

O ato de ler em um curso técnico de Magistério por meio de Tertúlias Literárias Dialógicas¹

Ana Paula Küster da Silva²

 <https://orcid.org/0009-0000-5541-1825>

Valeria Oliveira de Vasconcelos³

 <https://orcid.org/0000-0002-0616-2372>

Resumo

Este artigo teve o objetivo de perceber como (e se) o ato de ler por meio das Tertúlias Literárias Dialógicas contribui para uma leitura crítica do mundo entre estudantes de Magistério. As Tertúlias Literárias Dialógicas foram realizadas em oito sessões nas seguintes fases: Diálogo Igualitário; Inteligência Cultural; Transformação; Aprendizagem Instrumental; Criação de Sentido; Solidariedade e Igualdade de Diferença. A Pesquisa-ação serviu como metodologia e os resultados, articulados com o pensamento de Bakhtin (1993,1995), revelaram um movimento dialógico no qual diferentes vozes e contextos se encontram, confrontam-se e se transformam. Além disso, as participantes se identificaram como coautoras da interpretação e da construção de significados, ampliando suas possibilidades de atuação como futuras educadoras.

Palavras-chave: Pensamento crítico. Literatura. Tertúlia Literária Dialógica.

The act of reading in a technical teaching course through Dialogical Literary Gatherings

Abstract

This article aimed to understand how (and if) reading through Dialogic Literary Gatherings contributes to a critical reading of the world among teacher training students. The Dialogic Literary Gatherings were held in eight sessions in the following phases: Egalitarian Dialogue; Cultural Intelligence; Transformation; Instrumental Learning; Creation of Meaning; Solidarity and Equality of Difference. Action research served as the methodology, and the results, articulated with Bakhtin's thinking (1993, 1995), revealed a dialogical movement in which different voices and contexts meet, confront each other, and transform. In addition, the participants identified themselves as co-authors of the interpretation and construction of meanings, expanding their possibilities for action as future educators.

Keywords: Critical thinking. Literature. Dialogical Literary Gatherings.

Introdução

O ato de ler, como ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual de estudantes, especialmente em cursos técnicos de magistério, vai muito além do simples ato de decifrar signos linguísticos. Configura-se como um portal para novos mundos, novas experiências e novos olhares sobre a realidade. A leitura, ao fomentar a crítica, a

¹ Este trabalho é fruto da dissertação intitulada “O ato de ler em um curso técnico de Magistério: tecendo Tertúlias Literárias Dialógicas” (Silva, 2024) de autoria da primeira autora e orientada pela segunda.

² Universidade do Planalto Catarinense, Lages: profe.anakuster@gmail.com.

³ Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre: valeriaoliveira@univas.edu.br.

criatividade e a ampliação do vocabulário, permite que as pessoas desenvolvam uma compreensão mais profunda no que diz respeito à complexidade sobre si e do mundo a sua volta.

Sabemos que um princípio básico de leitura é que o significado de cada parte de um todo não é autônomo, mas depende das outras com que ela se relaciona; o sentido global de um texto não é a soma das partes, mas é o resultado da solidariedade entre elas; é a combinação das partes que produz o sentido do todo (Fiorin, 2011, p. 205).

Nesse sentido, o ato de ler também é uma forma de resistência, de questionamento e de busca por uma compreensão mais justa da realidade, como enfatizado por Bakhtin e Volóchinov (2006). Destaca-se a leitura não apenas como técnica de decodificação, mas como um caminho para se entender no mundo, em que todas/os se reconhecem na e pela língua.

[...] a personalidade do falante, sua atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua. É claro que fora da sua expressão linguística, mesmo que só no discurso interior, a personalidade não existe nem para si mesma nem para os outros. Ela só pode perceber clara e conscientemente alguma coisa na sua alma com a condição de dispor de um material objetivo de apoio, de elementos materiais que iluminam a consciência sob a forma de palavras constituídas, de julgamentos de valor e de entonações. (Bakhtin; Volóchinov, 2006, p. 192).

Para Bakhtin e Volóchinov (2006), a linguagem é mais do que apenas uma ferramenta de comunicação: ela é o meio pelo qual toda a nossa experiência subjetiva ganha forma e sentido. A formação de leitoras/es críticas/os em cursos Técnicos do Magistério, especificamente com mulheres, é um desafio complexo que envolve uma intersecção de fatores educacionais, sociais e culturais, o que poderá proporcionar vivências e experiências além das páginas dos livros. A leitura é uma habilidade fundamental em qualquer campo da vida das pessoas, uma vez que, se a/o sujeita/o lê, ela/ele sente-se pertencente ao mundo. Articulado esse pensamento com o círculo de Bakhtin, pode-se compreender que o ato de ler não é um processo isolado e individual, mas um movimento dialógico no qual diferentes vozes e contextos se encontram, confrontam-se e se transformam.

Bakhtin ensina que a linguagem se constrói e se refaz em um processo contínuo de interação, em que as palavras não possuem um único significado fixo, mas são constantemente

moldadas e reinterpretadas nas trocas entre as pessoas. O ato de ler, portanto, não é apenas um exercício de compreensão passiva do texto, mas um diálogo ativo com a/o outra/o e com o mundo, no qual a/o leitora se torna coautora/or da interpretação e da construção de significados.

Esse conceito de diálogo, que se faz central para o pensamento de Bakhtin, enfatiza que a linguagem nunca é unívoca ou estanque. Ela vive nas relações sociais e nas múltiplas vozes que interagem, sendo sempre modificada e enriquecida pelo encontro com outras perspectivas. O ato de ler, nesse sentido, é um processo de construção coletiva de sentidos, em que a/o leitora/or é um/a participante ativa/o.

Isto posto, o presente artigo está estruturado em seis seções. Após essa breve introdução, em linhas gerais, trazemos a metodologia de pesquisa da qual emergiu este texto, em que foi compartilhada uma Tertúlia Literária Dialógica junto a estudantes de um curso técnico de Magistério. Na terceira seção, *Tertuliando e descolonizando palavras*, discorremos sobre a compreensão de uma Tertúlia Literária Dialógica e seus desdobramentos. A seção intitulada *A metamorfose da Literatura Clássica Universal* trata da transmutação da Literatura Clássica Universal ao longo do tempo, incorporando diversas perspectivas culturais e sociais. Na quinta seção, tratamos mais especificamente dos resultados da pesquisa, cujo embasamento teórico pautou-se nos pressupostos do círculo de Bakhtin e na pedagogia freiriana, demonstrando como essa prática promove um diálogo inclusivo e transformador no contexto educacional. Por fim, são trazidas as considerações finais.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com estudantes de um curso Técnico em Magistério de uma escola da rede estadual localizada na cidade de Lages/SC, no período noturno, entre junho e outubro de 2024. Participaram cinco mulheres matriculadas nesse curso. O trabalho seguiu a metodologia da Pesquisa-ação, estruturada em quatro fases cíclicas - exploratória, planejamento, ação e reflexão - com o objetivo de perceber como (e se) o ato de ler contribui para uma leitura crítica do mundo entre as participantes.

A pesquisa seguiu essas quatro fases da seguinte maneira: 1) na fase exploratória (junho e julho/24), ocorreu a aproximação com a turma de Magistério (inicialmente com 10 estudantes)

e combinados os passos que seriam seguidos nas TLD. Esse processo foi realizado na sala de aula e em dias alternados, conforme cronograma estipulado pela escola, por meio de rodas de conversa e dinâmicas para levantar o perfil e interesses das estudantes; 2) na fase de planejamento (julho/24), foram preparadas as oito TLD com base na aprendizagem dialógica, e escolhida a obra de base para o exercício proposto - *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; 3) na fase de ação (agosto e setembro/24), realizaram-se as oito TLD integradas às aulas do curso de Magistério, e centradas na, estimulando diálogo sobre identidade, crítica social e o lugar do corpo feminino no mundo; 4) na fase de reflexão (outubro/24), foram avaliados coletivamente os resultados e impactos na formação das estudantes e nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Em função da desistência de cinco alunas do curso de Magistério da escola em questão, contamos com a participação das outras cinco estudantes matriculadas, com idades entre 18 e 60 anos. Todas elas mulheres de classes sociais D e E, tiveram uma educação bancária forneceu poucas oportunidades de acessar práticas problematizadoras e emancipadoras. A pesquisadora e primeira autora deste texto também é oriunda da mesma região e classe social, além de ser igualmente fruto de uma realidade opressora, mas que vem logrando traçar caminhos dialógicos e transformadores em seu percurso profissional.

As TLD mostraram-se um caminho possível para ladrilhar alguns desses sendeiros junto às mulheres que integraram a pesquisa.

Tertuliano e descolonizando palavras

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1995, p. 123).

A literatura não é um fato contemporâneo. Ressalta-se que o ato de ler contribui para a estabilização e desenvolvimento de uma língua, como patrimônio coletivo social e para uma sociedade mais justa e igualitária. As TLD são encontros, rodas de conversa ou reuniões, que são chamadas de sessões, organizadas com a intenção de problematizar, isto é, provocar temas do cotidiano por meio da Literatura Clássica Universal de maneira participativa e colaborativa. A

principal característica das TLD é o foco no diálogo entre as/os participantes. Ao contrário de uma palestra ou apresentação unidirecional, na qual uma pessoa domina a discussão, nas TLD, todas/os as/os sujeitas/os presentes têm a possibilidade de contribuir, expressar suas opiniões, interpretar textos literários e trocar pontos de vista de maneira aberta e respeitosa. Diante disso, e a partir da seguinte afirmação, deve-se pensar com humanidade a formação inicial:

Essa prática formadora é marcada pela intenção de reconhecer e valorizar a humanidade de cada um. Por conseguinte, o ato de pesquisar, nessa práxis educativa, demanda do(a) pesquisador(a) disponibilidade para implicar-se no processo de construção de conhecimentos sobre si e a realidade, expondo-se e refletindo sobre o processo investigativo com o Outro e aprendendo-e-ensinando no decurso das ações conjuntas, assentadas na dignidade humana como valor (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 2).

As TLD são guiadas de maneira organizada e a partir do que as/os envolvidos têm a contribuir, e todas/os têm espaço para participar igualmente, conforme sua vontade. Os tópicos e proposições discorridos podem diversificar amplamente, desde a análise de obras clássicas até a discussão de tendências contemporâneas na literatura.

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural educativa desenvolvida em torno da leitura de livros da Literatura Clássica Universal. Destinada a pessoas sem formação universitária, foi criada há vinte e cinco anos, na escola de educação de pessoas adultas da Verneda de Sant-Martí, em Barcelona/Espanha, por educadores e educadoras progressistas, em conjunto com participantes da escola, homens e mulheres que estavam iniciando ou retomando sua escolaridade (Mello, 2003, p. 1).

A TLD visa não apenas a compreender um fenômeno, mas também implementar mudanças concretas e significativas na vida das/os envolvidas/os. Como parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, a coleta de dados foi realizada de maneira iterativa, permitindo ajustes contínuos com base nos desafios emergentes. Essa abordagem dinâmica e colaborativa torna a pesquisa uma ferramenta valiosa em diversos contextos, proporcionando uma compreensão mais profunda e prática dos problemas investigados. As TLD estruturam-se nas seguintes fases: 1) diálogo igualitário; 2) inteligência cultural; 3) transformação; 4) aprendizagem instrumental; 5) criação de sentido; 6) solidariedade; e 7) igualdade na diferença.

A Fase do Diálogo Igualitário busca garantir que todas as opiniões sejam respeitadas de forma equitativa, sem imposição de ideias, com o intuito de entender como as participantes alunas do curso de Magistério vivenciam a leitura. A Fase de Inteligência Cultural envolve a escolha conjunta das leituras, abordando questões sociais como racismo, machismo e desigualdade. Na Fase de Transformação, há uma troca dinâmica de ideias que questiona conceitos e expande horizontes, promovendo enriquecimento pessoal e coletivo. A Aprendizagem Instrumental concentra-se no uso prático dos textos, aplicando o conteúdo em diversos contextos. A Fase de Criação de Sentido busca interpretações individuais e coletivas das obras, incentivando a autodescoberta e a conexão emocional. A Fase de Solidariedade promove o compartilhamento de experiências, criando um ambiente de apoio mútuo. Por fim, a Igualdade na Diferença celebra a diversidade de perspectivas, proporcionando um espaço inclusivo onde todas as vozes são ouvidas, enriquecendo o processo coletivo de criação de sentido (Flecha; Mello, 2005).

A leitura literária realizada em sala de aula (ou fora dela) permite refletir sobre o mundo em nossa volta. Além disso, quando a TLD é realizada a partir de textos que façam sentido para as pessoas participantes, confrontando questões acerca do cotidiano, abrindo horizontes e ampliando conhecimentos, possibilita novas compreensões de mundo e oportuniza a criatividade e criticidade. Além de promover um entendimento mais profundo dos textos lidos e da multiplicidade de corpos, as TLD também possibilitam um espaço para a construção de pessoas leitoras, no qual o amor pelo ato de ler pode ser partilhado e celebrado coletivamente, rompendo barreiras e abrindo caminhos para uma reflexão crítica da sua própria realidade.

A metamorfose da Literatura Clássica Universal

Refletir sobre a Literatura Clássica Universal sob as lentes da descolonialidade é indiscutível para interpelar as narrativas dominantes e hipóteses eurocêntricas que configuraram e continuam a definir tudo a respeito do cânone literário. Nesse sentido, a descolonialidade sugere uma reflexão crítica sobre as formas de conhecimento e as estruturas de poder que, historicamente, marginalizaram culturas não ocidentais, impondo uma visão unilateral sobre o que é considerado *universal* ou *clássico*. Ao incluir *A Hora da Estrela* nas TLD, não se trata apenas da ampliação do conceito de universalidade literária, mas do

reconhecimento da pluralidade de experiências humanas e de vozes que podem e devem ser ouvidas. A composição literária de Clarice Lispector, com sua densidade emocional e existencial, atravessa fronteiras temporais e culturais, tornando-se uma ferramenta valiosa para reflexão crítica sobre a condição humana e sobre a literatura, como um campo aberto a diversas narrativas, incluindo aquelas/les que historicamente foram silenciadas/os e também marginalizadas/os.

A Literatura Clássica Universal é um conceito amplo e multifacetado, que abrange as obras e produções literárias que transcendem fronteiras culturais, temporais e geográficas. É caracterizada por sua capacidade de comunicar experiências humanas tidas como universais, sejam elas de amor, dor, busca por sentido ou questionamentos sobre a existência. Durante a história, as/os grandes autoras/es de diferentes civilizações, com suas distintas línguas e contextos, contribuíram para a formação de um patrimônio literário coletivo que vai além das particularidades de uma época ou nação. No cerne da arte das palavras, a literatura universal é aquela que, ao explorar a complexidade da condição humana, tece um diálogo atemporal e intercultural, possibilitando que leitoras/es de qualquer parte do mundo se reconheçam em suas páginas. De acordo com Freire (2000, p. 18),

Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea do que estou afirmando, sublinhar que a minha crítica à magicização da palavra não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável de minha parte com relação à necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes.

Uma das principais características da literatura universal é sua capacidade de refletir temas e questões que são comuns a todos os seres humanos. Obras clássicas exploram a luta das pessoas contra forças sociais, políticas e pessoais, abordando dilemas éticos, existenciais e universais. Além disso, a literatura universal é marcada por sua diversidade estilística e formal. Esses temas não se limitam ao contexto específico de uma cultura ou período histórico, mas encontram ressonância em diferentes partes do mundo e em momentos variados. A luta pelo poder, a busca pela justiça, a dúvida existencial e o confronto entre o bem e o mal são questões

que continuam a inquietar as sociedades humanas ao longo dos séculos, o que torna essas obras relevantes em qualquer tempo e espaço.

Em cada época e lugar, as/os escritoras/es criaram suas próprias formas de expressão literária, mas muitas dessas formas, ao longo do tempo, influenciaram e dialogaram umas com as outras. Por exemplo, a tragédia grega influenciou o teatro renascentista de Shakespeare, que por sua vez moldou as produções literárias modernas. Essa troca e interação de estilos, técnicas e influências contribuem para a construção de uma literatura universalmente rica e plural. Assim, embora as obras da literatura universal venham de origens diferentes, elas possuem uma qualidade comum: são capazes de estabelecer pontes entre culturas, permitindo que a experiência de uma geração seja compartilhada com a próxima. Perrone-Moisés (1998, p. 65) conceitua as obras clássicas como aquelas cujo juiz é o tempo:

O grande juiz da obra literária é o tempo. Se uma obra continua a suscitar novas leituras, não é porque ela contém valores essenciais, mas porque ela corresponde a indagações humanas de longa duração, concernentes à vida e à morte, ao amor e ao ódio, à paz e à guerra, e porque essas indagações estão nela formuladas numa linguagem cuja eficácia significativa é reconhecida por leitores de sucessivas épocas. É esse reconhecimento que faz um clássico.

Os clássicos da literatura oferecem valiosos aprendizados culturais e estimulam tanto o autoconhecimento quanto a compreensão da/o outra/o. São essenciais para a construção de um entendimento profundo sobre o mundo, abrindo novas perspectivas a cada leitura. Funcionam como um vasto campo de informações, no qual, a cada vez que se lê, novas facetas são reveladas. Para o romancista Calvino (1993, p. 11),

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) [...] um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos entre si [...] são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer... se revelam novos, inesperados, inéditos.

Dessa maneira, a literatura universal não é apenas um conjunto de obras de valor estético ou histórico: ela tem uma função social e educativa importante. Ao oferecer uma visão mais ampla e diversa do mundo, ela possibilita a conscientização das pessoas para a construção de

um mundo mais empático. A leitura de grandes obras literárias amplifica a compreensão sobre outras culturas e épocas, além de ressoar na reflexão sobre a condição humana em suas diferentes manifestações. Com isso, a literatura universal molda-se como uma ferramenta potente para a construção de uma consciência global e para a promoção do entendimento mútuo entre os povos. Assim, a literatura universal é aquela que, ao atravessar fronteiras temporais, geográficas e culturais, se torna um patrimônio compartilhado pela humanidade. Segundo Calvino (1993, p. 12),

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. [...] os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os seus clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Ao abordar temas universais e ao ser traduzida e reinterpretada em diferentes contextos, ela cria uma rede de experiências literárias que enriquecem nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Por mais diversas que sejam as origens e os estilos das obras que a compõem, a literatura universal tem um poder singular: o de conectar os seres humanos, independentemente de sua origem, por meio da beleza, da reflexão e da imaginação.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (Candido, 1995, p. 246).

No entanto, ao nos debruçarmos sobre esse conceito, surge uma série de questionamentos que nos levam a refletir sobre o que realmente significa ser *universal* no campo da literatura. Afinal, será que o conceito de *universalidade* que permeia as grandes obras literárias não é, na verdade, uma construção marcada por uma visão eurocêntrica, patriarcal, e muitas vezes excludente?

O conceito de *universalidade*, na literatura, tem raízes em valores que historicamente marginalizaram culturas não ocidentais, tratando-as como *exóticas* ou *outros*. As literaturas

africanas, asiáticas e indígenas foram desvalorizadas, enquanto a estética literária europeia foi exaltada, reforçando uma hierarquia cultural eurocentrada. Além disso, a universalidade é questionada pela diversidade de experiências humanas, em que temas como amor, morte e ambição são tratados de maneiras distintas, dependendo do contexto cultural. A pesquisa de onde emergiu este artigo, por meio das TLD, adotou a perspectiva decolonial, rompendo com a ortodoxia e pautando-se nas premissas da Educação Popular. Para Oliveira e Lucini (2021, p. 105),

A colonialidade do saber significa o condicionamento do ser na perspectiva de que não há outros epistemes, ou seja, é a impossibilidade de ver o episteme, a filosofia e a ciência além do modo universal. Em linhas gerais, é o controle da subjetividade e do conhecimento.

Além disso, a própria noção de *literatura* está em constante mudança e evolução, uma vez que a palavra é viva, que a humanidade transforma, a arte da palavra não poderia ser diferente. O que é considerado um clássico hoje já foi, no passado, muitas vezes uma obra marginal, contestadora ou mesmo rejeitada pelo corpo social da época. A Literatura Clássica Universal, entretanto, não pode ser considerada apenas um reflexo de uma verdade universal sobre a condição humana, mas uma construção social que reflete as dinâmicas de poder, as escolhas editoriais e as ideologias dominantes de determinado período histórico. Questionar a universalidade da literatura não é rejeitar as obras consagradas, mas problematizar o processo de seleção dessas obras, considerando quem as escolheu, para quem e com qual objetivo, já que a literatura foi historicamente elitizada para uma pequena parcela da humanidade. Reconhece-se que outras experiências, vozes e estéticas têm o direito de ocupar o mesmo espaço, e as literaturas de culturas africanas, latino-americanas, asiáticas, indígenas e de minorias devem ser vistas como partes integrantes de um panorama literário verdadeiramente universal, plural e inclusivo.

Assim, a escolha de obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, para as oito sessões de TLD, alinhou-se com a proposta de provocar reflexões sobre a marginalização e as dinâmicas de resistência, aspectos centrais da perspectiva descolonial que permeiam as discussões deste estudo. A obra, que traz Macabéa como protagonista marginalizada, permite um olhar profundo sobre as questões de identidade e pertencimento, elementos explorados ao longo dos encontros. Nas oito sessões, aplicaram-se as TLD de forma prática, com cinco mulheres

estudantes de um curso técnico de Magistério, em uma cidade da Serra catarinense, para aprofundar a discussão literária de forma interativa, com vistas a integrar teoria, reflexão e prática na formação de novas perspectivas críticas.

A Tertúlia Literária Dialógica em um curso técnico de Magistério

E, então, eis que você aprende-o-que-que-não sabia e agora sabe! E havendo aprendido uma fração do que não sabia, dentro de você uma dimensão pequenina ou imensa de seu eu-interior salta sobre si-mesma e se transforma através do saber-agora o que você antes não sabia. E então, sabendo, você compreende algo do que não compreendia, e passa a fazer parte do “círculo do que é compreendido” (Brandão, 2020, p. 18).

Na primeira sessão de TLD, com duração de 90 minutos, o grupo discutiu como seriam as próximas TLD e, por meio do diálogo, decidiu-se coletivamente a leitura da obra já citada (*A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector), indicada por uma das estudantes do curso. Na segunda sessão, com duração de 120 minutos, a TLD foi iniciada com a leitura da apresentação da obra, fundamental para situar o grupo no contexto do texto. A ordem de leitura foi definida colaborativamente, com cada participante lendo duas páginas, o que favoreceu uma abordagem dinâmica e fluida, gerando questionamentos e discussões sobre os temas abordados no livro.

Esses questionamentos geraram uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre as questões de poder e hierarquia presentes nas estruturas linguísticas e sociais, que remetem a desigualdades sociais. Como discute Mignolo (2006, p. 633) a respeito dessa temática:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser.

Na terceira sessão de TLD, a leitura da obra foi decidida colaborativamente e conduzida por quatro estudantes⁴, cada uma responsável por uma parte do texto. A leitura em voz alta, acompanhada de reflexões pessoais, gerou um ambiente dinâmico e interativo, estimulando

⁴ Uma das estudantes preferiu não conduzir esses momentos.

discussões sobre a mulher na sociedade e aspectos literários, como linguagem, narrativa e personagens. A abordagem colaborativa permitiu uma compreensão mais profunda da obra, com diferentes perspectivas sendo compartilhadas. Para Bakhtin (1993, p. 35),

Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. É apenas de dentro da minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável.

Durante a quarta sessão, a análise da obra avançou para a página 30, e a discussão abordou temas como o isolamento e a solidão da personagem Macabéa, além da servidão das mulheres em papéis submissos na família e sociedade. A simbologia do nome Maria foi explorada, refletindo sobre a opressão silenciosa das mulheres, que vivem em função dos outros. A conversa também destacou a invisibilidade de Macabéa, simbolizando a marginalização social das minorias. As discussões proporcionaram uma reflexão profunda sobre a identidade feminina, a solidão e as condições sociais que limitam as mulheres. Diante disso, Freire (1987, p. 30) pontua:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do ser mais. É uma distorção possível na história, mas não vocação histórica.

Freire (1987) argumenta que essa desumanização é uma distorção possível dentro da história, mas não é algo que deva ser considerado parte da vocação histórica do ser humano. Em outras palavras, a opressão e a violência contra a/o outra/o não são condições naturais ou inevitáveis, elas são distorções que surgem em contextos históricos específicos, mas não refletem o verdadeiro potencial humano. A *vocação histórica* do ser humano, segundo Freire (1987), está na busca pela liberdade, pela igualdade e pela justiça, o que implica o reconhecimento e o respeito pela humanidade da/o outra/o.

Essa visão desafia a ideia de que a opressão é algo natural ou imutável. Para Freire (1987), a desumanização é uma construção social, uma deformação das relações humanas, que pode ser

combatida por meio da educação e da conscientização, promovendo um processo de humanização para todos, tanto para os oprimidos quanto para os opressores. Ele acredita que a verdadeira vocação humana está na construção de um mundo mais justo e igualitário, onde a dignidade e a humanidade de todos sejam respeitadas.

Na quinta sessão, a conversa teve início a partir do papel da mulher na sociedade, dos seus direitos, focando especialmente na figura de Macabéa. Para Candido (1995, p. 241),

São bens incompressíveis não apenas aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

Discutimos sobre como as mulheres são frequentemente moldadas e limitadas pelos contextos sociais e culturais, sendo muitas vezes relegadas a papéis subalternos e invisíveis. A reflexão abordou as expectativas rígidas impostas pela sociedade, que definem de maneira opressiva o lugar da mulher no mundo. Ao analisar a trajetória de Macabéa, vimos como ela representa muitas mulheres marginalizadas, com poucos recursos e oportunidades. A conversa refletiu sobre identidade, marginalização e sonhos não realizados, questionando o quanto ainda falta para que as mulheres possam ocupar os espaços que merecem e realizar seus próprios sonhos, sem as limitações sociais.

Na sexta sessão, a conversa iniciou com uma reflexão sobre o lugar da mulher no mercado/mundo do trabalho, a partir da análise da vida de protagonista do livro. Bakhtin (2016) discorre sobre como uma obra se insere dentro de uma rede de comunicação em que cada enunciado (ou obra) é interligado a outras, respondendo a elas e sendo respondido por elas. Embora dessa conexão cada obra permaneça única, distinta das demais devido ao fato de ser produzida por alguém distinto, com sua própria voz e perspectiva, a obra está, conseqüentemente, tanto conectada quanto separada, formando parte de um processo dinâmico e contínuo de troca discursiva.

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do

diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (Bakhtin, 2016, p. 34).

Macabéa, com sua vida limitada e trabalho precário, representa a mulher em funções subalternas, precarizadas e mal remuneradas, sem perspectivas de crescimento. A partir de sua história, questionamos como muitas mulheres ainda são forçadas a aceitar empregos que não valorizam seu potencial, refletindo um sistema patriarcal que subjuga suas capacidades. A vida da protagonista nos leva a pensar sobre a invisibilidade imposta às mulheres, desafiando-nos a questionar sobre o que estamos fazendo ou podemos fazer para mudar essa realidade e garantir igualdade de gênero no mundo do trabalho.

Durante a sétima sessão, a discussão começou a partir da leitura sobre a relação entre Macabéa e seu namorado Olimpo, que a trata com desdém, chamando-a de *um cabelo na sopa*. Esse comentário gerou indignação entre os participantes, que refletiram sobre a maneira como Olimpo diminui Macabéa, tratando-a como uma inconveniência. O debate aprofundou-se, analisando o impacto dessa atitude, que desconsidera os sentimentos de Macabéa e a coloca em uma posição de humilhação e inferioridade. Essas impressões são ilustradas na fala de uma participante da pesquisa: “[...] ao que parece, os homens sempre estão à frente, começando pela língua portuguesa” (Graça)⁵.

Em outro momento, mas na mesma TLD, a mesma aluna questionou: “*Mas será que ele não era apaixonado por ela e ela aprontou algo com ele que nem acontece em casos de a mulher apronta, aquela gorda, aquela magra, aquela seca, e daí acaba ofendendo? É que a gente não sabe o contexto*” (Graça).

A fala questionava se o comportamento de Olimpo poderia ter uma explicação relacionada a algum conflito ou desentendimento prévio, sugerindo que, em certos casos, atitudes agressivas podem ser desencadeadas por frustrações não resolvidas, algo que ocorre com frequência em relacionamentos, mas que depende do contexto e das circunstâncias que envolvem as pessoas envolvidas. A questão trouxe à tona as complexidades das relações afetivas, em que muitas vezes as aparências e os julgamentos rápidos podem esconder realidades mais profundas e complicadas. Assim, Tiburi (2020, p. 78) discorre:

⁵ Os nomes são fictícios escolhidos pela pesquisadora e primeira autora deste artigo.

As mulheres representam uma imensa multidão de seres que não puderam se tornar quem eram, ou quem desejavam ser, porque foram educadas para servir aos homens. Para se tornarem seres que servem a outros seres sem esperar nada em troca. Ainda há pessoas que defendem ideias assim.

A autora nos provoca a refletir não apenas os sistemas de opressão que limitaram e ainda limitam as mulheres, mas também as mentalidades que perpetuam essas desigualdades. Isso destaca a importância de repensar os modelos educacionais, sociais e culturais para que as mulheres e seus corpos femininos tenham a possibilidade de ser quem realmente são ou desejam ser, sem serem restringidas por normas patriarcais e obsoletas.

As mulheres são o grupo mais vitimizado pela opressão sexista. Tal como outras formas de opressão de grupo, o sexismo é perpetuado por estruturas sociais e institucionais; por indivíduos que dominam, exploram ou oprimem; e pelas próprias vítimas, educadas socialmente para agir em cumplicidade com o status quo. A ideologia supremacista masculina encoraja a mulher a não enxergar nenhum valor em si mesma, a acreditar que ela só adquire algum valor por intermédio dos homens (Hooks, 2019, p. 79).

A mesma autora critica a ideologia supremacista masculina, que ensina as mulheres a acreditarem que seu valor depende da validação masculina, limitando sua liberdade e autoestima. Ela destaca que essa visão mantém a estrutura de poder desigual, em que as mulheres são objetificadas e definidas pela perspectiva masculina. Além disso, Hooks (2019) alerta que a opressão sexista é uma construção sistêmica, em que as mulheres frequentemente internalizam essa inferioridade. Ela chama a atenção para a necessidade de desconstruir essas normas sociais e transformar as estruturas de poder, promovendo a conscientização das mulheres sobre seu valor e potencial, independentemente da validação externa.

Na oitava sessão, inicialmente, foi promovido um diálogo que partiu das educandas sobre o que significa a pós-graduação *Stricto Sensu* – no caso o Mestrado, que estava sendo realizado pela pesquisadora – levando a uma reflexão sobre a educação, seu papel no desenvolvimento pessoal e profissional, e suas implicações sociais. As participantes sentiram-se provocadas sobre as diferentes formas de aprendizado e a importância da formação acadêmica, abordando a função da educação na transformação social e na mudança de perspectiva, sempre articulando a vida de Macabéa, personagem central da narrativa escolhida para as TLD. A conversa também explorou a relação entre teoria e prática no ambiente educacional, destacando os desafios

enfrentados por educadoras e alunas. O debate proporcionou uma reflexão ampla sobre o processo educacional e suas diversas dimensões, com base na literatura.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2010, p. 76).

A reflexão questionou se Macabéa é realmente a protagonista de sua própria história ou apenas um reflexo das imposições sociais e pessoais. Sua vida marcada pela solidão e pelas limitações impostas pela sociedade faz com que ela pareça uma figura invisível, uma sombra dos seus próprios sonhos. A questão central é se seus sonhos são genuínos ou uma farsa imposta pela realidade que a cerca, levantando a dúvida sobre sua capacidade de se tornar protagonista de sua história ou se está condenada a ser eternamente coadjuvante.

Nesse dia, as estudantes tinham uma tarefa: trazer os comentários realizados com seus familiares. Apenas uma das alunas compartilhou suas reflexões, emergidas do comentário com seu filho adolescente de 13 anos, sobre o nome de Macabéa. *“Eu até tentei professora, mas o meu filho não deu muita bola, sabe como é adolescente né professora, a única coisa que ele disse foi, que nome estranho né mãe, eu concordei”* (Giovana).

O filho, ao ouvir o nome, achou-o estranho e fez uma observação curiosa. Isso nos leva a pensar: o nome *Macabéa* seria, de fato, uma escolha simples ou carregaria algum tipo de simbolismo que reflète a identidade da personagem? Afinal, em muitas culturas, nomes têm significados profundos, e talvez o nome dado a ela seja uma provocação da autora, uma forma de indicar a falta de pertencimento ou a marginalização da personagem, assim como a desconexão de sua própria identidade em um mundo que a vê como invisível. Essa escolha de nome poderia ser uma chave para entendermos ainda mais sobre a construção da personagem e sobre as camadas de significados que a narrativa nos propõe, sobre o sentido das palavras e influência gerada em nossas relações. Para Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 36),

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra

é o modo mais puro e sensível de relação social. Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. [...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

A personagem Macabéa viveu uma existência marcada pela apatia, resignação e falta de perspectivas, refletindo uma realidade naturalizada pela sociedade. Durante a leitura, um trecho em que Macabéa é chamada de *feia* e *coitada* evidencia o peso das palavras sob o olhar social sobre ela, reduzindo-a a uma avaliação superficial. Esse tratamento reflete a marginalização e invisibilidade que ela sofre, sendo definida e limitada pela percepção dos outros, o que reforça sua posição subalterna. Diante disso, Vasconcelos e Sousa (2020) afirmam que

A linguagem entendida como a capacidade humana de comunicar-se por meio de um sistema de signos (língua), historicamente, foi e é empregada como estratégia para distinguir e hierarquizar os diferentes grupos sociais. No processo de colonização configurou-se como uma das formas mais eficazes de invasão cultural impetrada com o intuito de garantir o controle e dominação de distintos grupos humanos.

Segundo Bakhtin e Volóchinov (2006), a ideologia, que faz parte da superestrutura da sociedade, está profundamente conectada às condições econômicas e à forma como as ideias são comunicadas na sociedade, realidade vivida na narrativa por Macabéa e discutida nessa sessão de TLD. Tal concepção sugere que as pessoas não criam sua própria ideologia, mas são moldadas por ela, e que a existência de signos ideológicos só faz sentido dentro da comunicação social que os sustenta. De acordo com Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 98),

A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica. A consciência individual não é a arquiteta da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos. Na medida em que isolamos previamente os fenômenos ideológicos e suas leis da consciência individual, os relacionamos de modo mais estreito com as condições e as formas de comunicação social. A realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação. Pois a existência de um signo não é nada mais que a materialização dessa comunicação. Isso se refere a todos os signos ideológicos.

Esse trecho também provoca uma reflexão sobre quem importa na sociedade contemporânea e as expectativas sociais, que influenciam profundamente a forma como as

peças são tratadas e como elas se veem. Ao final da leitura, surgiu um comentário: “*Mas ela morreu, ela descansou, porque a gente queria que ela tivesse uma história feliz no final, ela sofreu, sofreu e sofreu e acabou morrendo, mas na... realidade é a vida, a pessoa sofre, sofre*” (Graça).

Quando pensamos sobre o sofrimento da personagem principal, é o espelhamento de uma realidade dolorosa, na qual as expectativas de um final feliz são confrontadas pela dura constatação de que a vida nem sempre oferece tais soluções. De certa forma, Graça revela o desejo de que toda história tenha um final feliz, o que vai de encontro com a história de Macabéa.

Mas ainda realizando uma coisa, coitada, nem isso, não [se] casou, não teve filho, não tinha nada (Giovana).

Ela nunca foi tão olhada por tantas pessoas quanto no dia do seu atropelamento. Parece que as pessoas só viram a Macabéa na hora da sua morte. [...]. Ela é invisível, ela é ingênua, ela aceita tudo quieta (Graça).

Esse comentário reproduz uma crítica sutil, mas dilacerante, no que diz respeito ao comportamento e à posição social de uma pessoa que vive à margem da sociedade, uma mulher esquecida, cujas necessidades não foram escutadas. A palavra *invisível* sugere que a personagem em questão é ignorada, não valorizada, como se sua existência e suas ações passassem despercebidas pelos outros. A ideia de *aceitar tudo quieta* reforça a ideia de passividade, indicando que a personagem, talvez por falta de alternativas ou pelo lugar que é dado ao corpo feminino, não questiona ou não reage diante das adversidades que enfrenta. A esse respeito, Woolf (2020, p. 47) destaca:

Por todos esses séculos, as mulheres serviram como espelhos possuidores da mágica e do poder delicioso de refletirem a figura do homem com o dobro do seu tamanho natural. Sem aquele poder, provavelmente a terra ainda seria coberta por pântanos e selvas. As glórias de todas as nossas guerras seriam desconhecidas. Ainda estaríamos rabiscando os contornos de um cervo sobre os restos de carneiros e fazendo escambo de sílex por pele de ovelha ou qualquer outro ornamento simples que atendesse nosso gosto pouco sofisticado. Super-homens e Dedos do Destino⁶ nunca teriam existido.

⁶ Livro de contos de Edmund Snell chamado *The Finger of Destiny and Other Stories*, publicado em 1938, após as palestras de Virginia Woolf que serviram de base para *Um Teto Todo Seu*.

A fala anterior revelou uma suposição de subordinação e impotência, em que a personagem se vê limitada pelas circunstâncias e pela insuficiência de possibilidades, podendo ser interpretada, também, como uma crítica à opressão social, que silencia e subjuga corpos cujas vozes e desejos são constantemente ignorados. Dentre os comentários finais surgiram: “*Essa escritora é muito gênio*” (Giovana).

Quando uma das alunas comentou sobre a genialidade de Clarice Lispector, isso demonstra a admiração não só da comentarista, pois de certa forma, foi unânime do grupo, durante as sessões de TLD. Ao concluir as sessões da obra de Clarice Lispector *A Hora da Estrela*, foi possível perceber como o mundo ainda é feito por homens e para homens, como a estrutura social continua invisibilizando os corpos femininos, diminuindo suas vontades, desejos e sonhos para que continuem sendo domesticados e controlados.

Nas sessões de TLD, a leitura transformou-se em uma oportunidade de reflexão sobre questões sociais e a construção das identidades. A análise da relação entre Macabéa e Olimpo, marcada por desdém, levou a uma discussão sobre as dinâmicas de poder nas sociedades patriarcais e como as pessoas são moldadas por elas. As conversas sobre o sofrimento e a invisibilidade de Macabéa ajudaram a entender o impacto das estruturas sociais na identidade feminina, destacando como as mulheres são frequentemente rotuladas e marginalizadas. Esse debate ressalta a importância de questionar as normas sociais, e reconhece a literatura como uma ferramenta poderosa para dar voz às mulheres, desafiando as barreiras que silenciam suas histórias.

A teoria do círculo de Bakhtin (1993) e a perspectiva pedagógica de Freire (1987) contribuem para compreender a leitura de *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, como um processo interativo e metamórfico. Bakhtin (1993) ensina que a obra literária é parte de um diálogo contínuo, em que a/o leitora/or é sujeita/o ativa/o, questionando e sendo impactado pelo texto. No mesmo sentido, com sua ênfase na educação crítica, Freire (1987) propõe que a leitura deve ser um ato de conscientização e transformação social. Nas TLD, esse processo amplifica-se porque a leitura não é só uma decodificação, mas um ambiente de discussão colaborativa, que desafia as estruturas de poder e cria possibilidades para mudança e transformação. De tal maneira, ler torna-se um ato de resistência e de reconfiguração das realidades sociais. Diante disso, partimos, a seguir, para nossas considerações finais.

Considerações finais

A pesquisa realizada evidencia a relevância do ato de ler no processo de formação crítica dos educandos de um curso de Magistério, sobretudo por meio da aplicação das TLD. A obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, foi utilizada como palavra-arte para possibilitar uma reflexão substancial sobre questões sociais, evidenciando o papel fundamental da leitura como estratégia de desvelamento e transformação.

Em consequência disso, ao analisar a experiência das estudantes, ficou visível que o ato de ler transcende a simples decodificação dos signos, funcionando como um elo que amplia a visão de mundo e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O artigo, embasado nas concepções do círculo de Bakhtin (1993) sobre o ato de ler, alinou-se à proposta freiriana de uma educação crítica e libertadora. As TLD, como metodologia pedagógica, concederam a criação de um espaço de diálogo e reflexão sobre as relações de poder, as desigualdades sociais e as opressões estruturais que impactam principalmente as comunidades periféricas e o corpo feminino. Essas práticas mostram-se como uma provocação para o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, impulsionando as participantes a questionarem as realidades sociais que as cercam.

Além disso, a pesquisa demonstrou a importância de criar e fomentar espaços pedagógicos que não apenas incentivem a leitura, mas também promovam reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais que influenciam o cotidiano das/os estudantes. Nesse contexto, as Tertúlias mostraram-se uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação mais crítica e transformadora, permitindo que as/os alunas/os desenvolvessem uma consciência crítica não apenas sobre a obra literária em questão, mas também sobre suas próprias realidades.

Os resultados demonstram que as oito sessões de TLD não só incentivam, mas também promovem a leitura crítica, favorecem o desenvolvimento da humanização das pessoas, também o respeito à diversidade e a partilha de experiências. As TLD contribuíram para o fortalecimento da solidariedade, da empatia e do desvelamento das participantes. Em suma, esses aspectos são essenciais para a formação de educadoras/es comprometidas/os com os princípios de liberdade e justiça social.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. SP: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. Vieira. 12ª. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRANDÃO, C. R. *O que é a educação?* 1º ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO A. O direito à Literatura. *Vários escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FIORIN, J. L. Resenha de: BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 205-209, 1º sem. 2011.
- FLECHA, R.; MELLO, R. R. de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. *Presente! Revista de Educação - Ano 13 - nº 48 - Salvador, mar/2005*, p. 29-33.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOOKS, B. *Teoria feminista da margem ao centro*. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MELLO, R. R. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. *Revista Contrapontos*, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 449–457, set./dez. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/17440226/Tert%C3%BAlia_Liter%C3%A1ria_Dial%C3%B3gica_compartilhando_hist%C3%B3rias. Acesso em: 15 set. 2025.
- MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SOUSA SANTOS, B. (Ed). *Conhecimento*

prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006, p. 667-709.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

OLIVEIRA, E. S.; LUCINI, M. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. *Boletim Historiar*, [S. l.], v. 8, n. 01, 2021, p.97-115. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SILVA, A. P. K. da. O ato de ler em um curso técnico de magistério: tecendo tertúlias literárias dialógicas. 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade do Planalto Catarinense, Lages/SC, 2024.

SOUZA, T. Z.; NOVAIS, G. S.; VASCONCELOS, V. O. de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. *Horizontes*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1660>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660>. Acesso em 11 set. 2024.

PERRONE-MOISÉS, L. *Altas Literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIBURI, M. *Feminismo em comum*. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

TODOROV, T. *A Literatura em Perigo*. Trad. Caio Meira. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VASCONCELOS, V; SOUSA, F. R. Unidade na diversidade: Entre utopias e concretudes em pesquisas desde a Educação Popular. *Cadernos CIMEAC*. V10 n. 1, 2020. Dossiê - O uno e o diverso nas tramas da educação popular. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v10i1.4168>.

WOOLF, V. *Um teto todo seu*. São Paulo, SP: Lafonte, 2020.

Submetido: 29.03.2025.

Aprovado: 02.09.2025.