamos com base nessas quatro categorias.

## **“Rolézim” na roda: cenas de leitura**

Para a apresentação da análise, selecionamos cenas de leitura em que as categorias temáticas que nos guiaram na compreensão dos sentidos produzidos na leitura do texto aparecem com maior evidência. Embora as categorias de análise atravessassem simultaneamente as cenas de leitura, nós as organizamos em quatro eixos temáticos: Conhecimentos sobre o mundo; Língua e poder; Reconhecimento de desigualdades vividas; Ilusão do real e Identificação.

### *Cena 1 - conhecimentos sobre o mundo*

Tendo-se em consideração que a leitura é um processo que demanda a interação entre texto e leitor, que participa da constituição dos sentidos do texto, por natureza incompleto, pelo preenchimento de seus vazios, a compreensão de um texto literário é, necessariamente, um movimento ativo. Segundo Vincent Jouve, “O leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra.” (2002, p.63)

Buscando enfocar os dois primeiros aspectos, iniciamos a leitura do conto pelo estabelecimento de hipóteses sobre a narrativa com base no título. A gíria “rolezinho” refere-se



a encontros de grupos de jovens de classes populares em *shoppings centers*, fenômeno urbano iniciado em São Paulo que se destacou na mídia brasileira a partir de 2013.

Os “rolezinhos” chegaram a reunir milhares de jovens e provocaram alguns tumultos, tendo sido violentamente reprimidos, motivando ações na justiça e causando reações racistas e xenofóbicas em parcelas da população. Como o título do conto remete a esse fenômeno, os participantes elaboraram a predição de que o foco da narrativa seria um desses encontros, hipótese que foi parcialmente desconstruída mais adiante. Isso porque, embora de fato os personagens saiam para um passeio, um “rolé”, o grupo de amigos não pretende participar de um encontro previamente organizado e vai à praia, não a um *shopping*. Note-se que o racismo, a violência policial e a xenofobia estão no cerne da narrativa de Geovani Martins, assim como esteve presente na reação aos “rolezinhos”.

O primeiro movimento do leitor é a construção de uma hipótese global sobre o texto que funciona com antecipação e lhe permite, nos termos de Jouve, “simplificar” a leitura (2002). Assim, se a predição inicial do grupo estivesse totalmente incorreta, isso poderia dificultar a construção de sentidos. Mais adiante, foi acionado um conhecimento compartilhado pela maior parte dos membros do grupo, logo após a leitura do trecho:

Não fosse minha mãe eu ia meter várias paradas na pista, sem neurose, só de raiva. Foda é que a coroa é neurótica. Ainda mais depois do bagulho que aconteceu com meu irmão. Ela sempre me manda o papo de que se eu for parar no Padre Severino ela nunca mais olha na minha cara. Bagulho é doido!” (MARTINS, 2018, p.13. Ênfase adicionada)

Na pausa para trocas sobre os sentidos do texto, perguntados sobre o que significa a expressão destacada no trecho acima, demonstraram saber que o termo identifica um centro de reclusão para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, o Instituto Padre Severino. Esse estabelecimento, que se situava na Ilha do Governador, bairro da cidade do Rio de Janeiro, foi extinto em 2012.

Quando o participante C., integrante do programa Começar de Novo, em reinserção após cumprimento de pena no sistema penitenciário, disse: “Lá na Ilha”, revelou conhecer, inclusive, a localização do antigo instituto.

Podemos considerar, com base em referências socioculturais acionadas pelos participantes no cotidiano das oficinas, que estes habitam áreas populares e expostas à violência urbana e à miséria, mesmo aqueles que nunca vivenciaram conflitos com a lei convivem com pessoas que passaram por essa situação. Isso ocorre também com o narrador do conto, que embora use drogas, não comete crimes como o roubo, em respeito à mãe. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento sobre a instituição citada na narrativa indicia a pertença social do grupo.



O tipo de conhecimento prévio acionado na leitura do trecho destacado acima, que contempla aspectos sociais e geográficos, é frequentemente necessário para a leitura de narrativas, pois permite a compreensão contextualizada. Destacamos que, no conto “Rolezim”, a menção ao “Padre Severino” é um dos únicos índices de que a narrativa se passa na cidade do Rio de Janeiro, o que foi reconhecido pelos participantes, que tenderam a compreender o contexto e a sequência das ações pela verossimilhança externa, ou seja, baseando-se em elementos da realidade externa ao texto que reconheceram, os quais funcionaram como pontos de ancoragem, isto é, como “espaços de certeza fornecidos pelo texto”. (JOUVE, 2002, p. 71)

Desde o título, pudemos observar que os participantes identificaram as isotopias que caracterizam a continuidade semântica do texto e criam sua coerência (JOUVE, 2002). As gírias utilizadas pelo narrador, por exemplo, constituem uma isotopia importante, que poderia não ser compreendida por um leitor que não lhes conseguisse atribuir sentido. Esse não foi o caso na roda de leitura, em que não houve necessidade de explicitação de sentidos enunciados como “Tu tá ligado que se apertar no talento dá até pra cortar no meio e fazer duas”; “Lembro de quando meu irmão chegou do trabalho boladão, me chamou pra queimar um com ele nos acessos.” ou “Mas os verme tavam de bobeira no bagulho, não ia morrer mais ninguém ali não.” (MARTINS, 2018, p. 10, 11 e 13) O termo verme, que se refere a policiais, é utilizado por pessoas envolvidas com a criminalidade urbana no Rio de Janeiro e os participantes demonstraram conhecê-lo, embora não o utilizem no contexto das oficinas.

Sem o conhecimento do “dicionário” do texto, isto é, do léxico e das estruturas linguísticas nele presentes, não é possível compreendê-lo, portanto, na leitura do conto a competência linguística do grupo foi fundamental para determinação de seu “conteúdo semântico”. (JOUVE, 2002, p. 79)

### *Cena 2 - língua e poder*

Chamou-nos à atenção, na leitura do texto, o fato de que a língua funcionou como um forte elemento da realidade externa ao texto. Conforme comentamos acima, o conhecimento do “dicionário” do texto facilitou a leitura do grupo, já que o texto reproduz usos linguísticos identificáveis nas comunidades conflagradas do Rio de Janeiro.

Podemos apontar alguns desses usos no fragmento abaixo:

Não pensei duas vez, larguei o chinelo lá mermo e saí voadó. O cana gritou na hora que ia aplicar. Passei mal, papo reto, fui correndo com o cu na mão, queria nem olhar pra ver qual ia ser. Lembrei do meu irmão, de nós jogando golzinho na rua. Ele era sempre o mais rápido, era neurótico na corrida. Eu tava correndo quase que nem ele, no desespero. (MARTINS, 2018. P. 15. Ênfases adicionadas)



Na estrutura “duas vez, observa-se que o plural se faz sem as marcas redundantes que caracterizam a fala legitimada. Isso ocorre todas as passagens do texto em que há pluralização. Em “mermo”, temos o registro da forma oral da palavra mesmo, que ocorre no falar brasileiro, não só no Rio de Janeiro. A omissão da dupla negativa em “queria nem olhar” e as formas “pra” e “tava” são também marcas da oralidade. As palavras e expressões destacadas – gírias e expressões cujo sentido é situado – acentuam esse no texto.

Como nos lembra a linguista aplicada Ingrid Piller (2021), nas sociedades contemporâneas a injustiça linguística é crescente, acentuando que, ao contrário de outros preconceitos e discriminações, a exclusão de base linguística é considerada aceitável. Ela demonstra, por exemplo, que o acesso à cidadania e ao ensino superior frequentemente inclui testes de competência linguística, sem que o discriminatório dessa postura chame à atenção.

Referindo à língua inglesa, mas não somente, Piller destaca que:

Os repertórios linguísticos são aprendidos. Algumas maneiras de falar são aprendidas na família, outros em grupos de pares, e outros ainda através da educação formal. Meios socialmente valorizados de expressão linguística em particular (como a capacidade de ler e escrever, falar inglês, ou usam registros formais) estão intimamente ligados à escolaridade. Em suma, a linguagem é altamente diversificada e o repertório linguístico de uma pessoa é moldado pela socialização e pela experiência. (2021, p. 2. Tradução livre)

Ao trazermos para a roda de leitura um texto escrito na língua falada cotidianamente pelos participantes, pensamos que esse seria um movimento de valorização e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de reflexão sobre as tensões em torno de língua e poder. O aspecto linguístico do conto, que comentamos na cena de leitura anterior, apesar de ter favorecido a compreensão do grupo, causou, de início, uma quebra de expectativas, pelo estranhamento do uso de gírias, palavrões e traços da oralidade informal em um texto literário, como percebemos nesta interação:

[C.] – Não dá pra esperar gíria na hora de ler.  
– Você não espera que vá ler gíria na hora de ler. A expectativa da leitura...  
[Mediadora] – A expectativa aqui, é de outra linguagem né?!  
[L.] – Numa redação do ENEM não pode usar esses termos?  
[Resposta imediata dos outros participantes] – Não!!  
– Jamais! (risos)  
/– Ali não!

Nesse momento, a interrupção da leitura compartilhada foi motivada pela surpresa de C. ao constatar que a narrativa traz a oralidade que ele e seus colegas também usam no cotidiano. O estranhamento expresso pelos participantes da roda de leitura liga-se à reprodução das hierarquias linguísticas pelos participantes, que aceitam o fato de sua língua não ser aceita em redações como as do ENEM. Analisando a relação entre língua cotidiana e



língua de escolarização, que atravessa a interação transcrita acima, Piller demonstra o seu caráter de injustiça linguística e afirma que:

A educação é um mecanismo chave tanto para o desenvolvimento individual, mas também para a distribuição de oportunidades socioeconômicas. A existência de barreiras linguísticas neste domínio constitui uma injustiça. As escolas geralmente adotam um *ethos* monolíngue, mesmo que sirvam populações estudantis altamente diversificadas linguisticamente. (2021, p. 4. Tradução livre.)

Note-se que, como já comentamos, via de regra, os participantes das oficinas procuram usar formas da língua socialmente valorizadas, especialmente em situações de interlocução com as bolsistas e em exercícios orais e escritos. No entanto, a língua que usam no cotidiano é muito diferente e, para eles, a forma mais valorizada socialmente é quase uma segunda língua. Isso redundava em dificuldades na leitura e na escrita de textos em gêneros da esfera formal. No projeto, tomamos o ensino de formas socialmente valorizadas como meta, mas evitamos fornecer modelos baseados em noções de certo e errado que trazem o risco do silenciamento. Porém, notamos que a força da reprodução de estigmas é mais forte.

No final da leitura do conto, outra situação reforçou essa percepção, quando a aluna A. perguntou: “*Tá assim no livro?*” Essa indagação reiterou o impacto causado pela camada linguística do conto e a dificuldade de romper com a reprodução da injustiça linguística, que A. pode ter internalizado no processo de escolarização.

O mesmo tipo de reprodução apareceu no relato da participante X, que, respondendo a uma pergunta sobre ter sido afetada por discriminações linguísticas sofridas pessoalmente, respondeu:

[X] - De maneira que em determinada situação a forma em que falamos, nos expressamos podem afetar a nossa vida em uma entrevista, uma redação mais formal. Porém também pode existir preconceito em demais lugares por acharem que somos de favela, comunidade e etc. Não [me senti afetada], porque sempre tentei me adaptar ao local onde me encontro.

Nessa fala, percebemos, sua consciência da hierarquização linguística e seu esforço para se expressar em uma forma mais valorizada socialmente, a qual não domina. O depoimento nos sinaliza a clara compreensão que ela tem sobre como se dá o preconceito linguístico na prática, assim como da necessidade de corresponder às expectativas de uso da língua em variadas situações.

Contudo, a nosso ver, a relação mais complexa se encontra no fim da resposta, pois, apesar de entender que o contexto afeta a sua linguagem, também aponta, que pode ter que abafar sua identidade para ser aceita num dado contexto social, movimento que percebemos, inclusive, nas Oficinas de Língua Portuguesa, como assinalamos.





### *Cena 3 - reconhecimento de desigualdades vividas*

A leitura é “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002), por isso cada leitor produz uma relação única com o texto, que não se repete nem mesmo na releitura. Nas cenas de leitura anteriormente analisadas, vimos como a verossimilhança e a sequência das ações foram elaboradas pelos participantes da roda de leitura. Veremos agora como “a lógica simbólica e a significação geral da obra’ (JOUVE, 2002, p.63) emergiram na leitura do seguinte trecho:

Quando finalmente os filho da puta decidiu meter o pé, outro perrengue: ninguém tinha seda! Mó parada, né não, menó? Vários pulmão de aço no bagulho e nenhuma seda. Pior é que perdemos um tempão só pra decidir quem ia na missão de arrumar a roupa. Ninguém queria pedir pros maconheiro playboy lá da praia, tudo mandadão, cheio de marra. Quando eles tão sozinho, olha pra tu tipo que com medo, como se tu fosse sempre na intenção de roubar eles. Aí quando tão de bondão, eles olha tipo que como fosse juntar ni tu. É foda. (MARTINS, 2018, p. 12-13)

No momento em que pausamos para conversarmos sobre o trecho, J., do Programa Justiça Pelos Jovens, comentou: “Hoje se for preto e pobre vai pra detenção...” Para entendermos esse comentário, precisamos compreender uma série de inferências nele implicadas, que indicam a profunda reflexão formulada nessa constatação, que sintetiza, a nosso ver, o aspecto simbólico e a significação do conto.

Na cena, os jovens oriundos da favela, que estavam tensos com a presença de policiais, no momento em que pretendiam fumar maconha, aliviados com o afastamento dos mesmos, percebem que não trouxeram papel de seda. A identificação da isonomia seda / pulmão de aço / roupa / maconheiro playboy é importante para a inferência do assunto do parágrafo. A expressão “maconheiro playboy” identifica pessoas de classes média e alta, geralmente brancas, que usam a droga e o narrador comenta a forma como eles se comportam em relação a pessoas como ele, pretas e pobres.

A informação de que “maconheiros playboys” não vão presos, mas maconheiros pretos e pobre vão não está no texto. Ela vem da experiência de J. Portanto, para elaboração de sua síntese do texto, J. acionou conhecimentos prévios e habilidades complexas de leitura, como inferência de significado de palavras no contexto, inferência de não-ditos textuais e estabelecimento de relações lógicas entre texto e real empírico. Sua síntese, em que revela consciência do racismo estrutural, é uma constatação da desigualdade vinda de quem sofre mais dentro das relações de poder.



J. cumpriu medida socioeducativa, o que deve ter considerado em sua análise do texto. Após sua fala, ocorreu um dos momentos de interação na roda, com todos falando ao mesmo tempo, especialmente diante da indagação da mediadora: “Vocês já passaram por esse tipo de situação? Essa indagação suscitou falas simultâneas, como: “Isso acontece todo dia!”; “Com a gente é sempre assim..”. Além disso, muitos participantes trouxeram relatos sobre situações e contextos semelhantes.

As constatações do grupo refletem dados do “Relatório Nacional da Pesquisa de Medida Socioeducativa em Meio Aberto”, segundo o qual, considerando-se que quase 60% dos adolescentes internados ou em semiliberdade são pretos ou pardos e que se podem inferir números semelhantes em relação ao meio aberto. Assim,

Partir do pressuposto de que o racismo é uma das lógicas estruturantes da criminalização dos jovens permite olhar a questão da socioeducação para além de um problema individual, mas como um complexo arranjo que tem início nos processos de estigmatização e definição de papéis sociais aos sujeitos de acordo com sua constituição fenotípica, territorial e ou de origem étnica/familiar. (NERIS & SILVA, 2018, pp. 24-25)

A estigmatização de que fala o relatório é vivida na pele pelos participantes da roda de leitura, como ficou evidenciado na narrativa de K., participante do programa Jovens Mensageiros, ao final da leitura do conto. Ele apontou que o conto retrata a realidade e o associou a última sequência narrativa que envolve uma revista coletiva feita pela polícia no cesso ao ponto de ônibus. K. relatou o momento em que recebeu uma “dura” – revista policial intensa, geralmente violenta - quando se dirigia para um baile na favela, acionando questões afetivas e simbólicas (JOUVE, 2002) para realizar a ligação entre essa situação e o conto que estava sendo discutido:

[K.] – Três viaturas interromperam o ônibus. Pra fazer revista... Tinha cerca de vinte e poucos garotos pra fazer revista. Aí a patrulha... Tava tudo planejado, parou o ônibus justamente no paredão. E... pá... Todo mundo assim (gesto de mãos para o alto no muro). E várias pessoas pra ser revista. E semelhantemente esse texto... Muita gente tava olhando. Passando de carro e olhando também. Muitos comentando: isso prende mesmo! Sendo que...

[Mediadora] – Ninguém sabe...

[K.] – Ninguém sabe o que tá acontecendo... Eu tava indo pra um local que não era muito apropriado, porém eu tava numa situação desse garoto aqui.... Não tava fazendo besteira, roubando e tal. E como é que eu posso dizer.... Foi igual o que eu passei, exatamente a mesma situação, sendo q eu não corri... Fiquei lá até o fim e tal. Sendo que teve gente lá que respondeu policial e tomou tapa na cara... É uma realidade, é a realidade, é a realidade...

A frase final de K., que pode sinalizar sua passagem da consciência ingênua à consciência crítica (FREIRE, 2013), nos leva às últimas cenas que analisaremos.



#### *Cena 4 - ilusão do real e identificação*

No conto “Rolézin”, a verossimilhança externa, ou seja, a apresentação de dados que inserem a realidade na tessitura narrativa, parece predominar sobre os índices de ficcionalidade, tais como a voz narrativa, os cortes de cenas, a organização temporal. Assim, o leitor pode tender a reconhecer os fatos narrados como reais.

Como indicou Wolfgang Iser, em sua análise das relações entre o real, o fictício e o imaginário, o reconhecimento de dados da realidade externa ao texto gera um efeito de recepção em que, para ele, “A ilusão não corre por conta da ficcionalidade do texto, mas sim da ingenuidade de um modo de pensar para o qual não há diferenças entre a ficção e a realidade e que, assim, não é capaz de registrar os sinais do ficcional.” (ISER, 2002, p. 972). Com relação ao não reconhecimento dos sinais ficcionais presentes na narrativa, destacamos, por exemplo, a estruturação do foco narrativo em primeira pessoa, em que o narrador homodiegético organiza o relato retrospectivo ao sabor de suas memórias, percepções e emoções, embora mantenha a sequência cronológica no plano das ações.

Pontuamos, porém, que tais traços de ficcionalidade são tão sutis, que acabam mascarados pela abundância de fragmentos do real nela presentes. Consideramos também que a escassez de descrições no conto, que comentamos anteriormente, contribui tanto para o efeito ilusório de realidade, quanto para a possibilidade de identificação com o conto, ambos marcantes na roda de leitura.

Isso ocorreu, por exemplo, na leitura deste trecho:

Mentalizei Seu Tranca Rua que protege minha avó, depois o Jesus das minhas tias. Eu não sei como conseguia correr, menó, papo reto, meu corpo todo parecia que tava travado, eu tava todo duro, tá ligado? Geral na rua me olhando. Virei a cara pra ver se ainda tava na mira do verme, mas ele já tinha dado as costas pra continuar revistando os menó. Passei batido! (MARTINS, 2018, p. 16)

E., participante do programa Pais Trabalhando, imediatamente associou essa cena ao ocorrido com o neto de uma conhecida que, ao levar um tiro durante uma operação policial, sentiu a proteção de uma entidade da umbanda. Essa conexão entre narrado e vivido, que poderia ser entendida como uma fuga ao texto, revela um modo de construção de sentidos em que real e ficção se misturam e demonstra o caráter socialmente situado da leitura, inclusive a literária.

Na perspectiva da Estética do Efeito, formulada por Wolfgang Iser (2002), compreende-se que todo texto ficcional contém fragmentos da realidade, que são selecionados e deslocados do contexto empírico e conferem ao texto os aspectos de realidade reconhe-



cível pelo leitor. O fingimento que se opera no texto literário cria um mundo “como se”, por isso, E. entende o mundo ficcional como se fosse real. Sua implicação no universo representado pela obra, do qual é contemporânea, é que “lhe permite renovar sua percepção das coisas” (JOUVE, 2002, p. 110).

A proximidade de suas experiências às narradas no conto teve papel também importante no efeito de identificação, já que, consoante Maisonneuve, “Se a identificação é mais fácil entre pessoas que têm o mesmo sistema de valores, é, em primeiro lugar, porque a analogia desses valores, ao inspirar condutas comuns, e também permitir uma linguagem comum, amplia as possibilidades de comunicação e de compreensão. (Apud JOUVE, 2002, p. 130). Assim, a identificação desencadeia emoções e provoca catarses. “A emoção gerada na leitura esclarece sobre a relação afetiva particular que nós (leitores) mantemos com uma ideia, um pensamento” (JOUVE, 2002, p. 102). Um momento de identificação ocorreu quando C., ligado ao programa Pais Trabalhando, associou a morte do amigo do irmão do narrador, no trecho:

Eu nunca cherei. Lembro de quando meu irmão chegou do trabalho boladão, me chamou pra queimar um com ele nos acessos. Queria ter uma conversa de homem pra homem comigo, senti na hora. A bolação dele era que um amigo que cresceu com ele tinha morrido do nada. Overdose. Tava pancadão na bike, se pá até indo de missão comprar mais, quando caiu no chão. Já caiu duro. Overdose. Tinha a idade do meu irmão na época, pô. Vinte dois! (MARTINS, 2018, p.10)

A leitura do texto teve efeito catártico para C. cujo irmão também morrerá vítima de overdose. Associando a morte narrada no trecho à de seu irmão, emocionou todo o grupo e seu relato emocionado gerou uma catarse coletiva:

[C.] — Meu irmão faleceu no portão lá de casa de overdose de cocaína. Já ficou internado... Tinha ficado internado, na época em várias clínicas pra fazer tratamento... Cuidando do vício... Apoio da família, de amigos... Fugiu de todos eles! No começo aceitava ir e depois fugia de todos eles... Uns antigamente que até fechou. Pinel... Ele fugia e ia pra vida de novo, até que faleceu no porão lá de casa... (...) Não foi falta de conselho ou de ensinamento de pais. Muitas vezes as pessoas logo julga. Quem tá de fora... Ah! É os pais que tá deixam largado... É a parte mais fácil de se fazer.

Um desses efeitos é a catarse, conceito-chave do aspecto moral da tragédia que, consoante Massaud Moisés, nomeia o fenômeno que ocorre quando o espectador, ao se identificar ao protagonista, [...] recebe, por transferência ou projeção, os conflitos que lhe habitam o inconsciente: assistindo à representação, ‘descarregaria’ suas tensões através das emoções com as quais se identifica, mas ao mesmo tempo dar-se-ia conta do drama que o aflige.” (2013, p.73)



Na leitura compartilhada da narrativa contemporânea, a identificação desencadeou não só esse efeito de descarga emocional é provocado, embora de maneira diversa, mas também se projeta na elaboração crítica das desigualdades vividas. Na cena final do conto, por exemplo, o narrador, que o leitor compreende estar relatando o acontecido para outro adolescente (menó), consegue escapar da revista policial. Essa cena gerou grande alívio e distensionou o grupo.

Ao final da aula, Ca, uma participante do programa Começar de Novo, o qual atende egressos do sistema penitenciário, pediu-nos uma cópia do texto. Na aula seguinte, contou-nos ter ouvido com o filho o áudio do conto lido pelo autor, que havia sido comentada pela mediadora. Animada e sorridente ela disse: *“Ele precisava ver aquilo. Fala da gente, sabe?! Ele adorou.”*

## Considerações finais

A leitura do conto “Rolézim”, como procuramos demonstrar na análise de algumas cenas de leitura, rompeu barreiras e trouxe à tona experiências e formas linguísticas que o grupo costuma silenciar. Nossa hipótese de que a aproximação do conto às suas experiências favoreceria a interação com o texto foi corroborada na experiência realizada. Porém, interessa-nos destacar que, como a roda de leitura trouxe à tona opressões vividas e provocou a reflexão sobre o lugar social dos participantes, esforçamo-nos para que essa constatação não gerasse um sentimento conformista, mas o desejo de transformação.

Os participantes da roda de leitura, muitos dos quais foram privados do acesso à escolarização formal na infância, comportaram-se como leitores críticos, engajando-se na construção de sentidos e produzindo relações entre texto e contexto. Trazendo suas histórias e conhecimentos prévios, vivenciaram momentos de catarse em que as emoções, compartilhadas em grupo, atingiram a todos os presentes e reverberaram em cada um.

O conto “Rolezim” pertence à Literatura de Testemunho (BOSI, 2002, p. 221), que se situa na interseção de memórias e engajamento. Esse espaço fronteiro modula a possibilidade da recepção documental que percebemos na leitura do conto com os jovens nas oficinas, cuja percepção da ficção como realidade vivida predominou na roda de leitura do conto.



Nesse sentido, como o acionamento de conhecimentos prévios é fundamental para a realização de inferências e predições, habilidades que garantem o fluxo de leitura e permitem a compreensão dos não-ditos. Por isso, entendemos que o conto, escolhido pela equipe do projeto por se aproximar do repertório do grupo e de suas experiências cotidianas, foi fundamental para que, no diálogo, cada participante tivesse a oportunidade de “dizer a sua palavra” e participar da construção de um texto coletivo de leitura.

Na roda de leitura analisada, observamos, na prática, a importância de ações voltadas para a democratização da leitura literária com pessoas que vivenciam desigualdades sociais.

Tendo em vista que a literatura, como aponta Antonio Candido (2011), é um direito humano incompressível, entendemos que projetos de democratização da leitura podem ser potencializados pela disponibilização de textos poéticos, ficcionais e dramáticos das mais diversas épocas, formas e culturas, incluindo as produções orais, bem como com pela criação de espaços de troca, reflexão e interpretação que fujam a modelos pré-estabelecidos e acolham perspectivas usualmente silenciadas.

Na experiência apresentada nesse artigo, associamos perspectivas sobre a leitura literária à epistemologia freireana e ao letramento crítico, em uma proposta dialógica que buscou valorizar os conhecimentos trazidos pelo grupo. A nosso ver, essa articulação, se adotada em práticas de leitura com grupos vulneráveis, pode despertar a reflexão e ampliar horizontes, abrindo caminhos para a justiça cognitiva, imbricada à justiça social.

Como indicação para futuras pesquisas nessa direção, destacamos a importância do estabelecimento de relações horizontais entre os participantes, como propiciado pela estratégia das rodas de leitura. Esse posicionamento estimula a interação entre leitores no movimento de construção coletiva de sentidos e ajuda a ultrapassar os abismos que podem ser criados em visões sacralizantes do literário. Trata-se de um movimento necessário, pois o acesso à literatura não pode continuar a ser privilégio de uma minoria. Afinal, como nos ensinou Ca, ela “Fala da gente, sabe?”

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, [1979].

BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.



BRASIL. **Lei Nº 12.852 de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2013.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. pp. 171-193.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

ISER, W. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, L. C. (org.) **Teoria da Literatura em suas fontes**. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1984. v.2.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, Ática, 2003.

JANKS, H. Domination, access, diversity and design: a synthesis model for critical literacy education. **Educational Review**. Londres. V. 52, N. 2, p. 175-186, Jun. 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713664035> Acesso em: jun. 2017.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. São Paulo: Pontes, 2016. p.57-80.

JOUVE, Vincent. A leitura. Tradução Brigitte Hervot. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 12. Ed. rev. E ampl. São Paulo: Cultrix, 2013.

NERIS, M. S. M.; SILVA, A. C. **Relatório Nacional da Pesquisa de Medida Socioeducativa em Meio Aberto**. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social, 2019. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Relat%C3%B3rio+Nacional+da+Pesquisa+de+Medida+Socioeducativa+em+Meio+Aberto&oq=Relat%C3%B3rio+Nacional+da+Pesquisa+de+Medida+Socioeducativa+em+Meio+Aberto&aqs=chrome..69i57j0i22i30.1520j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em 10 out. 2022.

PERONA, N. ROCCHI, G. Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Revista Kairós, 8, 2001. Não paginado. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/a142/fa227088a5b3506061589cf99e53849e24c2.pdf?\\_ga=2.8939831.38022422.1672354828-1161853402.1672354828](https://pdfs.semanticscholar.org/a142/fa227088a5b3506061589cf99e53849e24c2.pdf?_ga=2.8939831.38022422.1672354828-1161853402.1672354828) Acesso em 29 dez. 2022.

PILLER, I. Language and Social Justice. In: STANLAW, J. M. (Ed.) **The international encyclopedia of linguistic anthropology**. Hoboken, NJ, USA: Wiley-Blackwell, Wiley, 2021. Pp 1-7. Disponível em: [https://www.languageonthemove.com/wp-content/uploads/2021/01/Piller\\_Language\\_SocialJustice.pdf](https://www.languageonthemove.com/wp-content/uploads/2021/01/Piller_Language_SocialJustice.pdf) Acesso em 17 out. 2022.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**; para uma nova cultura política. 4. Ed. atualizada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.



TODOROV, T. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, D. H. Socially |Critical Action Research. **Theory Into Practice**. London, v. 29, n. 3, p.158-166, jul. 1990. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849009543449> Acesso em 10 mai. 2020.

TRIPP, D. H. Critical theory and educational research. **Issues In Educational Research**. Perth (Au), v. 2, n.1, pp.13-23, set. 1992. Disponível em: <http://education.curtin.edu.au/iier/iier2/tripp.html> Acesso em 10 mai. 2020.

Recebido em: 22/10/2022

Aceito em: 19/12/2022