INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

GEAN DIAS COUTINHO

A ALTERIDADE NA LITERATURA PRODUZIDA NO ESPÍRITO SANTO: UM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM OS MICROCONTOS DE *ALGUMAS PESSOAS CEM PALAVRAS,* DO AUTOR HUDSON RIBEIRO.

Vitória

2026

GEAN DIAS COUTINHO

A ALTERIDADE NA LITERATURA PRODUZIDA NO ESPÍRITO SANTO: UM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM OS MICROCONTOS DE *ALGUMAS PESSOAS CEM PALAVRAS,* DO AUTOR HUDSON RIBEIRO.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof(ª). Dr(ª) Letícia Queiroz de Carvalho.

Vitória

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C871a Coutinho, Gean Dias.
A alteridade na literatura produzida no Espírito Santo : um diálogo na educação básica com os microcontos de *algumas pessoas cem palavras*, do autor Hudson Ribeiro / Gean Dias Coutinho. – 2026.
155 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Letícia Queiroz de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2026.

1. Educação – Filosofia. 2. Leitores – Reação crítica. 3. Literatura brasileira – Espírito Santo (Estado). 4. Contos brasileiros. 5. Professores – Formação. I. Carvalho, Letícia Queiroz de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 370.1

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/MG – 3.116

GEAN DIAS COUTINHO

A ALTERIDADE NA LITERATURA PRODUZIDA NO ESPÍRITO SANTO: UM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM OS MICROCONTOS DE *ALGUMAS PESSOAS CEM PALAVRAS*, DO AUTOR HUDSON RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 16 de março de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
TATIANA APARECIDA MOREIRA
Data: 16/03/2026 17:55:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Doutora Letícia Queiroz de Carvalho - P/ Doutora Tatiana Aparecida Moreira
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

gov.br Documento assinado digitalmente
RAFAEL DA SILVA MARQUES FERREIRA
Data: 17/03/2026 14:44:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Doutor Rafael da Silva Marques Ferreira
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANO NOVAES VIDON
Data: 17/03/2026 13:57:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

GEAN DIAS COUTINHO

COUTINHO, Gean Dias; CARVALHO, Letícia Queiroz de. **Ler o outro, ler a si**: a alteridade no ensino de literatura. Vitória: Ifes, 2026. 64 p. (Caderno Pedagógico em formato de E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 16 de março de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
RAFAEL DA SILVA MARQUES FERREIRA
Data: 17/03/2026 14:44:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Doutor Rafael da Silva Marques Ferreira
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANO NOVAES VIDON
Data: 17/03/2026 13:57:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

À minha família, com toda benquerença.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo sustento nos momentos difíceis, tão presentes no início deste percurso, e nos inquietantes momentos de calmaria; pelo indizível e pela curiosidade que me desperta o apreço pelo saber e pelo descobrir.

À minha mãe, agradeço pelo amor, pela confiança e pelo encorajamento, mesmo quando o coração dói. Ao meu pai, incentivador constante, que sempre demonstra orgulho pelos filhos. Ao meu irmão, que, à sua maneira, faz-se presente com amor fraterno.

A Matheus Campista Mariano, grande incentivador, ouvinte atento e conselheiro, registro minha profunda gratidão. Com poesia, o tilintar das louças para o café e benquerença seguimos.

Aos amigos do Mestrado Profissional em Letras, especialmente Jheniffer, Alessandra, Clara Viana, Aline, Thayná e tantos outros, agradeço a convivência, pelos encontros, pelas risadas e pelas dificuldades partilhadas, que tornaram o percurso mais leve e significativo.

À minha amiga Marcela Rubia Gava, pelo apoio em suas múltiplas formas, principalmente o emocional, pelas conversas e pelos instigantes “assuntos de fritar miolos”, bem como pela torcida mútua em nosso desenvolvimento intelectual.

Às pessoas que sempre depositam em mim grande apreço, Dra. Ana Poltronieri, Dra. Beth Rocha e Dra. Eduarda Martins, minha gratidão.

À minha orientadora, Professora Dra. Letícia Queiroz de Carvalho, minha sincera gratidão. Em um gesto de generosidade que beira a “adoção acadêmica”, conduziu esta pesquisa com acolhimento, rigor e exemplo do que significa ser professora.

Aos meus alunos da Educação Básica, empenhados em colaborar com a pesquisa e a construção do conhecimento.

Por fim, ao Instituto Federal e seus docentes, instituição que me acolhe desde muito jovem e que continua acolhendo tantos outros na busca por uma educação pública de qualidade.

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro* (Mikhail Bakhtin).

RESUMO

A presente pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo – *campus* Vitória, versa sobre a proposição da leitura de microcontos produzidos no Espírito Santo no ambiente educacional da Educação Básica como caminho possível para desenvolver o leitor literário crítico. Segundo Cortázar (2013), Piglia (2004) e Spalding (2008) os microcontos, permeados por diversas expressões artísticas, destacam-se pela concisão e pelo poder narrativo, buscando um impacto imediato através de uma relação com o leitor. Fundamentada na arquitetônica de Mikhail Bakhtin (2011, 2014, 2017c, 2020), sobretudo a partir da noção de alteridade e exotopia, a pesquisa explora como esses textos podem promover interação entre leitores, textos e contextos culturais, incentivando a leitura produzida no Espírito Santo, segundo Neves (2019) e Ribeiro (2010). Além disso, o estudo se apoia em uma metodologia qualitativa participante, envolvendo interações diretas com estudantes de uma escola pública na cidade de Cachoeiro de Itapemirim – ES. O levantamento teórico e as interações durante o processo de aplicação da pesquisa, por meio de encontros de leitura literária do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*, do autor Hudson Ribeiro, deu origem a um produto educacional em forma de *E-book*, que servira de apoio a docentes e estudantes que desejem conhecer e trabalhar o tema em suas escolas. Os resultados demonstram que o contato com o texto literário produzido no Espírito Santo, possibilitou aos estudantes o aumento de seu repertório cultural, a ampliação do conhecimento sobre a literatura produzida em seu estado e a possibilidade de crescimento do senso crítico.

Palavras-chave: alteridade; exotopia; microconto; literatura capixaba; leitor crítico.

ABSTRACT

This research, within the scope of the Professional Master's Program in Letters at the Federal Institute of Espírito Santo – Vitória campus, addresses the proposition of reading micro-stories produced in Espírito Santo within the educational environment of Basic Education as a possible path to developing a critical literary reader. According to Cortázar (2013), Piglia (2004), and Spalding (2008), micro-stories, permeated by diverse artistic expressions, stand out for their conciseness and narrative power, seeking an immediate impact through a relationship with the reader. Grounded in Mikhail Bakhtin's architectonics (2011, 2014, 2017c, 2020), especially from the notion of alterity and exotopy, the research explores how these texts can promote interaction between readers, texts, and cultural contexts, encouraging reading produced in Espírito Santo, according to Neves (2019) and Ribeiro (2010). Furthermore, the study relies on a participatory qualitative methodology, involving direct interactions with students from a public school in the city of Cachoeiro de Itapemirim – ES. The theoretical framework and interactions during the research application process, through literary reading sessions of the book *Algumas Pessoas Cem Palavras*, by the author Hudson Ribeiro, gave rise to an educational product in the form of an e-book, which will serve as support for teachers and students who wish to learn about and work on the topic in their schools. The results demonstrate that contact with literary texts produced in Espírito Santo enabled students to increase their cultural repertoire, broaden their knowledge of the literature produced in their state, and foster the development of their critical thinking skills.

Keywords: alterity; exotopy; microfiction; literature produced in Espírito Santo; critical reader.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto de Hudson Ribeiro.....75
Figura 2 - Portão de entrada da unidade escolar. 81
Figura 3 - Entrada de estudantes, acesso à secretaria e ao auditório da unidade escolar. 81
Figura 4 - Corredor de acesso às salas de aula. 83
Figura 5 - Biblioteca 85
Figura 6 - Capa do livro Algumas Pessoas Cem Palavras.....87
Figura 7: Apresentação do tema da pesquisa 93
Figura 8: Leitura coletiva.....108
Figura 9: Conversa literária.....115
Figura 10: Leitura individual 118
Figura 11: Capa do caderno pedagógico.....123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritor "microconto" 21
Quadro 2 - Descritor *"Literatura capixaba"* 24
Quadro 3 - Descritor "Leitor crítico" 26
Quadro 4 - Descritor "Alteridade & Bakhtin" 28
Quadro 5 - Organização dos encontros de leitura 89
Quadro 6: Perguntas disponibilizadas no formulário. 125
Quadro 7: Pergunta 1. 126
Quadro 8: Pergunta 2. 126
Quadro 9: Pergunta 3. 127
Quadro 10: Pergunta 4. 127
Quadro 11: Pergunta 5. 128
Quadro 12: Pergunta 6. 128
Quadro 13: Pergunta 7. 128
Quadro 14: Pergunta 8. 129
Quadro 15 - Comentários e Sugestões 129

LISTA DE SIGLAS

ABL - Academia Brasileira de Letras

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ES – Espírito Santo

FCAA - Fundação Ceciliano Abel de Almeida

IFES- Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 REVISÃO DE LITERATURA 20
2.1 MICROCONTO 21
2.2 LITERATURA CAPIXABA 23
2.3 LEITOR CRÍTICO 26
2.4 ALTERIDADE & BAKHTIN 28
3 REFERENCIAL TEÓRICO 31
3.1 ALTERIDADE, EXOTOPIA E LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGOS COM OS ESTUDOS BAKHTINIANOS 31
3.2 LEITURA LITERÁRIA 42
3.3 MICROCONTO: CONCEITO E APROXIMAÇÕES 53
3.4 A LITERATURA PRODUZIDA NO ESPÍRITO SANTO 64
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 77
4.1 SOBRE A ABORDAGEM ESCOLHIDA 78
4.2 O CENÁRIO DIALÓGICO DA PESQUISA 80
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA 83
4.4 PLANEJAMENTO DA PESQUISA 86
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 91
5.1 INÍCIO DOS ENCONTROS DE LEITURA 91
5.2 A LEITURA DE MICROCONTOS DE AUTORIA CAPIXABA COMO PRÁTICA DE RECONHECIMENTO CULTURAL 98
5.3 ALTERIDADE E EXOTOPIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA 105
5.4 LEITURA LITERÁRIA, ÉTICA E FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIOS E TENSÕES 113
6 PRODUTO EDUCACIONAL 122
6.1 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL 124
7 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS 131
ANEXOS 140
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO – TALE. 145

APÊNDICE B – TERMO E CESSÃO DE USO DE IMAGEM E/OU SOM DA VOZ PARA FINS CIENTÍFICOS E ACADÊMICOS.....148
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 150
APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 155

1 INTRODUÇÃO

Para melhor compreensão do desenvolvimento e construção desta pesquisa, vejo a necessidade da localização daquele que a escreve, assim como a vivência, como postulam as produções bakhtinianas.

Nasci na cidade de Campos dos Goytacazes, interior do estado do Rio de Janeiro. Minha família tem uma relação com a Usina São José, incialmente produtora de açúcar, atualmente falida. Aponto essa relação pois meu bisavô paterno, assim como meu avô e meu pai trabalharam por um tempo na empreiteira do açúcar campista. Mesmo não trabalhando em serviços mais pesados, parte da minha família não buscou o avanço acadêmico. Acredito que, em funções práticas, não fosse necessário à época e à condição de vida. Além do trabalho na usina, minha família paterna também trabalhava na criação e corte de gado.

Já minha família materna, igualmente simples, também não se dedicou aos estudos acadêmicos, dada a vulnerabilidade em que se encontrava. Alguns desses familiares, sequer terminaram o Ensino Fundamental em razão da necessidade do trabalho para o sustento ou o cuidado uns com os outros desde a mais tenra idade.

Esse histórico familiar, talvez, tenha colaborado para que minha mãe, desde muito cedo, buscasse me proporcionar um contato com livros e a Literatura. Dada a necessidade de trabalhar para ganhar o pão, meus pais me matricularam muito cedo na escola. Acredito que esse contato adiantado com a instituição escola, mesmo que infantil e suas brincadeiras, tenha colaborado com minha alfabetização com pouca idade. Muito além do que pode soar poético, das possibilidades de se escutar histórias em família ou pais leitores, minha mãe e a escola desempenharam um papel muito importante para minha formação como pessoa e como leitor.

Essa minha relação com os livros e a leitura também se dava através de algumas professoras. O texto poético desempenha um papel significativo na minha formação literária. Quando não lia alguns poemas e pequenos livros como *Pé de pilão,* de Mário Quintana, a poesia se apresentava a mim por meio das professoras que declamaram deferentes poemas em sala de aula, cheio de rimas. Uma memória muito recorrente da infância é o brincar no pátio e as intervenções poéticas da

professora Silvia com Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana e Vinícius de Moraes. Por vezes, a memória me trai o texto, já que não consigo lembrar exatamente o que era declamado, mas os nomes dos autores ficaram. Como aponta Adélia Prado, amo algumas vivências da minha infância com a memória.

Meu apreço pelos livros se tornou conhecido entre meus familiares e amigos dos meus pais. Tal fato fazia com que eu ganhasse alguns exemplares dessas pessoas, sobretudo de poesia. Hoje, como professor de Língua Portuguesa, surpreendo-me com a sorte de ter contato com a literatura mesmo não possuindo pessoas tão próximas a mim que liam.

Após a adolescência, regada a alguns clássicos, livros mais populares e leituras obrigatórias na escola, pude ter contato com textos que requeriam mais maturidade como leitor. Lembro-me de livros que tratavam da condição da mulher em diversas sociedades, pobreza, morte, racismo, filosofia e outros temas. Passando por uma fase mais espiritualizada e ainda com muito apreço pela literatura, tive contato com textos de Agostinho de Hipona, Teresa D'Ávila e João da Cruz.

Por afinidade na área e o interesse pela Literatura, fiz o vestibular para o curso de Letras do Instituto Federal Fluminense, mesma instituição em que fiz meu Ensino Médio. No curso de Letras, tive a possibilidade de ter contato com a leitura acadêmica e de textos literários, por zelo de alguns professores do curso que sempre prezavam pela ideia de professor leitor na atuação da docência. A indicação de livros por parte de professores e colegas de curso sempre colaborou para a construção de minha formação leitora.

A partir dessa relação com o texto literário e como ele é tratado no fazer docente, surgiu minha inquietação como professor da Educação Básica sobre como a literatura pode chegar aos estudantes e se ela realmente chega no processo de ensino e aprendizagem.

Como base nesse histórico biográfico e acadêmico, pude constatar que os meios de expressões literárias são diversos, dinâmicos, multifacetados e polifônicos[1], absorvendo características culturais, estilísticas, históricas e do seu meio de propagação e produção. Diante de tal perspectiva, levamos em consideração que essas expressões se manifestam em diferentes gêneros discursivos. Analogamente, com o passar dos séculos, a literatura vem se alterando, modificando e ressignificando quanto ao seu ensino e circulação. Sob esse viés, esta pesquisa se empenha na abordagem de microcontos produzidos no Espírito Santo e sua relação com a Educação Básica para a construção do leitor literário.

Neste trabalho, adotamos prioritariamente a expressão *literatura produzida no Espírito Santo*, por entendermos que ela permite uma abordagem mais analítica e histórica da produção literária nesse aspecto, sem pressupor a consolidação de um campo literário demasiadamente homogêneo ou destacado dentro do cânone literário. No entanto, o termo literatura capixaba será utilizado em contextos específicos, sobretudo quando se tratar de denominações consagradas no discurso acadêmico, pedagógico ou cultural, bem como quando for empregado na escrita desse trabalho e seus participantes.

Ao tratarmos de narrativas, devemos levar em consideração os diversos gêneros de ficção que podem ser encontrados e seus aspectos constitutivos. Dentre os gêneros como o poema em prosa, a crônica, a fábula, o conto, e outros, podemos afirmar que o microconto recebe influência destes modelos de produção, recebendo maior influência do conto. Carvalho (2017) afirma que “[...] apesar da proximidade com o conto, o microconto é antropofágico, bebe em todos os gêneros e formas de expressão artística, assim, enriquecendo-se” (Carvalho, 2017, p. 266). Apesar de sua linguagem expressiva e condensada, os microcontos ainda são pouco difundidos no ambiente escolar, o que justifica a necessidade de um estudo aprofundado sobre suas potencialidades pedagógicas.

A literatura brasileira possui grandes nomes em seu cânone na produção de contos como Clarice Lispector, José Cândido de Carvalho, Lygia Fagundes Telles, Rubem

[1] Mikhail Bakhtin desenvolveu o conceito de **polifonia** para descrever a estrutura dos romances de Fiódor Dostoiévski, onde múltiplas vozes independentes coexistem sem serem subordinadas a uma única perspectiva autoral.

Fonseca, Marina Colasanti, Luiz Ruffato dentre outros. Todos esses autores possuem sua característica própria de estilo e meio de divulgação de seus textos, sendo o livro impresso o principal. Percebe-se a mudança de paradigma na construção de contos ao longo dos séculos no Brasil. Tal paradigma se dá em seu número de palavras, caracteres e forma de publicação, principalmente quando consideramos a tecnologia, a cultura digital e a consolidação do meio digital na sociedade.

A ideia de síntese dessa construção tem por característica relevante a velocidade e a condensação de narrativa e informação. Também chamado de discurso hiperbreve, o microconto se comunica com a era da tecnologia da informação que vivemos e na agilidade de transmissão de mensagens, fato que pode potencializar o interesse dos leitores pelo gênero. Quanto à sua estrutura, ainda é pertinente salientar que:

> Nem toda narrativa brevíssima é um microconto. A maioria dos autores defendem que, para considerar-se um microconto, um texto deve conter: concisão, narratividade, totalidade (um todo significativo), subtexto (implícito), ausência de descrição (exceto se extremamente essencial), retrato do cotidiano e final impactante (Gomes, 2013, p.270).

A literatura, em suas múltiplas formas, busca constantemente novas maneiras e modos de se expressar e provocar reflexões no leitor. Entre essas manifestações, o microconto surge com sua concisão e intensidade, desafiando tanto a estrutura narrativa tradicional quanto a interpretação do público leitor. Ao reduzir a extensão do texto, sem comprometer a complexidade da mensagem, esse gênero exige de quem lê um papel ativo na produção de sentido.

Por conseguinte, podemos afirmar que o microconto possui características *per si*. A busca por uma narratividade, com poucas descrições e o impacto no leitor surgem como suas principais características.

Tal conjectura tem possível diálogo com o teórico russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, a partir, sobretudo, das noções de alteridade e exotopia nos microcontos que trabalham questões sobre a própria existência e o olhar para com o próximo. Sobre o teórico, Amorim (2003) aponta que

> A atualidade de Mikhail Bakhtin para pensar a questão da diversidade reside, antes de tudo, na articulação estrutural entre ética e criação, seja a criação teórica seja a criação artística, que organiza todo seu pensamento. Comecemos pela criação da obra de arte. Sua teoria do acontecimento discursivo tem o mesmo eixo que sua teoria do acontecimento estético, isto é, o da problemática da alteridade (Amorim, 2003, p.11).

Dessa maneira, a relação entre o processo de leitura e a teoria bakhtiniana se torna evidente, especialmente, no que tange à participação ativa do leitor na construção de sentido do texto e como esse leitor ativo se comporta diante da existência do *outro* - enquanto "outro" literário. Se para Bakhtin, toda enunciação ocorre em um contexto dialógico, a leitura amplia essa dinâmica ao apostar na economia verbal como convite à interpretação.

Além disso, a noção de exotopia, tal como foi desenvolvida por Bakhtin para descrever a possibilidade de compreensão do *outro* a partir de uma posição externa, também pode ser relacionada à estética do microconto. Embora o movimento entre o dito e o subentendido seja constitutivo de todo enunciado, conforme discutido por Valentin Volóchinov (2021), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao afirmar que o sentido do enunciado se constitui na relação com o contexto extravebal e com outros enunciados, a brevidade e a sugestividade desse gênero intensificam tal fenômeno, exigindo do leitor um maior esforço de preenchimento e interpretação.

Nesse sentido, o microconto não cria essa abertura de sentidos, mas a potencializa, ao condensar a narrativa e deslocar para o leitor uma parcela significativa da construção do significado. Assim, a concisão do microconto não apenas comunica algo, mas mobiliza o leitor a participar ativamente da constituição do discurso. Desse modo, a leitura e a mediação de microcontos de autoria capixaba no Ensino Médio podem contribuir para a formação de leitores mais críticos e reflexivos, ampliando o engajamento com a Literatura.

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é estimular o interesse dos estudantes pela leitura literária de microconto, de modo a potencializar as práticas de leitura na Educação Básica.

Como desdobramento do objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar elementos teóricos sobre a alteridade e a exotopia bakhtiniana, analisando-os na literatura produzida no Espírito Santo, o microconto e a leitura de literatura na escola;

- Propor encontros de leitura sobre os microcontos do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*, do autor capixaba Hudson Ribeiro;

- Relacionar o conceito bakhtiniano de alteridade e exotopia às experiências de leitura com os estudantes;

- Produzir um caderno pedagógico que aponte estratégias para a leitura de microcontos na sala de aula da Educação Básica.

Assim sendo, esta pesquisa visou estimular o interesse dos estudantes da Educação Básica por meio da leitura literária de microcontos de autoria capixaba, com ênfase na obra *Algumas Pessoas Cem Palavras* de Hudson Ribeiro. Para isso, os conceitos bakhtinianos de alteridade e exotopia subsidiarão sua realização.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa versa sobre a literatura do estado do Espírito Santo, com ênfase na aplicação e experiência de leitura na sala de aula, utilizando os microcontos de Hudson Ribeiro, autor capixaba. Tal prática ocorreu por meio do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*, o qual foi abordado de forma a contribuir para a formação de criticidade, postura reflexiva e fruição de estudantes do Ensino Médio, compreendendo a Literatura como um campo profícuo e multifacetado na escola.

Para a realização da pesquisa, consideramos como possibilidade fundamental o diálogo com pares, a partir de pesquisas que trabalhem com a similaridade temática, referencial teórico ou metodologia de aplicação. O diálogo é determinante para a compreensão ampla de conceitos, assim como o contato com diferentes perspectivas.

Para promover o diálogo citado, consultamos o Banco de Dissertações e Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Repositório de Dissertações do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Rede Nacional e o Repositório Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Para a pesquisa de trabalhos com temática com possível diálogo, buscamos os seguintes descritores: “microconto”, “literatura capixaba”, “leitor crítico” e, a junção dos descritores “alteridade & Bakhtin” - conceito cunhado pelo teórico russo Mikhail Bakhtin. Para a consideração desses descritores, fizemos um recorte temporal de 2018 a 2024 estabelecendo o critério de atualidade da pesquisa.

Durante a investigação, encontramos 16 resultados para o descritor “microconto”, 317 resultados para o descritor “literatura capixaba”, 507 resultados para o descritor “leitor crítico” e 86 resultados para a combinação dos descritores “alteridade & Bakhtin” e utilizando a leitura do resumo dessas pesquisas, bem como os critérios citados anteriormente, selecionamos três trabalhos de cada descritor que contribuíssem de forma pertinente para a construção desta dissertação.

Para melhor identificação e compreensão da seleção organizada, disponibilizamos os seguintes quadros de acordo com os descritores, bem como o títulos dos

trabalhos, seus autores, ano de publicação, instituição onde a pesquisa foi desenvolvida e o tipo de trabalho.

2.1 MICROCONTO

Quadro 1 - Descritor "microconto"

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TRABALHO
Uma Face Da Twitteratura: A Produção De Microcontos No Twitter	Raphaelle Nascimento Silva	2020	Universidade Federal da Bahia	Tese de Doutorado
O Terror Em Código: A Leitura E A Escrita Entre Os Mistérios Dos Quadrinhos E Os Microcontos No Ambiente Digital	Willian Timóteo Oliveira	2024	Instituto Federal do Espírito Santo	Dissertação de Mestrado
Pequeno Como Um Dinossauro: Microconto, Um Gênero Autônomo	Vanderlei De Souza	2021	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Tese de Doutorado

Fonte 1: Elaborado pelo autor (2025)

Sobre o descritor “microconto”, destacamos a escassez de pesquisas sobre a temática, sendo este o descritor com menor número de trabalhos encontrados. A autora Silva (2020) em sua tese de doutorado, “Uma Face Da Twitteratura: A Produção De Microcontos No Twitter”, traça um olhar sobre como na *cibercultura* as estruturas das relações humanas se modificaram e se adaptaram, reforçando a influência das redes socais no cotidiano por meio de suas narrativas. A rede social *Twitter*, atual X, surge como um canal para a produção de micronarrativas, dado a quantidade de caracteres necessários para sua publicação. O objetivo de seu trabalho foi investigar as manifestações de aspectos distintivos da escrita interativa em rede, na produção de microcontos no *Twitter*. Com base nas pesquisas realizadas, a autora afirma que, a rede social como espaço de produção gera formas expressivas, trazendo à luz o termo *twitteratura*.

Sobre a perspectiva do conceito de microconto, a autora dialoga com os autores Rodrigues (2011), Souza e Rodrigues (2011), Gomes (2013), Peres (2008) e Seabra (2010). É pertinente ressaltar que, a autora trabalha com a perspectiva de construção deste tipo discursivo nas redes sociais. No quarto capítulo

“#PORUMMAPEAMENTO: da constituição do microconto à escrita interativa em rede”, a pesquisadora trabalha com a perspectiva de conceituação do termo “microconto” e as especificidades teóricas quanto sua construção e identificação, apresentando uma determinada disposição conceitual do microconto na literatura brasileira de autores e obras que versam sobre o gênero e sua produção no Brasil.

Oliveira (2024), em sua dissertação para o mestrado profissional em Letras, defendido no Instituto Federal do Espírito Santo, intitulada “O Terror em Código: a leitura e a escrita entre os mistérios dos quadrinhos e os microcontos no ambiente digital”, investiga práticas de leitura e escrita mediadas por suportes digitais, articulando o gênero microconto e narrativas de terror às histórias em quadrinhos. O autor propõe que a concisão, a sugestão e o caráter implícito do microconto potencializam a participação interpretativa do leitor, favorecendo processos de inferência, imaginação e construção de sentidos no contexto escolar. Ao explorar a relação entre linguagens verbais e visuais, a pesquisa enfatiza o microconto como estratégia didática capaz de aproximar o texto e o leitor, sobretudo em ambientes digitais marcados pela multimodalidade e pela cultura midiática.

A dissertação de Oliveira (2024) articula referenciais teóricos sobre microconto que dialogam com os estudos da leitura literária, do dialogismo segundo Bakhtin e das práticas de letramento em contextos tecnológicos. Destacamos, no âmbito do descritor “microconto” os autores que tratam da narrativa breve e da micronarrativa na perspectiva estética e pedagógica. Destacam-se, nesse contexto, as contribuições de Blasina (2010), que aborda a constituição e as especificidades do microrrelato; de Carlos Seabra (2010; 2012), cujos estudos discutem o fenômeno dos microcontos na cultura digital; além das reflexões de Hattnher (2014) e Ramos (2009), que contribuem para entender a brevidade narrativa e constituição dos quadrinhos e HQs, a condensação semântica e o papel da elipse na construção de sentidos.

A terceira pesquisa analisada com o descritor microconto foi a tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” intitulada “Pequeno como um Dinossauro: Microconto, Um Gênero Autônomo” de

Vanderlei de Souza (2021). Este estudo tem como principal objetivo demonstrar que narrativas extremamente breves, ou seja, aquelas com até três linhas ou aproximadamente cinquenta palavras, não devem ser consideradas como um subgênero dos contos literários, ainda que possuam características em comum. Desta forma, torna-se lícito dizer que microconto pode ser considerado um discurso e um gênero literário autônomo. Para isso, o autor reúne alguns nomes da literatura brasileira e suas produções de narrativas breves.

Os capítulos três e quatro de Souza (2021) possuem como título “Microconto e Gênero Literário” e “Microconto e Gênero do Discurso” apontando, assim, como há uma disputa teórica quanto sua constituição. Para embasamento teórico, o autor dialogou com autores de língua espanhola em sua pesquisa, com ênfase no teórico mexicano Lauro Zavala, dado suas pesquisas sobre “minificção”. A pesquisa de Souza (2012) também usa em seu aporte teórico o conceito de gênero de Bakhtin (2016) para apontar o lugar ocupado pelo microconto no tocante à transferência de estilo oriundo do conto e no processo de hibridização que renova e dá origem a um novo gênero.

Consideramos que as perspectivas abordadas pelos autores dialogam com a pesquisa aqui desenvolvida, principalmente, em virtude do contato com diferentes perspectivas e definições sobre o conceito de microconto ou micronarrativa, os quais são essenciais para enriquecimento do aporte teórico deste trabalho.

2.2 LITERATURA CAPIXABA

Para o descritor “Literatura capixaba”, ressaltamos três dissertações produzidas no Mestrado Profissional em Letras - IFES, que resultaram no quadro a seguir:

Quadro 2 - Descritor *"Literatura capixaba"*

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TRABALHO
Leitura Poética Da Cidade De Vitória Na Obra De Elmo Elton	André Luiz Neves Jacintho	2018	Instituto Federal Do Espírito Santo	Dissertação de Mestrado
A Literatura De Autoria Capixaba Em Livros Falados E A Formação Do Leitor Literário: Diálogos Possíveis	Selma Nathalie Pessotti	2020	Instituto Federal Do Espírito Santo	Dissertação De Mestrado
Educação Literária Para As Relações Étnico-Raciais Na Escola: Diálogos Com A Poesia De Elisa Lucinda	Andréia Lima Silva	2024	Instituto Federal Do Espírito Santo	Dissertação De Mestrado

Fonte 2:Elaborado pelo autor (2025)

Na dissertação de André Luiz Neves Jacintho com o título “Leitura Poética da Cidade de Vitória na Obra de Elmo Elton”, sobre a Literatura capixaba o autor afirma que o intuito de seu trabalho não é afirmar que “[...] o que haja entre ela e a literatura do resto do país” (Jacintho, 2018, p.69) uma diferença marcante. Entretanto, há de se considerar que a literatura produzida no estado do Espírito Santo possui marcas particulares quanto a sua constituição. Levando em consideração as questões culturais e geográficas sobre a literatura produzida neste estado, segundo alguns teóricos, não é pertinente considerar o fazer literário capixaba como marginal ou periférico quanto sua constituição *per si*. Por mais que o estado não tenha constituído o eixo cultural Rio-São Paulo, há o intuito da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, publicado em 2009, fomentar o contato, estudo e pesquisa da literatura local. Contudo, há divergência entre alguns teóricos quanto a essa afirmativa.

O autor a partir dessa perspectiva traça em sua discussão sobre o direito à Literatura e sua implicação no Currículo da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Tal problemática se mostra pertinente dado que discussões acerca da Literatura capixaba e sua aplicação nos currículos da educação básica serão basilares para a construção do trabalho aqui produzido.

Sob o mesmo viés, Pessotti (2020) em sua dissertação de título “A Literatura de Autoria Capixaba em Livros Falados e a Formação Do Leitor Literário: Diálogos

Possíveis” busca contribuir no processo de inclusão de leitores com deficiência visual e a formação do leitor literário. O projeto foi aplicado por meio da leitura e gravação de obras literárias de autores capixabas no aspecto do livro falado.

A autora faz um percurso sobre a fundação da capitania do Espírito Santo e a constituição do Estado do Espírito Santo. Como referenciais teóricos foram consultados os autores Neves (2019), Ribeiro (2010) e Oliveira (2015). Damos ênfase à pertinência da obra *Mapa Da Literatura Brasileira Feita No Espírito Santo*, publicado em 2019, pois aborda um panorama inicial sobre a literatura produzida no estado. Entretanto, nota-se a necessidade de um maior aprofundamento na temática.

Silva (2024) em sua dissertação sobre a literatura capixaba de autoria negra traça em “Breve Histórico da Literatura Produzida no Espírito Santo” a perspectiva que a literatura do Espírito Santo tem sido consistentemente estudada por muitos pesquisadores, que buscam compreender seus aspectos de produção, circulação, distribuição e recepção. Este capítulo afirma que, ao examinar a história do estado, Francisco Aurélio Ribeiro esclarece que a literatura capixaba é marginalizada. Desde a colonização, o Espírito Santo presenciou a ascensão dos territórios vizinhos. A Bahia, com o primeiro núcleo cultural da colônia e a descoberta do ouro em Minas Gerais, estabeleceu-se como um centro político, econômico e literário, originando o Arcadismo. O Rio de Janeiro, que se tornou a capital com a chegada da família real, e São Paulo, impulsionada pela industrialização e pelo café, também se destacaram. Essa marginalização da literatura capixaba é um reflexo direto do contexto histórico em que os estados vizinhos ascendiam. Tais afirmativas se fundamentam em Ribeiro (2010).

2.3 LEITOR CRÍTICO

Quadro 3 - Descritor "Leitor crítico"

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TRABALHO
A Crônica na sala de aula: Caminhos para a formação de Leitores Críticos no Ensino Fundamental	Alcione Aparecida de Azevedo	2018	Instituto Federal do Espírito Santo	Dissertação de Mestrado
Considerações Sobre O Apetite Literário: Pitadas de Gastronomia e de Carnavalização na Formação de Professores de Língua Portuguesa	Murilo Góes Martins	2020	Instituto Federal do Espírito Santo	Dissertação de Mestrado
Estratégias de Leitura para a Formação do Leitor Crítico	Ana Paula Santos Ruas e Silva	2021	Universidade Estadual de Montes Claros	Dissertação de Mestrado

Fonte 3: Elaborado pelo para a autor (2025)

O objetivo central da pesquisa “A Crônica na Sala de Aula: Caminhos para a Formação de Leitores Críticos no Ensino Fundamental” foi promover a reflexão sobre a valorização das crônicas nas séries finais do Ensino Fundamental, visando estimular nos estudantes a aprendizagem de mecanismos de compreensão textual e incentivá-los ao pensamento crítico. A pesquisa foi aplicada em uma escola da cidade de Cachoeiro de Itapemirim em uma turma de 8° ano do Ensino Fundamental. Como referencial teórico para temática, listamos os principais autores foram Silva (2011), Koch (2011), Orlandi (2012), Marcuschi (2008) e Freire (1989). Consideramos, no entanto, a possibilidade de se trabalhar de forma mais diversa com Freire (1989).

A autora afirma que se compreende a importância da leitura crítica e reconhece a fragilidade da escola em incentivar a leitura. É necessário, portanto, considerar o papel dessa prática e da leitura na educação de forma holística. Claramente, a escola pode se tornar a principal promotora da leitura. Anteriormente, essa responsabilidade era da família. Contudo, devido à nova configuração social e econômica, caracterizada pelo trabalho e pouca interação familiar, a escola passou a assumir a função de forma isolada. Hoje, em um cenário onde muitos pais têm longas jornadas de trabalho ou não possuem formação, o professor frequentemente

se vê como o único responsável pelo estímulo à leitura entre os estudantes. Esse processo, segundo os apontamentos, carece de formação adequada para que as propostas não sejam desconectadas do universo social dos estudantes e pela falta de familiaridade da comunicada escolar com as práticas leitoras.

O trabalho de Murilo Goés Martins surge como uma grande ode à Literatura e à Gastronomia. Usando do efeito de analogias entre o tempero, a cozinha, a gastronomia e a literatura o autor da dissertação de mestrado “Considerações Sobre o Apetite Literário: Pitadas de Gastronomia e de Carnavalização na Formação de Professores de Língua Portuguesa” trata de um possível diálogo entre a perspectiva do círculo de Bakhtin e alguns pressupostos teóricos da gastronomia a fim de chegar à formação de professores de Língua Portuguesa. O autor buscou um diálogo entre conceitos bakhtinianos, a gastronomia e a literatura de forma que potencializasse debates e diálogos sobre o processo de formação docente e o estímulo da leitura crítica.

Sob a perspectiva de Freire (1989) e Kleiman (2007) e alicerçado nos “ingredientes”, exposição das manifestações discursivas de participantes da pesquisa, o autor propõe a degustação da palavra de forma que sejam cuidadosamente apreciadas quando lidas e pronunciadas de modo a reconhecer valores políticos, sociais, históricos e ideológicos.

Ana Paula Santos Ruas e Silva, Universidade Estadual de Montes Claros - Departamento de Comunicação e Letras, apresentou subsídios teóricos e metodológicos para o ensino e aprendizagem da leitura crítica e compreensiva na educação básica. Sua dissertação intitulada “Estratégias de Leitura para a Formação do Leitor Crítico” usou do referencial de Kleiman (1989) e Freire (1989) para explanar sobre o leitor crítico.

Na perspectiva do trabalho, criticidade é compreendida como uma prática problematizadora que media a leitura. Portanto, Kleiman (2007), afirma que “[...] o leitor crítico, então, não apenas compreende, infere, identifica, analisa, mas o faz em relação a algum parâmetro exterior ao texto, um parâmetro que é seu: essa norma pode ser uma forma de agir e de fazer, uma opinião, uma forma de perceber o mundo” (Kleiman, 2007, p.100).

2.4 ALTERIDADE & BAKHTIN

Quadro 4 - Descritor "Alteridade & Bakhtin"

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TRABALHO
Alteridade Nos Relatos Orais de Estudantes do Ensino Médio: Leitura Literária de *O Diário de Anne Frank*	Denísia Moraes dos Santos	2018	Universidade de São Paulo	Tese de Doutorado
Os Reinos Invisibilizados: Um Encontro com a Palavra Mandinga	Miza Carvalho Dos Santos	2018	Universidade Federal Fluminense	Dissertação de Mestrado
A Literatura De Autoria Capixaba em Livros Falados e a Formação do Leitor Literário: diálogos possíveis	Selma Nathalie Pessotti	2020	Instituto Federal do Espírito Santo	Dissertação de Mestrado

Fonte 4: Elaborado pelo autor (2025)

A tese de doutorado de Denísia Moraes dos Santos de título “Alteridade nos Relatos Orais de Estudantes do Ensino Médio: Leitura Literária de *O Diário De Anne Frank*” tem como objetivo examinar relatos orais de estudantes da 3ª série do Ensino Médio sobre a leitura de *O Diário de Anne Frank*, com o intuito de entender as particularidades linguístico-dircursivas que surgem da obra, a qual integra o programa educacional “Apoio ao Saber”, iniciativa do Governo do Estado de São Paulo para promoção da leitura.

A base teórica deste estudo foca na abordagem dialógica da linguagem de Bakhtin e do círculo, especialmente nos conceitos de interação discursiva, enunciado concreto, auto-informe-confissão, cronotopo do autor e do leitor e alteridade, conceito de pertinência para realizar o diálogo com os pares.

Na análise intitulada “Relação de alteridade: a correlação das categorias do eu e do outro”, a autora explorou o conceito de alteridade e como este conceito ajuda a entender a relação identitária dos estudantes leitores com o outro durante a experiência literária. Sob a ótica bakhtiniana, que postula que o outro é essencial na constituição do eu, percebe-se um processo em que o eu se forma na interação com o outro. Como referencial teórico a autora usou Bakhtin (2016) e Volóchinov (2013).

O segundo trabalho escolhido para diálogo com os pares foi a dissertação de mestrado “Os Reinos Invisibilizados: Um Encontro com a Palavra Mandinga” da Universidade Federal Fluminense, de autoria de Miza Carvalho Dos Santos.

Este estudo estabelece um diálogo com as expressões preferidas por Toumani Kouyaté, um *djeli*/*griot* da cultura *mandiga*. A abordagem da autora busca adentrar na esfera da alteridade, de modo a se colocar diante de uma cultura diferente da sua e escutá-la, de modo que corrobore para uma compreensão mais profunda sobre a prática docente. De maneira que há uma relação entre teorias afrodiaspóricas, oralidade e o círculo de Bakhtin, a autora constrói uma busca pela alteridade prática em sua atuação como docente.

No capítulo “A Alteridade na Perspectiva Bakhtiniana”, da dissertação “A Literatura De Autoria Capixaba em Livros Falados e a Formação do Leitor Literário: diálogos possíveis”, encontramos um breve histórico sobre Mikhail Bakhtin e a criação do círculo. Tal abordagem se faz pertinente para contextualização do autor e sua obra.

A autora afirma que sua pesquisa visa que os participantes, através da interação, busquem no outro a oportunidade de se expandirem. Nesse contexto, a alteridade desempenha um papel crucial, pois as relações de vivência de experiências nos encontros promovidos assumiram posições responsivas moldadas ao longo dos diálogos entre os participantes.

Portanto, afirmamos que o percurso de diálogo aqui apresentado tem muito a colaborar com esta pesquisa, dado ao conteúdo, propostas versadas e linha teórica. O contato com investigações já realizadas ressalta pontos de vistas diferentes para a construção de uma pesquisa científica, de modo que contribui com pesquisas posteriores e na atuação do professor pesquisador. Atentando-se às relações sociais evidenciadas nos trabalhos, a transmissão de conhecimento e valores, e a interação social tão cara à compreensão dialógica, percebemos a potência das contribuições aqui construídas.

A partir do diálogo com os trabalhos selecionados, evidenciamos a relevância dos diálogos teóricos e metodológicos estabelecidos ao longo da pesquisa. Não ignoramos na construção desse trabalho as contribuições teóricas de Bakhtin e o

círculo referentes ao conceito de dialogismo e suas implicações para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

As discussões sobre o conceito de microconto, presente nas pesquisas selecionadas, é reforçado como uma forma literária que com o passar do tempo possui cada vez mais autonomia. As pesquisas consultadas demonstram como o trabalho com microcontos em sala de aula pode fomentar a interpretação crítica, a criatividade e a experimentação literária, ao mesmo tempo em que reforça o papel da literatura na construção do leitor possuidor de senso crítico. Essa abordagem se alinha ao conceito de alteridade, fundamentado no corpo teórico de Bakhtin, uma vez que a leitura literária propicia o encontro com a perspectiva do outro, promovendo um processo dialógico essencial para a construção da subjetividade e criticidade dos estudantes.

Além disso, os trabalhos relacionados à literatura capixaba, com ênfase nas produções do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), destacam o desafio de consolidar uma identidade literária, sem recorrer a um estereótipo regionalista, muitas vezes marginalizada no cenário nacional. A partir desses trabalhos, percebe-se uma crescente valorização da produção literária do Espírito Santo, especialmente vinculada ao ensino e à formação de leitores. O uso dos microcontos de Hudson Ribeiro contribui não apenas para a ampliação de repertório cultural, mas também para reforçar o pertencimento e a valorização das produções literárias locais.

Por fim, os estudos levantados proporcionam uma base sólida para a presente pesquisa, fornecendo suporte teórico para a compreensão do micrococonto, seu possível trabalho didático e seu potencial na Educação Básica. A relação entre literatura e alteridade possibilita que a leitura não se limite a um ato individual ou solitário, mas se transforme em uma experiência dialógica, na qual os estudantes possam interagir com múltiplas vozes, perspectivas e subjetividades. Essa abordagem reforça a importância da leitura como prática social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes com as realidades que os cercam.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir de uma compreensão mais holística sobre o pensamento bakhtiniano, o referencial teórico desta pesquisa tem como objeto a literatura produzida no estado do Espírito Santo, mais especificamente, os microcontos do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*.

Para tanto, concebeu-se este capítulo dividido em três subcapítulos, relacionados entre si, em que apresentamos no primeiro subcapítulo, “Alteridade, Exotopia e Leitura Literária: diálogos com os estudos bakhtinianos”, no qual, dialogamos com o pensamento do teórico russo Mikhail Bakhtin e do círculo de pensamento como aporte teórico para as discussões aqui apresentadas; no segundo subcapítulo, “Sobre o microconto” apresentamos a ideia do que é um microconto e como essa construção corrobora com uma nova relação com o leitor; e, por fim, no terceiro subcapítulo, “A literatura produzida no Espírito Santo”, em que são especificadas as particularidade e individualidades presentes na produção literária do estado do Espírito Santo e suas implicações e possíveis diálogos com as outras partes do Brasil.

Com o objetivo de relacionar os aportes teóricos, esta pesquisa relaciona a prática docente com o referencial teórico apresentado, considerando seus sujeitos, suas vozes, sua responsabilidade e individualidades.

3.1 ALTERIDADE, EXOTOPIA E LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGOS COM OS ESTUDOS BAKHTINIANOS

Mikhail Bakhtin foi um teórico da literatura, filósofo da linguagem e teórico da cultura cujos estudos contribuem para diversas áreas e desdobramentos como a psicologia, a crítica da religião, a filosofia, antropologia e a estética (Grillo, 2023).

O teórico russo nasceu em 1895, em uma família aristocrática, cursou Filologia na Universidade de São Petersburgo no período da Primeira Guerra e da Revolução Soviética na Rússia. Mudou-se para Nevel em 1919, para sobreviver à revolução e iniciar sua vida como professor. Na mesma cidade, inaugurou seu grupo de estudos, que atualmente é conhecido como o Círculo de Bakhtin, com o auxílio de outros

pesquisadores como Valentin Volóchinov, Lev Pumpianski, Pável Medvédev e outros. Desta forma, entendemos que “a obra de Bakhtin e de seu Círculo deu origem a uma das correntes de pensamento mais influentes do século XX” (Grillo, 2023, p. 133).

O referencial teórico desta pesquisa se assenta nas contribuições de Mikhail Bakhtin (2011, 2014, 2017c, 2020) acerca da alteridade e da exotopia para as práticas de leitura literária. As pesquisas produzidas por ele e o círculo de estudos são de grande relevância para os estudos literários, filosóficos, culturais e artísticos.

Antes de iniciarmos os apontamentos sobre as noções de alteridade e exotopia, é necessário considerar a constituição do sujeito na dinâmica relacional entre o *eu* e o *outro*, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, não há sujeito fora dessa interação. Podemos afirmar, então, que se trata de uma reflexão sobre um sujeito constituído nas relações sociais.

Em sua obra *O freudismo: um esboço crítico*, Bakhtin (2017b) aponta que

> Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. [...] Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura (Bakhtin, 2017b, p. 11).

A compreensão bakhtiniana da constituição do ser social se articula à sua ontologia dialógica, na qual a alteridade constitui elemento central, na qual o homem só se realiza enquanto sujeito pleno por meio de sua inscrição histórica e cultural. Observamos, então, que tais conceitos vão ao encontro da questão do tempo e da questão do espaço. Tal relação é chamada nos estudos bakhtinianos de cronotopo – do grego *chronos*, que quer dizer tempo, e *topos* que quer dizer espaço -, de acordo com as análises sobre o romance.

Notamos aqui a importância da ideia de cultura para os estudos do círculo. No excerto em questão, Bakhtin desloca a ênfase do nascimento biológico para uma ideia de "segundo nascimento", tal nascimento é o ingresso no mundo social, em que o indivíduo, situado em uma posição histórica específica, passa a dialogar com

o universo simbólico que o precede e que, simultaneamente, ele transforma, chegando então ao universo da cultura. Assim, o ser humano não emerge como uma abstração biológica, mas como um camponês, burguês, proletário, ou qualquer outra posição concreta que determine sua interação com o mundo.

Essa perspectiva, ancorada na dialogicidade, evidencia que o sujeito é essencialmente relacional, constituído na interseção de múltiplas vozes e discursos que delineiam sua identidade. É importante ressaltar que a ideia de diálogo não pressupõe concordância ou discordância em relação a algo. O diálogo também existe na indecisão. Portanto, ao posicionar o indivíduo na história e na cultura, Bakhtin não apenas destaca a dimensão sociológica da existência humana, mas também sublinha o caráter inevitavelmente intersubjetivo e ético do ato de criar e significar, que é, em última análise, o que torna o homem real no mundo.

A arquitetônica do autor e as relações com o mundo real por ele postuladas levam à participação singular no existir. Tal arquitetônica, complexa em sua compreensão, refere-se a um conceito filosófico que busca sistematizar toda a rede de conceitos-chave de sua teoria sobre a compreensão de mundo. Sobre essa organização o autor reflete em seu texto “Arte e responsabilidade” que

> [...] os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa. Lamentavelmente, é o que acontece com maior frequência. [...] Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo (Bakhtin, 2011, p. XXXIII).

Nessa perspectiva, percebemos que a arte e a vida não são a mesma coisa. O teórico aborda a fragmentação da experiência humana nos três grandes campos da cultura: ciência, arte e vida. Tal fragmentação se intensifica no contexto do final do século XIX e início do século XX, marcado pela especialização das ciências e pela autonomização das esferas culturais. Para ele, esses âmbitos só alcançam verdade na unidade quando incorporados de maneira orgânica à consciência do indivíduo. Entretanto, o que ocorre com frequência é a separação artificial desses domínios, tornando a relação entre eles mecânica e externa ao sujeito. Ou seja, por vezes, esses âmbitos operam em esferas independentes, sem um real diálogo que as

integre ao sujeito significativamente. Tal ausência de unidade gera uma limitação da experiência humana, reduzindo o potencial criativo e crítico do sujeito.

No final do texto “Arte e responsabilidade”, o autor reitera que “[...] arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (Bakhtin, 2011, p. XXXIV)”. Compreendemos que o conceito de arte, entendido por Bakhtin como realização da estética, e a vida como experiência dada e relação ética, devem passar por um processo de transformação. Esse movimento singular em cada indivíduo ocorre a partir da sua existência na unidade de sua responsabilidade, termo relevante para a obra de Bakhtin. Somente o eu, a partir do lugar que ocupa no mundo, é capaz de responder por seus atos e assumir a responsabilidade por eles. A partir dessa relação, há a contribuição para a construção de novas possibilidades para a arte e para a vida. Não podemos deixar de relacionar a ideia de arte postulada pelo autor com a Literatura.

Posteriormente, em sua obra inacabada *Para uma filosofia do ato responsável*, ocorre o aprofundamento da reflexão sobre a responsabilidade. Essa questão tem sua gênese no confronto de dois mundos: o mundo da cultura – mundo da objetificação da atividade de cada um; e o mundo da vida – mundo em que tal ato irrepetivelmente ocorre (Bakhtin, 2017c, p.43).

A partir dessa relação, o teórico destaca que a verdadeira unidade entre a teoria e a vida se dá no ato responsável do indivíduo. Para este indivíduo, não basta que os elementos teóricos, como conceitos filosóficos, científicos ou estéticos, existam de forma isolada, apartada; nem que a vida cotidiana aconteça sem reflexão. É no momento em que o indivíduo age consciente e responsavelmente que esses dois âmbitos se interpenetram e se tornam significativos. A responsabilidade, nesse sentido, é um princípio fundamental, pois implica que o indivíduo não apenas compreende o mundo teoricamente, mas também responde de forma ética ao mundo, transformando a realidade a partir de sua disposição única e da atividade irrepetível. Desta forma, a vida e a cultura não surgem com esferas separadas, mas encontram sua interpenetração quando o sujeito assume seu papel ativo.

Devemos tomar cuidado para não confundirmos o mundo da cultura com o mundo da arte – que Bakhtin nomeia de estética; embora tais conceitos sejam imbricados.

O círculo de Bakhtin não desenvolveu um conceito sistemático para cultura, mas a compreende de forma multifacetada e sua relação dialógica. Nos seus escritos de 1920, declara-se que a cultura é um evento concreto e sistemático que dialoga com a realidade preexistente de outras atitudes culturais (Bakhtin, 2014). Sendo assim, a arte se nutre da cultura, estabelecendo sua relação dialógica. Assim, a arte contribui para a construção e transformação da cultura, propondo novas perspectivas de ver e interpretar o mundo.

Do mesmo modo, não devemos considerar a arte como um reflexo opaco da cultura, pois ela também é um agente da transformação cultural. Nesse sentido, a cultura não pode ser reduzida a um acervo estático de conhecimentos ou práticas herdadas, pois se realiza no encontro desses aspectos.

Essas perspectivas evidenciam que a existência humana é essencialmente responsiva: o sujeito não apenas age, mas responde e é respondido. Ocasionando o que é chamado de ato irrepetível, a ideia de indivíduo único, objeto único e disposição recíproca (Bubnova, 2013). Sobre estas singularidades e sua teoria, o autor afirma que

> Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volutivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (Bakhtin, 2017c, p. 114-115).

O "segundo nascimento" mencionado pelo teórico, que insere o indivíduo na história, só se concretiza na interação com o outro e na inserção do sujeito em um espaço social e cultural já impregnado de vozes alheias. O *eu* não é uma entidade isolada ou autossuficiente – a partir desse aspecto compreendemos melhor a ideia de incompletude do ser; ele é constituído pela presença do outro, que lhe confere significado e o situa no mundo. Bakhtin afirma que “[...] a fórmula simples é: eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro” (Bakhtin, 2020, p.53). Nesse sentido, o ser humano só se torna real enquanto ser histórico e social na medida em que dialoga com as perspectivas, valores e discursos que o rodeiam, incorporando-os ou transformando-os. O outro não é

apenas o interlocutor externo, mas também o mediador da compreensão que o *eu* tem de si mesmo e da realidade que o cerca.

A alteridade, portanto, emerge como uma condição essencial para a constituição do sujeito e de sua identidade. A localização histórica e social descrita por Bakhtin é, em essência, um encontro contínuo com o outro, que desafia, amplia e redefine os limites do eu. É por meio desse encontro que o indivíduo é chamado a responder – um ato ético e estético que constitui a base da criação de vida e cultura.

O mesmo autor em *Para uma filosofia do ato responsável* traz à baila a ideia de que

> [...] a atividade estética não consegue ligar-se a esta característica do existir que consiste na sua contingência e no seu caráter de evento aberto; e o produto da atividade estética, no sentido que lhe é próprio, não é o existir em seu efetivo devir, e, no que concerne à sua existência, ele se integra no existir mediante o ato histórico de uma ativa percepção estética (Bakhtin, 2017c, p. 41).

Alteridade, nesse contexto, não é apenas uma oposição, mas uma interação dialógica que permite ao eu reconhecer-se como parte de um todo maior, sem perder sua singularidade. Assim, o homem não é um organismo biológico abstrato, mas um ser social que se forma e se transforma no diálogo constante com o outro, em um processo incessante de construção identitária e de participação na história. Considerar a alteridade é, portanto, ir além de uma simples menção, mas considerar este termo de modo teórico, ou seja, objetivando compreender a potencialidade dessa ideia como ponto irradiador de vetores, ideias e responsividades na pesquisa bakhtiniana.

Para Bakhtin, o conceito de alteridade é de suma importância para compreender as relações dialógicas. A partir da noção de *eu* e do *outro*, assim como suas relações, é proporcionado o próprio conhecimento deste eu. Para enxergar este outro, é necessário considerar sua vivência e seu lugar; invertendo, assim, o eixo da constituição da Identidade. Portanto, a partir da metáfora construída por Bakhtin em *O homem ao espelho* conseguimos indagar-nos

> Como é dada a minha aparência para mim mesmo. Fragmentos do meu corpo dados para mim de forma imediata (sem espelho). Como eu me imagino quando penso em mim mesmo. Eu me coloco em uma cena, mas não deixo de me perceber em mim mesmo. A impossibilidade de perceber a si mesmo por inteiro fora de si, inteiramente no mundo exterior, e não na

> tangente a esse mundo exterior. [...] Eu não conheço aquele meu corpo inteiramente externo e que se encontra todo no mundo exterior, que se tornará cadáver; ele pode ser objeto de pensamento, mas não uma experiência viva (Bakhtin, 2020, p.54).

Tal perspectiva resulta na ideia de não conhecermos uma completude, o homem vive em acabamentos provisórios que o outro oferece, dado que é este outro que goza de um excedente de visão, capaz de produzir, de seu lugar exterior – exotópico, uma completude atribuída (Geraldi, 2019). No entanto, essa completude não é fechada, pois não nos completa.

No mundo da vida, atribuído por Bakhtin (2017c) como o mundo da Ética, há a existência dessa incompletude, pois existe a perspectiva de um futuro possível, calculável de possibilidades; ocasionando a escolha de uma dessas possibilidades no tempo presente, a escolha de uma delas a que alcançamos o passado que produz outras possibilidades. Tais relações resultam em uma memória do futuro, pois esta consegue justificar a escolha feita (Geraldi, 2018).

Acerca das discussões sobre o *outro*, buscamos compreendê-lo não apenas como uma pessoa ou grupo, mas como múltiplas vozes, discursos e instância sociais que atravessam o sujeito. Na obra do círculo de Bakhtin, os princípios da alteridade são fundamentais para o autoconhecimento e para a construção do interior a partir do exterior (Bakhtin, 2020). Desta forma, o *outro*, ou o universo do *outro*, não se apresenta apenas como presença externa, mas também como elemento constitutivo do sujeito, por meio das ideologias e discursos que o atravessam (Bakhtin, 2020). Podemos afirmar, então, que nos constituímos na diferença, considerando o que está à margem como possibilidade de revisão de si e do *outro*. Há, consequentemente, uma relação fundamental entre o *eu* e o *outro* no mundo concreto.

Ao termos contato com o conceito de alteridade, devemos ter cuidado para não o confundir com empatia. Bakhtin em seu texto publicado em 1986 aponta que a base da diferença entre estes termos é a individualidade (Bakhtin, 2017c).

Encontramos a diferença entre empatia e alteridade ao destacar que a primeira envolve um processo de objetificação, no qual o sujeito pode temporariamente sair de si para compreender o outro, mas inevitavelmente retorna à sua própria posição.

Em *Para uma filosofia do ato responsável* encontramos que “[...] o reflexo estético da vida viva não é por princípio autorreflexo da vida em movimento, da vida em sua real vitalidade: tal reflexo pressupõe um outro sujeito da empatia, que é extralocalizado (Bakhtin, 2017c). O extralocalizado, ou exotópico, indica que há sempre um deslocamento na experiência empática, mas que essa relação não leva à relação intrínseca entre o eu e o outro.

Para o teórico, a empatia não significa uma dissolução do sujeito no outro, mas sim uma interação que pode gerar algo novo no indivíduo e no objeto compreendido. Esse processo é chamado de existir-evento (Bakhtin, 2017c). O existir-evento vai além de um reflexo da realidade e se configura como um movimento criativo.

Também somos alertados sobre a ideia de empatia “pura”, em que o sujeito se perde completamente no outro. Este tipo de empatia não é possível, pois cada indivíduo ocupa um lugar único e irrepetível na existência.

> [...] uma empatia pura não é possível. Se eu me perdesse verdadeiramente no outro (neste caso, no lugar de dois participantes, haveria um só – com o consequente empobrecimento do existir), ou seja, se eu cessasse de existir na minha singularidade, então este momento do meu não existir não poderia nunca se tornar momento de minha consciência; o meu não existir não pode voltar a entrar no existir da minha consciência como seu momento da existência; isto é, o existir, nesse dado momento, não se realizaria através de mim (Bakhtin, 2017c, p. 63).

Dessa forma, ao invés de uma anulação da identidade, a relação entre os sujeitos deve manter a diferença, permitindo um diálogo autêntico que preserve a alteridade. Isso posto, a alteridade, para Bakhtin, não pode ser confundida com uma empatia ilimitada, pois ela se baseia na consciência da separação entre o eu e o outro. Assim, a interação não deve buscar uma fusão, mas sim uma relação dialógica, onde a diferença é mantida e se torna condição para construção do sentido. Não devemos, portanto, confundir alteridade com empatia. Desse modo, a alteridade não é uma absorção do *outro* pelo *eu*, mas o reconhecimento ativo de sua existência independente, o que torna possível uma relação dialógica genuína.

Diante disso, podemos concluir que essa interação não busca a assimilação do *outro*, mas o reconhecimento ativo de sua existência independente, singular e irredutível do *eu*. A diferença, longe de ser um obstáculo, constitui-se como condição de possibilidade para a construção de sentidos, me modo que a alteridade não como

absorção, mas como relação ética fundada na manutenção da distância e na responsabilidade diante do *outro*.

Essa compreensão de alteridade como princípio ético e relacional encontra suporte nas contribuições de Marisol Barenco de Melo. Para a autora, este conceito constitui um núcleo organizador de da reflexão ética e estética de Bakhtin.

Mello (2018) compreende a alteridade, a partir de sua leitura da obra de Mikhail Bakhtin, como um verdadeiro “centro irradiador de sentido” (Mello, 2018, p. 81). Tal concepção não surge de modo isolado, mas é construída nos textos iniciais do pensador russo, especialmente em *Arte e responsabilidade* (1919) e *Para uma filosofia do ato responsável* (1929). Nessas produções de sua juventude, Bakhtin já delineia uma perspectiva ética que se distancia de abstrações universalizantes e passa a compreender o sujeito em sua concretude histórica, cultural e relacional. Assim, a alteridade não é um elemento periférico, mas estruturante de sua reflexão acerca da filosófica e da estética.

No ensaio *Arte e responsabilidade*, a alteridade aparece associada à ideia de responsabilidade mútua entre arte e vida, indicando que essas dimensões não são independentes nem construídas a partir de uma determinada hierarquia. Para Bakhtin, a experiência estética não pode ser desvinculada da existência concreta do sujeito, assim como a vida não se realiza plenamente sem a mediação da arte. Mello (2018) destaca que essa relação implica uma ética fundada no compromisso do sujeito com o mundo e com o *outro*, recusando uma concepção de arte como esfera autônoma e descompromissada. Assim, a alteridade se manifesta como reconhecimento de que toda produção estética envolve uma resposta responsável diante da realidade vivida.

Já em *Para uma filosofia do ato responsável*, a alteridade assume um caráter ainda mais central, sendo apresentada como princípio basilar de uma ética não abstrata. Bakhtin es opõe, como observa Mello (2018), a “[...] ética abstrata dos deveres morais que não obrigam a nada, e contra um pensamento abstrato que busca compreender a vida a partir de sua redução a categorias universais desvinculadas e supostamente superiores às categorias concretas da vida, Bakhtin propõe uma filosofia do ato responsável” (Mello, 2018, p. 81), justamente por ignorarem a

singularidade dos atos humanos. Em lugar disso, o teórico propõe uma ética do ato concreto, situado, no qual o sujeito responde a partir de sua posição única no mundo. Essa resposta não é neutra nem de forma generalizada, mas marcada pela responsabilidade irrepetível de quem age e enuncia em um determinado contexto histórico e social.

Nessa perspectiva, Mello (2018) articula a noção de alteridade à compreensão bakhtiniana do ser humano como “ser-evento na linguagem” (Mello, 2018, p. 81). O ato responsável é, portanto, essencialmente discursivo, pois se realiza na resposta ao *outro*, que antecede o sujeito na vida e na cultura. A dialogicidade emerge, assim, como unidade mínima da experiência humana, uma vez que toda enunciação pressupõe a presença do *outro*. Essa concepção reforça a ideia de que a constituição do sujeito ocorre na relação, no encontro e no diálogo, o que permite compreender a alteridade não apenas como categoria ética, mas como fundamento da própria condição humana e da produção de sentidos.

Bakhtin argumenta que o *outro* não é, apenas, um ser distinto do “nós”, mas um ser que possui singularidade, possuindo valor próprio, diferente do *eu*, cuja posição externa ao *eu* possibilita uma visão excedente. Essa singularidade do *outro* é o que Bakhtin chama de exotopia, a capacidade de ver e compreender o mundo a partir de uma perspectiva diferente da própria (Bakhtin, 2017c). Na arquitetônica do ato responsável, Bakhtin (2017c) propõe que toda ação ética se organiza a partir de dois centros de valor irredutíveis: o *eu* e o *outro*; cuja relação é constitutiva de responsabilidade. Ambos são essenciais para a formação de ações responsáveis, pois a interação entre esses dois centros permite que atitudes e decisões sejam moldadas de forma a considerar a alteridade e a singularidade do *outro*. Essa participação mútua é de suma importância para que o ato seja eticamente válido, envolvendo uma relação de responsabilidade entre os dois (Bakhtin, 2017c). A ação responsável, portanto, não se realiza de forma centrada no *eu* e suas sensações, mas na tensão entre esses dois centros, em que o *eu* responde ao *outro* reconhecendo sua alteridade e singularidade. Tal relação não elimina o conflito, mas o assume como parte constitutiva da vida ética.

O conceito de exotopia, desenvolvido por Bakhtin, refere-se à capacidade de enxergar o *outro* a partir de uma posição externa, isto é, de um lugar que permite uma perspectiva distinta daquela que o sujeito possui de si mesmo. Amorim (2023) contribui para essa discussão ao indicar que os conceitos de cronotopo e exotopia se articulam à dimensão espaço-temporal da experiência. Enquanto o cronotopo se configura como categoria analítica própria do texto literário, a exotopia diz respeito à atividade criadora de forma mais ampla, inicialmente vinculada à esfera estética (Amorim, 2023). Essa distinção reforça o caráter ética-estético da exotopia, compreendida não apenas como um recurso interpretativo, mas como uma condição fundamental para a produção de sentido e para a relação responsável com o *outro*.

A palavra exotopia se origina do termo grego *exo*, que quer dizer fora; e topia, do grego *tópos*, que quer dizer lugar. Neste âmbito, está ligada à dialogicidade, pois implica que a compreensão do eu nunca ocorre de forma isolada, mas sempre a partir de um ponto de vista externo, o olhar do outro. Na construção do ser social, essa noção se torna essencial, pois é por meio dessa posição exotópica que o sujeito pode perceber sua própria existência de maneira mais ampla e significativa.

Desse modo, Bakhtin (2017a) em *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* indica que

> No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da interpretação. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos outros de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas (Bakhtin, 2017a, p.18-19).

Esta afirmação sobre a distância, ou extralocalização, na cultura pode ser diretamente relacionada à interpretação do texto literário, especialmente no que diz respeito à sua recepção e ressignificação ao longo do tempo. Dado que para ele, a cultura do outro só se revela de forma plena quando é observada de um ponto de vista externo, de outro lugar. Isso significa que o texto literário nunca tem um significado fechado ou definitivo, pois sua interpretação será sempre mediada pelo olhar do leitor, que pertence a outro contexto histórico e cultural específico.

Por exemplo, um romance do século XIX, como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, pode ter sido lido de uma maneira por seus contemporâneos e de outra forma por leitores do século XXI. As camadas da construção de sentido da obra se aprofundam à medida que diferentes culturas e épocas entram em diálogo com ela.

Dessa maneira, a exotopia reforça a alteridade como um elemento constitutivo da existência humana. A compreensão do eu é sempre mediada pelo outro, e é apenas por meio dessa relação dialógica que o sujeito se inscreve no mundo e na história. Essa perspectiva bakhtiniana tem implicações profundas para a noção de cultura, produção do conhecimento e a produção literária, pois sugere que toda criação – seja linguística, artística ou social – só pode ocorrer quando há um deslocamento, quando há um olhar externo que confere sentido ao que é produzido.

3.2 LEITURA LITERÁRIA

A leitura literária pode ser profundamente relacionada aos conceitos bakhtinianos abordados neste trabalho. Daremos ênfase à sua relação com os conceitos de alteridade e exotopia. Tal relação se dá, pois envolve um encontro entre diferentes vozes, contextos e perspectivas. Dado que para o pensamento do círculo, a compreensão nunca ocorre de maneira isolada, mas sempre em um processo de interação com o outro.

Com a finalidade de aprofundar alguns conceitos, buscamos relacionar dois teóricos: Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Embora os autores se situem em campos teóricos com focos diferentes, este trabalho não pretende estabelecer uma equivalência conceitual entre ambos os autores. O dialogismo[2] para Bakhtin se configura como princípio constitutivo da linguagem e da produção de sentido, ao passo que o diálogo para Freire se inscreve em uma perspectiva orientada para a humanização e a transformação da realidade social.

[2] O conceito de dialogismo para Mikhail Bakhtin se refere à compreensão da linguagem como relacional e heterogênea, na qual os enunciados se constituem na interação entre vozes sociais, na qual todo enunciado é atravessado por essas vozes na interação com outros discursos de modo que o sentido emerge do encontro entre sujeitos historicamente situados.

Buscamos, então, reconhecendo as devidas diferenças, uma aproximação nas zonas de contato conceitual que permitam pensar a leitura literária na escola como prática relacional, histórica e formativa.

No ato de ler, o leitor se depara com um universo discursivo distinto do seu próprio, estabelecendo um diálogo entre sua visão de mundo e a do texto. Tal conjectura dialoga intrinsecamente com a ideia de leitura postulada por Paulo Freire que afirma que

> [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Freire, 2021a, p. 36).

Essa relação dialógica de ambos os teóricos aqui abordados é fundamental para que a obra literária se mantenha viva e aberta a novas interpretações. A afirmação do patrono da educação brasileira dialoga especialmente no que diz respeito à cultura e a alteridade na leitura literária. Freire (2021a) enfatiza que a compreensão de um texto não ocorre de maneira isolada, mas está sempre ancorada na experiência social e histórica do leitor. Levando-nos à compreensão que a interpretação é sempre dialógica, pois cada leitor traz consigo um repertório cultural único que interage com os sentidos presentes no texto.

Além disso, Freire (2021a) destaca a indissociabilidade entre texto e contexto, o que nos remete à noção de que a palavra nunca é neutra, mas sempre carregada de vozes e significados históricos. A leitura literária não pode ser reduzida a uma decodificação formal, mas deve levar em conta os aspectos culturais, sociais e históricos que dão forma à obra e à recepção do leitor. Freire nomeia essa relação de leitura da “palavramundo” (Freire, 2021a, p.43).

Por fim, tanto Freire quanto Bakhtin defendem que a leitura é um ato de responsabilidade e transformação. Para Freire, compreender um texto criticamente significa perceber suas relações com o mundo e agir a partir dessa compreensão. Da mesma forma, Bakhtin considera que a leitura literária não é um processo passivo, mas um encontro entre o eu e o outro que se modificam mutualmente.

Assim, a leitura não apenas amplia a visão de mundo do leitor, mas também o posiciona eticamente diante da realidade.

A alteridade, como discutida, também se manifesta na leitura literária, pois o leitor nunca se funde completamente ao texto, mas o percebe a partir de seu lugar único, ocasionando que a literatura só adquire novos significados quando é lida por diferentes leitores ao longo do tempo. Esse contato com diferentes perspectivas e olhares propicia à obra o ato de ser lida e interpretada em contextos determinados, ganhando novas camadas de sentido. Cada leitura, sendo um ato interpretativo responsivo, ressignifica o texto de acordo com novas perspectivas.

Antonio Candido (2023) em “O direito à literatura” aponta que a literatura não é um luxo, mas uma necessidade fundamental, pois exerce significativo papel na formação do indivíduo e na sociedade. A literatura, segundo o autor,

> [...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (Candido, 2023, p. 202).

Essa ideia surge como um reforço de que a experiência literária não é um privilégio, mas uma dimensão essencial da vida humana, capaz de organizar os sentimentos, dar forma a diversas visões de mundo e, assim, humanizar. Tal conjuntura reforça o papel da literatura na formação da subjetividade e organização da experiência humana. Para o autor, a literatura não é um mero entretenimento ou luxo cultural, mas uma necessidade universal que estrutura a percepção de mundo. No entanto, cabe ressaltar que a literatura também pode ser local de entretenimento, quando levamos em consideração um leitor despretensioso.

Candido (2023), em seu texto argumenta que a fruição do texto literário é essencial para a humanização do sujeito, possibilitando a construção de identidades individuais. Sem esse contato com o texto literário, haveria uma espécie de mutilação da personalidade, pois o ser humano perderia um meio essencial de organizar sua subjetividade e sua compreensão da sociedade.

Dessa maneira, Candido reforça a ideia de que a literatura é um direito fundamental do homem. Privar um indivíduo do acesso à literatura não significa apenas a

negação de um repertório cultural, mas também a restrição de suas possibilidades de expressão, interpretação de mundo e exercício da imaginação. Assim, a literatura se afirma como um importante pilar para a experiência humana, para a cultura e na formação de indivíduos críticos, reflexíveis e sensíveis ao reconhecimento do outro e complexidade da vida.

Além disso, a ideia de que a literatura poderia libertar do caos sugere que a arte verbal possui uma função ética, permitindo que o leitor ressignifique suas experiências, as ações do outro e busque algum sentido em meio à complexidade da existência. Esse argumento se alinha à visão de Bakhtin, para quem a literatura é um espaço de interação dialógica, na qual múltiplas vozes e perspectivas se encontram, contribuindo para a ampliação da consciência leitora.

Compreender a leitura como ação alteritária, implica deslocá-la de uma concepção técnica ou cognitiva, estritamente, para situá-la no campo das relações éticas, estéticas e responsivas que constituem a vida humana. Em Bakhtin, a alteridade não se configura como um conceito periférico ou acessório, mas como um princípio fundante de sua filosofia, atravessando sua reflexão sobre linguagem, arte, estética e o conhecimento. Para compreender a amplitude dessa noção, é necessário considerar o conjunto de sua obra, uma vez que a alteridade se apresenta como categoria estruturante daquilo que o autor denomina arquitetônica da vida.

Em sua leitura sobre a obra de Bakhtin, Marisol Barenco de Mello (2018) afirma que

> [...] alteridade para Bakhtin – e precisamos olhar com cuidado para o todo de sua obra para compreender o quão abrangente consegue ser sua filosofia – trata da anterioridade existencial e cultural do outro, na vida. Ainda, da indissociabilidade entre eu-outro na arquitetônica concreta da vida. Não uma entidade eu-outro desencarnada, mas o encontro concreto entre um ser humano singular vivo com outro ser humano singular vivo, na linguagem e em oposição, em confronto, em dissenso (Mello, 2018, 83-84).

Desa feita, alteridade bakhtiniana diz respeito à anterioridade existencial e cultural do *outro*, isto é, ao reconhecimento de que o *eu* nunca se constitui isoladamente, mas sempre em relação a um *outro* que o percebe na vida, na cultura e na linguagem. Trata-se, portanto, de uma concepção que rejeita qualquer entendimento abstrato ou desencarnado da relação *eu-outro*. O que está em voga é o encontro concreto entre sujeitos singulares, vivos, situados historicamente, que se

confrontam, tensionam-se e se respondem mutuamente no fluxo da vida discursiva. Como afirma a autora, é nesse encontro pautado pela oposição, pelo dissenso e pela não coincidência de consciências que Bakhtin funda “uma outra ética, uma outra estética, uma outra ciência, uma outra filosofia” (Mello, 2018, p. 84).

Nesse sentido, a leitura literária pode ser compreendida como um espaço privilegiado de manifestação dessa alteridade concreta. Ler não é apenas decodificar signos ou identificar sentidos previamente estabilizados, mas entrar em contato com uma voz outra, com uma perspectiva de mundo que não coincide com a do leitor. O texto literário, enquanto enunciado, carrega marcas de uma experiência singular e convoca o leitor a uma resposta, instaurando uma relação dialógica que pressupõe responsabilidade. Essa resposta não se dá apenas no plano interpretativo, mas também no plano ético, na medida em que o leitor interpelado a se posicionar diante do outro que se apresenta na obra.

A leitura, assim concebida, configura-se como uma experiência estética no sentido bakhtiniano do termo: uma experiência que exige exotopia, a capacidade de situar-se fora de si para a compreensão do *outro* a partir de uma posição externa, sem anulá-lo ou assimilá-lo. O leitor é chamado a responder ao texto e às vozes que nele se manifestam, assumindo uma postura ética diante da alteridade que se apresenta.

Quando se considera a leitura como contato com outras culturas, outros modos de vida e outras formas de significar o mundo, essa dimensão alteritária se torna ainda mais evidente. A leitura possibilita ao leitor o encontro com universos simbólicos distintos de sua experiência imediata, ampliando sua compreensão sobre diversos âmbitos da vida humana. Nesse processo, a leitura opera como espaço de diálogo intercultural, no qual o reconhecimento da diferença não conduz à uniformização interpretativa, mas à ampliação do campo do sentido e à construção de uma consciência mais aberta ao diferente.

Desse modo, pensar a leitura como ação alteritária significa reconhecê-la como prática ética, estética e responsiva, na qual o leitor se constitui na relação com o *outro*. Nessa perspectiva, consideramos que a leitura literária pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer a alteridade, assumir a

responsabilidade por seus posicionamentos e compreender a linguagem como espaço vivo de encontro de vozes.

Dessa maneira, Candido reforça a ideia de que a literatura é um direito fundamental do homem. Privar um indivíduo do acesso à literatura não significa apenas a negação de um repertório cultural, mas também a restrição de suas possibilidades de expressão, interpretação de mundo e exercício da imaginação. Assim, a literatura se afirma como um importante pilar para a experiência humana, para a cultura e na formação de indivíduos críticos, reflexíveis e sensíveis ao reconhecimento do outro e complexidade da vida.

A fim de aprofundar a discussão, Graça Paulino e Rildo Cosson (2012) reforçam a discussão sobre a importância da literatura como direito fundamental no capítulo “A literatura no território dos direitos humanos”, no livro *O direito à literatura*. Nele os autores destacam que a “[...] literatura é o espaço em que os homens são livres para criar e experienciar um outro mundo, derivando dessa oferta de liberdade um valor social que ultrapassa a função ancilar da leitura dada pela escola (Paulino, Cosson, 2012, p. 88).

Esse entendimento reforça a noção de que a literatura não deve ser considerada apenas como um instrumento pedagógico, mas como um direito que possibilita a construção de subjetividades, o desenvolvimento crítico e a alteridade. Ao permitir que o indivíduo experiencie um outro mundo, como apontam os autores, a leitura amplia a percepção dos leitores, colocando-os em contato com o diferente, que por vezes pode causar estranheza. Dessa forma, a alteridade bakhtiniana pode ser alcançada pela leitura literária, através do encontro entre vozes distintas, estimulando um diálogo que ultrapassa as noções de tempo e espaço.

A partir da compreensão da literatura como direito fundamental, conforme defendem Rildo Cosson e Graça Paulino, torna-se necessário direcionar essa discussão para o espaço escolar. Este espaço deve ser compreendido como um local pertinente de mediação desse direito. Se, por um lado, a escola é frequentemente o primeiro e, em muitos casos, o único lugar de contato dos sujeitos com a literatura, por outro, ela também pode operar processos de esvaziamento da experiência literária e leitora, quando reduz o ato de ler a uma prática instrumental, avaliativa ou

meramente conteudista. Nesse sentido, pensar a leitura literária na escola exige o reconhecimento que o direito à literatura não é efetivado apenas pela presença física do livro, pela inclusão de obras nos currículos ou utilização do texto literário nas aulas, mas pela possibilidade de um encontro entre leitor e texto, mediado por práticas que respeitem o processo de leitura.

Ao compreender a Literatura como um direito humano fundamental, Paulino e Cosson ampliam o debate para além do campo estético ou pedagógico, situando a experiência literária no âmbito das condições necessárias para uma vida digna e plenamente humana (Paulino; Cosson, 2012). Nesse âmbito, a Literatura não se configura como um bem supérfluo, mas como espaço simbólico essencial para o exercício da imaginação, da linguagem e da constituição de sentidos sobre o mundo. Ao possibilitar o aceso à fabulação, à representação e à circulação por diferentes universos culturais, a leitura literária contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade da experiência humana e de reconhecer a si mesmos e aos outros como partícipes de uma mesma condição histórica e social. Assim, negar ou restringir o acesso à literatura implica limitar o direito à participação plena na vida cultural da sociedade, bem como na construção simbólica; conforme argumentam os autores ao inscreverem a literatura no território dos direitos humanos.

No contexto escolar, essa concepção revela desafios às práticas de ensino da Literatura. Paulino e Cosson problematizam a permanência de usos empobrecidos do texto literário na escola, sobretudo quando é reduzido a um instrumento auxiliar do ensino da língua ou a objeto de fruição desprovida de mediação crítica (Paulino; Cosson, 2012). A real aplicação do direito à Literatura, nesse sentido, exige práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso às obras, mas também a construção de condições para uma leitura significativa, capaz de articular texto, experiência e repertório cultural. A escola, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, é convocada a assumir a Literatura como prática de conhecimento e de humanização, reconhecendo o leitor como sujeito ativo no processo interpretativo e a leitura como experiência que ultrapassa a lógica de mera escolarização.

Na mesma direção, Maria Teresa Andruetto (2017) aprofunda a compreensão da leitura literária como experiência que articula memória, subjetividade e mundo social. Ao conceber a leitura como instrumento de intervenção simbólica na realidade, a autora enfatiza que os textos literários carregam vozes históricas e culturais que permitem ao leitor ingressas no registro da memória coletiva e, simultaneamente, refletir sobre sua própria condição no mundo (Andruetto, 2017). A autora afirma que

> Os livros que lemos são manifestações estéticas acerca de outras ficções representativas dos que vieram antes ou aqui estão agora, ou poderiam estar alguma vez, uma forma de memória feita carne no imaginário e pela qual vozes, que acreditávamos esquecidas, perdidas ou impossíveis, são trazidas para nos ajudar a ver e a nos construir. Na literatura, assim como na arte, a humanidade encontrou um veículo para transmitir suas representações de mundo, diferentes segundo a época e as condições sociais, econômicas e culturais (Andruetto, 2017, p. 104).

A leitura, nesse sentido, não se orienta pela simplificação ou pelo conforto, mas pela dificuldade, pelo estranhamento e pela abertura a perguntas que desafiam o leitor a construir um juízo próprio. Tal conjuntura reforça a ideia de que a formação do leitor não se dá pela eliminação da complexidade do texto ou sua instrumentação, mas pelo enfretamento crítico de suas ambiguidades, o que se alinha à concepção da Literatura como espaço de inquietação e de elaboração da experiência humana.

No contexto escolar, também devemos destacar a importância da leitura compartilhada como forma de socialização dos sentidos e de construção de uma comunidade interpretativa. Sendo assim, a compreensão literária se produz no interior de uma coletividade, na qual as interpretações individuais são confrontadas, enriquecidas e ressignificadas pelo diálogo com o outro (Colomer, 2007). Compartilhar leituras não implica a defesa de um sentido único para os textos, mas possibilitar que os leitores transitem da recepção individual para uma valorização social da obra, processo no qual a escola assume papel central. Ao mesmo tempo, devemos nos atentar para os riscos de práticas pedagógicas que reduzem a leitura a julgamentos imediatos ou a opiniões superficiais, defendendo a necessidade de mediações que respeitem o tempo da experiência estética e a complexidade da interpretação literária.

As contribuições de Teresa Colomer (2007), em seu livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, permitem aprofundar a compreensão que o compartilhamento de

leituras possibilita ao sujeito se beneficiar da competência interpretativa do outro, ampliando sua compreensão da obra e experimentando a leitura em sua dimensão socializadora. Nesse processo, o leitor passa a reconhecer-se como parte de uma comunidade de leitores, o que contribui tanto para o aprofundamento do prazer estético quanto para a construção do arcabouço cultural compartilhado, papel que a escola é chamada a assumir.

A autora problematiza práticas pedagógicas centradas em perguntas avaliativas simplificadoras, que podem bloquear a experiência estética e empobrecer a interpretação. Em seu lugar, a autora propõe atividades de leitura compartilhada que favoreçam a discussão, a observação dos efeitos de sentido e a utilização da metalinguagem literária quando ela se faz necessária (Colomer, 2017). Desse modo, a escola se configura como espaço de passagem entre a leitura individual e a inserção do leitor em uma tradição cultural mais ampla, garantindo o direito de acesso à herança literária e contribuindo para a formação de leitores capazes de dialogar criticamente com os textos e com os outros leitores.

Se Colomer (2017) contribui para compreender a leitura literária na escola como prática social e formativa, torna-se necessário o aprofundamento no que se produz no interior dessas situações de leitura compartilhada, especialmente no que diz respeito às formas de interlocução que se estabelecem entre leitores, textos e mediadores.

A discussão não se esgota, portanto, na defesa da leitura em comunidade, mas convoca a problematização da qualidade dessas interações discursivas que se originam dessas práticas: quem fala; quem escuta; como se escuta; e com que disposições éticas se acolhem os sentidos produzidos. É nesse deslocamento, compartilhar para escutar, que dialogamos com Cecilia Bajour (2012), cuja reflexão permite examinar a conversa literária não apenas como estratégias pedagógica, mas como espaço de leitura prolongada, de negociação de sentidos e de abertura às impressões diferentes. Cabe ressaltar que essas ponderações devem preservar a complexidade da experiência estética e a alteridade no encontro com o texto.

Para a autora, falar sobre os textos constitui uma forma de releitura, pois a conversa literária possibilita que os leitores compartilhem suas interpretações, escutem a si

mesmos e aos outros, e ampliem os sentidos produzidos na leitura (Bajour, 2012). Essa escuta, contudo, não pode ser confundida com uma simples circulação de falar, mas pressupõe uma disposição ética para acolher a diferença, aceitar o dissenso e reconhecer que a construção de significados é sempre coletiva e inacabada. Bajour (2012) alerta, ainda, para o risco de reduzir a literatura a um instrumento temático ou moralizante, enfatizando que a mediação docente deve atentar não apenas para o "o que" os textos dizem, mas para o "como" dizem, preservando a especificidade da linguagem literária e sua potência estética.

Por fim, as reflexões de Paulo Freire oferecem um horizonte ético e político pertinente ao pensamento sobre a leitura na escola. Ao compreender o ser humano como inacabado e em permanente processo de humanização, Freire defende uma prática educativa orientada pela criticidade, pela curiosidade epistemológica e pelo diálogo como prática da liberdade (Freire, 2021b; 2022).

O diálogo em Paulo Freire não se reduz a uma simples troca de palavras, mas se configura como fundamento da prática educativa, assumindo um caráter ético, político e formativo. Trata-se de uma relação entre sujeitos que se reconhecem como interlocutores legítimos, em um processo mediado pelo mundo e orientado para a compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, o diálogo implica a recusa de relações verticalizadas e da objetificação do *outro*, uma vez que, como afirma o autor, "[...] sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o 'tu' desta relação em mero objeto, se te´ra pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando" (Freire, 2022a, p. 151).

A partir dessa compreensão, o diálogo constitui condição para a produção do conhecimento e para a humanização dos sujeitos, pois se realiza como prática de encontro, escuta e problematização. Não se trata apenas de comunicação, mas de uma relação em que os sujeitos se tornam críticos na busca compartilhada de sentidos, uma vez que, como aponto Freire, "[...] só o diálogo comunica" (Freire, 2022a, p. 141). Nessa dinâmica, a palavra deixa de ser instrumento de imposição para se tornar espaço de construção coletiva, articulando linguagem e ação em um movimento de reflexão e transformação.

Diante deste cenário, a leitura literária, quando mediada de forma dialógica, pode ser compreendida como prática formativa que ultrapassa a decodificação textual e se inscreve no campo da leitura do mundo. Desse modo, a mediação da leitura literária se aproxima da pedagogia freiriana ao promover o encontro entre sujeitos, a construção compartilhada de sentidos e a formação de uma consciência crítica, reafirmando o caráter humanizador da educação.

Neste âmbito, em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2022b) indica que

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volva problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2022b, p. 108).

Nesse aspecto, a leitura literária, quando mediada de forma crítica e ética, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de pronunciar o mundo, problematizá-lo e agir sobre ele, evitando que a experiência educativa se reduza a um treinamento técnico, esvaziamento de sentido; uma vez que os convoca a ter contato com diferentes visões da realidade, a questionar naturalizações e estereótipos, além de elaborar sentidos que não se esgotam na superfície do texto.

Ao entrar em contato com a linguagem literária, o leitor é convocado a assumir uma postura responsiva diante das vozes que o interpelam. O autor adverte em *Pedagogia da autonomia* que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2021b, p.34). Tal orientação reforça a necessidade de conceber a leitura literária na escola como prática formativa integral, na qual ética, estética e criticidade se articulam, preservando a dimensão humanizadora da educação e impedindo que o ensino da leitura se esvazie do sentido histórico e humano.

Nesse âmbito, a leitura literária pode ser compreendida, à luz do pensamento freiriano, como uma prática de leitura do mundo que se articula à leitura da palavra. Ao defender que todo ato educativo implica uma tomada de posição diante da realidade, Freire (2021b; 2022) concebe a linguagem como espaço privilegiado de conscientização, no qual os sujeitos são convidados a interpretar criticamente sua

experiência na história. A literatura, ao mobilizar formas complexas da linguagem e colocar em contato diferentes modos de ver, sentir e significar o mundo, favorece esse exercício de problematização, permitindo que o leitor reconheça as contradições da realidade social e se perceba como sujeito situado. Assim, a mediação da leitura literária na escola nesse âmbito, aproxima-se da pedagogia freiriana ao recursas a passividade interpretativa e ao promover a participação ativa dos leitores na construção de sentidos.

Ler literatura, então, alinhado às ideias de Freire, favorece a formação humana que se dá no movimento permanente da busca e de diálogo com o mundo e com os outros (Freire, 2021b). Essa compreensão enfoca o diálogo na prática pedagógica.

Dessa forma, ao articularmos todo o arcabouço teórico sobre leitura do texto literário, este trabalho defende a leitura literária como prática que transcende a dimensão instrumental do texto literário e seu ensino. Garantir o direito à Literatura implica, portanto, fornecer condições para que os leitores possam responder aos textos, dialogar com eles e com os outros, produzindo sentidos que se constroem na relação e na experiência compartilhada, a fim de contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo e de se posicionar responsivamente diante dele.

3.3 MICROCONTO: CONCEITO E APROXIMAÇÕES

O microconto é uma forma de narrativa breve, caracterizada pela concisão e pela sugestão na sua construção, em que o “não dito” desempenha um papel essencial na estrutura de seu significado. Embora sua definição ainda gere debates no meio acadêmico, dado seu surgimento relativamente recente, é consenso que essa modalidade se distingue do conto tradicional não apenas pela extensão reduzida, mas também, pelo alto grau de síntese e pela exigência de participação do leitor na construção de sentidos. Segundo Carvalho (2017),

> Tanto a leitura quanto a escrita de um microconto é um exercício que exigirá do estudante criatividade e poder de síntese, além de proporcionar uma brincadeira divertida (mas não fácil) à medida que abre diversas possibilidades para cada um suplementá-lo de acordo com conhecimentos prévios e criatividade (Carvalho, 2017, p. 270).

Vale ressaltar que o termo microconto possui variações, sendo frequentemente denominado de miniconto, microficção ou minificção. No Brasil, o termo microconto tem sido adotado com mais frequência para enfatizar sua relação com o conto, ocasionando a diferença em relação a outros textos breves, como o poema em prosa ou o aforismo.

Farias descreve que “[...] a popularização do termo, o aumento do número de escritores que reconhecem seus textos como microconto e a contribuição do mercado editorial [...] contribuíram para uma familiaridade com a expressão” (Farias, 2017, p. 278).

Ou seja, os debates em torno dessa nomenclatura, aplicada ao gênero, se assentam sobre sua forma de narrativa, caracterizada por sua extrema brevidade, concisão, economia de palavras e alta carga sugestiva.

A respeito disso, Souza (2021, p.15) aponta três perspectivas principais sobre sua classificação: como gênero autônomo, subgênero ou não-gênero. Segundo o autor,

> [...] Se há divergências, no mundo acadêmico-literário, com relação à extensão do microconto, sua denominação e quando deve ser considerado seu início, há também a recusa em aceitá-lo enquanto gênero autônomo. Basicamente, há três tendências a serem consideradas, de acordo com a literatura da área: 1) Trata-se de um gênero autônomo, por possuir uma feição de abertura de leitura e de concisão única; 2) Trata-se de um subgênero do conto, por compartilhar da mesma base estrutural, temática e estilística que o conto; 3) Trata-se de um não-gênero, por sua hibridez e caráter profundamente subversivo e experimental (Souza, 2021, p. 15).

Dessa forma, o microconto se apresenta como um tipo de manifestação literária que desafia categorizações, variando entre a autonomia, a relação com o conto e a experimentação somada ao hibridismo de gêneros. O reconhecimento de sua natureza multifacetada sugere que sua classificação pode depender do contexto em que é analisado e das abordagens críticas que o estudam, tornando esse debate um campo aberto para novas investigações dentro dos estudos literários.

O microconto, quando visto como um subgênero da narrativa breve, foi consolidado, especificamente, a partir do final do século XX, acompanhando o sentimento de aceleração crescente da comunicação e a ascensão das mídias digitais.

Marcelo Spalding (2012), um dos principais pesquisadores sobre microficção no Brasil, afirma que essa forma de narrativa ganhou força nacionalmente com Dalton Trevisan, que explorava a miniaturização da prosa e elevava a concisão como um recurso estilístico central. Além disso, a estrutura fragmentada e a ausência de descrições extensas fazem com que o microconto se aproxime, em alguns aspectos, da linguagem poética.

Enquanto alguns estudiosos o consideram uma extensão do conto, enfatizando sua condensação extrema, outros defendem que suas características estruturais e estilísticas o tornam uma categoria própria e autônoma.

Spalding (2012) ressalta que a dificuldade de definir o microconto surge, em grande parte, da própria complexidade em delimitar o que configura um conto. Segundo o autor,

> [...] se há dificuldades em definirmos o miniconto isso se deve não (apenas) ao prefixo “mini-”, e sim às diversas e produtivas discussões sobre o gênero conto. E ainda mais difícil do que definir o miniconto é precisar quando ele teria surgido (Spalding, 2012, p.66).

Ou seja, a problematização em torno do microconto é consequência direta de sua fluidez conceitual, tornando sua categorização um desafio contínuo para os estudos literários.

Mesmo com suas particularidades, dado o reflexo do seu tempo, cabe ressaltar que, a narrativa breve sempre esteve presente na tradição literária, seja na forma de fábulas, parábolas, contos moralizantes e, até mesmo, na tradição oral. No entanto, o microconto vem sendo consolidado ao longo do século XX e XXI, com características específicas que demonstram um afastamento em relação a essas outras formas narrativas.

Segundo Vanderlei de Souza (2021), a investigação sobre o microconto não deve se limitar à sua extensão, mas deve considerar sua estrutura composicional, sua recepção pelo leitor e sua inscrição no contexto das micronarrativas contemporâneas.

Spalding (2008), em sua dissertação de mestrado (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), corrobora com essa visão ao afirmar que o microconto contemporâneo pode ser entendido como um tipo de “reinvenção” do miniconto, dado que autor considera o microconto menor que o miniconto, desafiando seus próprios limites e explorando novas possibilidades narrativas.

No Contexto hispano-americano, autores como Julio Torri, Juan José Arreola e Augusto Monterroso são considerados precursores desse gênero, com destaque para *El Dinosaurio*, de Monterroso, que se tornou um paradigma do microconto ao apresentar uma narrativa de apenas sete palavras.

No momento em que Monterroso constrói a narrativa: “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá” (Monterroso, 2002, p. 63), o autor traz à luz um tipo de construção de complexa interpretação, em virtude de sua construção breve e sentido aberto que pode causar no leitor.

A denominação microconto foi mais difundida nacionalmente, especialmente, após a antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, organizada por Marcelino Freire em 2004 e publicado pela editora Ateliê Editorial, cuja publicação estabeleceu um marco na produção nacional do gênero.

Souza (2021) enfatiza que a principal particularidade do microconto é sua capacidade de condensação narrativa, exigindo do leitor uma postura interpretativa e reflexiva. De modo similar, Spalding (2008) argumenta que o microconto mantém a estrutura do conto tradicional, mas em um curto espaço, preservando as noções de tensão, intensidade, efeito e narratividade (Spalding, 2008). Esse efeito, segundo o autor, faz do microconto uma espécie de “bomba nuclear literária” (Spalding, 2008, p. 59), que explode após a leitura, ressoando de maneira impactante na mente do leitor.

No Brasil, o microconto tem raízes na tradição modernista e no experimentalismo narrativo de autores como Oswald de Andrade. Entretanto, seu maior reconhecimento ocorre a partir da segunda metade do século XX, com escritores como Marina Colasanti e José Cândido de Carvalho, imortal da Academia Brasileira

de Letras, cujas obras exemplificam as potencialidades estéticas e discursivas da narrativa breve.

Karl Erik Schollhammer (2009), em *Ficção Brasileira Contemporânea*, analisa as transformações da literatura século XXI, destacando o crescimento dessas narrativas breves. O autor afirma que popularização de tais formas narrativas está diretamente ligada às mudanças no consumo de literatura e à influência do mundo digital, de tal forma que,

> [...] é plausível ver, na recente popularidade do 'microrrelato', o reflexo da procura – por parte de leitores e escritores – de uma linguagem cuja matéria seja sensível, surpreendente e capaz de criar um efeito contundente de presença da realidade exposta. Aqui a prosa assume a força da poesia, sustenta-se em si mesma sem pretender designar nem representar nenhuma realidade reconhecível, mas sempre efetivamente real. Parece que a fotografia *snapshot* encontra seu correspondente no miniconto, pela revelação do instante privilegiado (Schollhammer, 2009, p. 93).

Essa observação destaca a habilidade intrínseca desse modo de narrativa em concentrar significados complexos em uma economia de palavras, de maneira análoga a um *flash* ou uma fotografia instantânea. Tal característica, quando articulada com as reflexões do escritor argentino Ricardo Piglia (2004) acerca da coexistência de duas narrativas simultâneas em um conto, enriquece nossa compreensão desse fenômeno. Neste sentido, abordaremos esses conceitos com maior profundidade adiante, enfatizando que o que permanece "não dito", frequentemente constitui a essência que confere profundidade e ressonância ao texto, revelando camadas de interpretação que transcendem a superfície da linguagem.

De outro modo, o surgimento da internet e das redes sociais tem impulsionado a popularização do microconto, expandindo suas possibilidades de difusão e recepção. Plataformas como o *X*, antigo *Twitter*, e o *Instagram* oferecem um ambiente propício para a circulação de narrativas ultrabreves, adaptadas à ideia de leitura rápida e fragmentada do mundo digital. O meio digital e a agilidade dos novos tempos têm permitido uma reconfiguração dos moldes de escrita, tornando o microconto mais acessível, ampliando seu alcance e promovendo novas formas de interação. Diante desse contexto, Jean Pierre Chauvin nos chama a atenção no

sentido de que, “[...] à primeira vista, o microconto pode ser compreendido como sinal dos novíssimos tempos” (Chauvin, 2016).

Essa transformação como sinal dos novos tempos impacta na forma como o microconto é produzido e consumido. Para tanto, podemos relacionar a brevidade à quantidade de caracteres de um *post*. Esse fenômeno aponta para uma contínua reinvenção do gênero, desafiando as concepções estáticas da narrativa breve.

Schollhammer (2009), também destaca a interseção entre as formas curtas da literatura e outros gêneros discursivos, como o poema em prosa e a crônica. Para o autor, “[...] a popularidade das formas curtas cria uma nova ponte ficcional entre o poema em prosa e a crônica e demonstra sua eficiência estética no modo como ressalta e pontua a Vicência concreta” (Schollhammer, 2009, p.93).

O escritor Julio Cortázar (2013, p. 153), ao discutir a estrutura do conto, enfatiza essa necessidade de condensação e intensidade ao afirmar que "[...] um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual [...] (Cortázar, 2013, p. 153)". No microconto, esse princípio se manifesta de forma mais evidente, pois o efeito narrativo precisa ser imediato, aproveitando cada elemento textual – inclusive o título, quando o autor julgar necessário – como parte da construção do significado.

Ainda acerca da relação do ambiente digital com a narrativa breve, devemos observar esse diálogo como uma expansão de possibilidades narrativas e não como uma limitação, dado que o microconto também circula fora dos meios digitais.

Dessa maneira, Schollhammer (2009) contribui para uma maior compreensão do microconto como uma manifestação literária que ressignifica, traduz os limites do texto literário, explorando o silêncio, a lacuna, o não dito e a interatividade interpretativa do leitor. O autor ainda reforça que as narrativas breves não devem ser vistas apenas como produtos da comunicação acelerada, mas como formas narrativas que dialogam com diferentes tradições literárias e a experimentação. Assim, essas narrativas curtas reafirmam seu valor dentro do contexto da literatura contemporânea, consolidando-se não apenas como reflexo das transformações tecnológicas, mas como espaço legítimo de criação estética e inovação discursiva.

Ferreira (2020) identifica três principais tendências na produção brasileira contemporânea: o Microconto Fantástico e Maravilhoso; o Microconto de Extrema Condensação Linguística; e o Microconto com Contornos Jornalísticos (2020, p.2). Essas três tendências apontadas revelam a diversidade estilística do microconto no Brasil e suas interseções com diferentes tradições narrativas. O Microconto Fantástico e Maravilhoso dialoga diretamente com a tradição literária do realismo mágico e do insólito, em autores como Dalton Trevisan; já o Microconto de Extrema Condensação Linguística se destaca pela ênfase na economia verbal e na sugestão, exigindo a participação do leitor na construção do sentido – característica fundamental da narrativa breve; e, o Microconto com Contornos Jornalísticos se aproxima da crônica e da notícia, adotando um tom direto, algumas vezes crítico ou irônico, como observamos na obra de Millôr Fernandes e Luís Fernando Veríssimo. Essas abordagens reforçam o caráter variado do microconto na literatura brasileira.

Spalding (2008) apresenta um panorama, no qual percebemos um longo processo de evolução, que combina influências do conto, do minimalismo e da experimentação narrativa para sua conjectura. Embora seja inegável que certas características gerais do conto, podem ser também relacionadas à compreensão da microficção. Daí a relevância da abordagem de Ricardo Piglia ao apresentar sua significativa contribuição quando reafirma a estrutura da narrativa breve.

Em sua obra, F*ormas Breves*, Ricardo Piglia propõe uma primeira tese quando afirma que “[...] um conto sempre conta duas histórias” (Piglia, 2004, p. 89). Essa dualidade proposta pelo autor, ao analisar um conto do autor russo Tchekhov, aponta na direção da existência de duas histórias: uma visível e outra secreta. Essa concepção é particularmente relevante para o microconto, pois a história secreta, muitas vezes, emerge nas entrelinhas.

Piglia (2004) acrescenta a importância do final surpreendente, que deve provocar uma reavaliação de toda a narrativa. Essa técnica é amplamente utilizada no microconto para causar um impacto duradouro no leitor, de modo que “[...] o efeito de surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície" (Piglia, 2004, p. 90).

Em sua segunda tese, Piglia (2004) aponta que “[...] a história secreta é a chave da forma do conto e suas variantes” (Piglia, 2004, p.91). Percebemos, então, a sugestão expressa no autor de que essa camada implícita da narrativa é o que confere profundidade e complexidade ao texto, diferenciando um conto bem construído de uma mera narrativa linear. A eficácia do conto, segundo Piglia reside na maneira como o autor articula essas duas histórias, mais sugerindo do que dizendo. Essa concepção se aplica especialmente ao microconto, pois, devido à sua brevidade, esse gênero depende ainda mais da economia narrativa e da capacidade de sugerir múltiplos sentidos em um espaço reduzido.

Nesse contexto, é frequentemente aquilo que não se apresenta de forma explícita no texto que demanda do leitor uma leitura atenta e interpretativa, uma vez que os sentidos se constroem também na relação com o contexto e com outros enunciados. Essa dinâmica não é exclusiva de um gênero específico, mas constitui o funcionamento próprio da linguagem, na qual o implícito desempenha papel fundamental na produção de sentido. Assim, o leitor é convocado a se engajar ativamente com a obra, participando da construção interpretativa e ampliando sua compreensão das nuances da narrativa. Em gêneros como o microconto, essa dinâmica tende a se intensificar, exigindo do leitor um maior esforço de preenchimento e articulação de sentidos.

De modo similar, o título de um microconto desempenha um papel importante por conta da economia de texto. Sendo assim, o título pode desempenhar um papel estratégico na construção de sentido. Dentro dessa conjectura, o título assume uma função ampliada, podendo atuar como extensão da narrativa, chave interpretativa ou elemento de contraste. No entanto, sua relevância na construção da estrutura não é fixa, podendo variar conforme a intencionalidade do autor e a organização semiótica do texto.

Souza (2021) observa que “[...] o título pode ter variados *status*[3] e funções na estrutura semiótica do microconto, de essencial, passando por acessório e até pouco relevante” (Souza, 2021, p. 121). Essa afirmação ressalta que o título pode ser determinante para a compreensão global do texto, assumindo um papel

[3] Grifo do autor.

fundamental na sugestão de sentidos, podendo funcionar de maneira secundária ou de maneira dispensável dependendo da estilística do autor.

Quando o título é essencial, ele se torna parte integrante da narrativa, fornecendo informações que complementem ou ampliam a história que está sendo contata. Em microcontos extremamente sintéticos, o título pode ser o único elemento a sugerir um contexto mais amplo, direcionando a interpretação do leitor. Por outro lado, quando a função é acessória, o título apenas reforça o conteúdo já presente na narrativa, sendo dispensável para compreensão. Há também casos em que o título é pouco relevante, ou seja, não interfere significativamente na leitura do microconto, funcionando como marcador textual sem impacto na construção do significado.

Desse modo, a função do título no microconto está diretamente ligada à estratégia narrativa do autor e à forma de leitura guiada pelo leitor. Enquanto alguns microcontos dependem do título para ocasionar um efeito de surpresa ou inversão de sentido, outros mantêm sua autonomia sem a necessidade de título que revele algo para o leitor.

Considerando os pressupostos teóricos abordados, podemos afirmar que a literatura é capaz de manipular a expectativa do leitor. Piglia (2004) indica que

> A literatura [...] trabalha a ilusão de um final surpreendente, que parece chegar quando ninguém espera para cortar o circuito infinito da narração e que, no entanto, já existe, invisível, no coração da história que se conta.
> No fundo, a trama de um relado esconde sempre a esperança de uma epifania. Espera-se algo inesperado, e isso vale também para quem escreve a história. (Piglia, 2004, p.105)

Algumas vezes, o final, embora pareça inesperado, já está embutido na própria estrutura narrativa. O que evidencia um mecanismo do desfecho literário, isto é, ele surpreende porque o leitor não o percebe conscientemente durante a leitura, mas, ao se revelar, cria a sensação de que sempre esteve presente. Essa dinâmica na narrativa breve deve conter com muita sutileza as pistas que levarão à sua conclusão, mesmo que só se torne evidente no momento da epifania. Podemos considerar a feito de exemplificação o microconto de Lygia Fagundes Telles:

> **Confissão**
> - Fui me confessar ao mar.
> - O que ele disse?

> - Nada.
> (Telles apud Freire, 2004, n.p.)

Além da relação com o leitor, Piglia enfatiza que essa expectativa pelo inesperado também se aplica ao próprio escritor, que descobre a história à medida que a escreve.

Outro teórico importante para a compreensão sobre a estrutura global do microconto é o escritor Julio Cortázar, que em seu ensaio *Alguns Aspectos do Conto*, oferece uma base teórica para a compreensão da narrativa breve, a qual pode ser aplicada diretamente ao estudo do microconto. Embora Cortázar (2013) não tenha escrito especificamente sobre essa modalidade, suas reflexões sobre a estrutura do conto ajudam a compreender as nuances da ficção breve. Entre os principais aspectos abordados pelo autor, destacam-se a intensidade do impacto narrativo, por vezes fazendo uma analogia a um boxeador ou uma fotografia, e a necessidade de um desfecho epifânico. Tais características tornam o microconto mais marcante.

Ao falar sobre o conto Cortázar (2013) enfatiza que "[...] um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina brusca mente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta" (Cortázar, 2013, p. 153). Essa capacidade de transcendência de sua própria estrutura para atingir um significado que vai além do que está narrado na superfície do texto é presente na construção dos microcontos, de modo que causam certa tensão interna em si mesmo, que se desdobra na manifestação dessa "explosão de energia espiritual" (Cortázar, 2013, p. 153). Tal explosão pode ser interpretada como um momento de epifania, caracterizando-se como uma revelação súbita que reconfigura a experiência do leitor. Esse fenômeno não apenas provoca uma alteração de perceptiva, mas também convida o leitor a vislumbrar significados mais amplos e profundos que transcendem a narrativa inicial. Nesse sentido, a epifania emerge como um catalisador de transformação, levando o leitor a uma compreensão mais rica e complexa da obra, ao mesmo tempo em que desafia suas concepções prévias. Portanto, como afirma o autor, "[...] o conto deve ganhar por *knock-out*[4]" (Cortázar, 2013, p. 152).

[4] Nocaute.

Não podemos ignorar a capacidade de escrita dos autores de microcontos, pois é de extrema importância a capacidade literária e linguística dos autores desse gênero para organizar suas peculiaridades. Cortázar (2013) discorre sobre o escritor, quando enfatiza que,

> O que está antes é o escritor, com a sua carga de valores humanos e literários, com a sua vontade de fazer uma obra que tenha um sentido; o que está depois é o tratamento literário do tema, a forma pela qual o contista, em face do tema, o ataca e situa verbal e estilisticamente, estrutura-o em forma de conto, projetando-o em último termo em direção a algo que excede o próprio conto (Cortázar, 2013, p. 156).

Essa abordagem é esclarecedora e relevante, pois devido à sua extrema brevidade, qualquer excesso comprometeria sua eficácia ou construção. O microconto, portanto, opera dentro de uma lógica de máxima condensação, onde cada palavra carrega um peso semântico significativo, contribuindo para a construção da totalidade narrativa.

Sob a mesma ótica, Piglia (2004) ao falar sobre a ficção constata que “[...] o relato se dirige a um interlocutor perplexo, que vai sendo perversamente enganado e termina perdido numa rede de fatos incertos e palavras cegas. Sua confusão decide a lógica intrínseca da ficção” (Piglia, 2004, p.103). Essa afirmação ressoa fortemente na escrita do microconto, pois em sua estrutura, o leitor é frequentemente induzido a preencher lacunas (ler nas entrelinhas) a partir de elementos mínimos. A narrativa breve, ao omitir propositalmente informações essenciais, desafia a expectativa tradicional de um enredo linear e conclusivo.

A análise do microconto sob diferentes perspectivas demonstra sua complexidade e relevância no cenário literário contemporâneo. Longe de uma tentativa simplista de construção textual, o microconto faz uso de estratégias de concisão; demonstra sua adaptação ao ambiente digital; evidencia sua versatilidade e seu potencial para novas experimentações.

Desta forma, o microconto sintetiza as tendências literárias contemporâneas, explorando a economia narrativa e a participação do leitor em uma relação de sentidos e interpretações. Ou seja, a estética literária do microconto pautada pela economia de linguagem, pela sugestão e pelo poder do “não dito”, permite ao leitor uma participação na construção de sentido.

Concluímos, portanto, afirmando que a estética do microconto não reside apenas na concisão, mas também na sugestão e na capacidade de evocar significados. Sua economia é um desafio para o escritor, que deve selecionar cuidadosamente cada palavra, evitando excessos e deixando espaço para que o leitor preencha as lacunas. A atividade criativa e individual do leitor, isto é, sua experiência, suas vivências e suas interpretações pessoais influenciam na recepção do texto. Também surgem como um convite à reflexão e à subjetividade, permitindo que cada leitor encontre seu próprio caminho através dessa narrativa.

Em suma, os microcontos são como um convite à reflexão, um lembrete de que, por trás de cada palavra não proferida, reside uma história esperando para ser descoberta.

3.4 A LITERATURA PRODUZIDA NO ESPÍRITO SANTO

A produção literária no Espírito Santo esteve durante um tempo significativo às margens do cenário da literatura brasileira. Diferente de estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Bahia, que consolidaram suas tradições literárias e influenciaram movimentos estéticos nacionais, o Espírito Santo se manteve relativamente distante dos grandes centros de propagação cultural.

Essa condição periférica, no entanto, não impediu o surgimento de uma literatura rica, diversificada e, por vezes, inovadora, marcada tanto por influências externas ao estado, quanto por esforços de afirmação identitária.

Francisco Aurelio Ribeiro, no ano de 2010, na apresentação de seu livro *A Literatura do Espírito Santo*: Ensaios, História e Crítica, afirma que o estado do Espírito Santo continua “[...] a viver às margens do que se produz nos grandes centros nacionais ou internacionais, com o agravante de que ainda é maior a ignorância do que se faz aqui, pela quantidade de material produzido” (Ribeiro, 2010, p.5-6). Sem dúvidas, devemos considerar a época de produção deste livro, assim como o cenário histórico-cultural.

Essa afirmação pode ser explicada com base na marginalização apontada pelo autor, na falta de reconhecimento nacional da produção literária no Espírito Santo e

a dificuldade de circulação das obras, que não se restringe a um período específico, mas se manifesta de forma recorrente na história da produção literária do Espírito Santo, incluindo os anos de 2010, ano de publicação de sua obra.

Esses aspectos ocorreram, em parte, pela falta de um ambiente cultural que favorecesse a formação de escritores e críticos locais, além da ausência de políticas públicas duradouras para fomentar a literatura produzida no Espírito Santo. Como resultado, percebemos que muitos autores precisaram migrar para outros estados em busca de oportunidade, como Rubem Braga, Elisa Lucinda, Viviane Mosé e Bernadette Lyra.

Com o passar dos anos e maior maturidade acadêmica e cultural, esta literatura tem ganhado reconhecimento e destaque no cenário brasileiro, ainda que por muito tempo tenha sido menos explorada em comparação com outras capitais e regiões do país. O estado, com rica história cultural, abriga autores e obras que refletem tanto as especificidades locais quanto temas universais.

Ao longo dos séculos, houve uma evolução significativa da literatura capixaba, desde suas origens com a literatura de catequese até a contemporaneidade, marcada por esforços de valorização e inserção nacional.

Sobre sua nomenclatura, Reinaldo Santos Neves (2019) destaca que há um constante debate sobre a existência ou não de uma *literatura capixaba*, dado que a melhor nomenclatura *seria literatura brasileira feita no Espírito Santo* para evitar um viés regionalista e garantir uma maior inserção no contexto literário nacional.

Guilherme Santos Neves (2008) explica que o termo *capixaba* tem uma origem ligada à língua tupi, sendo tradicionalmente associado às roças ou pequenos lugares usados para cultivo pelos indígenas. Com o tempo, passou a designar os habitantes do Espírito Santo, consolidando-se, assim, como gentílico.

Sob essas perspectivas, Francisco Aurelio Ribeiro e Reinaldo Santos Neves, discutem o uso do temo relacionado à literatura, como uma definição identitária própria.

Neves (2019), por exemplo, prefere evitar expressões como literatura capixaba e literatura do Espírito Santo, defendendo o conceito de literatura brasileira feita no Espírito Santo.

> [...] preferimos acatar a opinião de José Augusto Carvalho e fugir de formações como “literatura espírito-santense”, “literatura capixaba” e “literatura do Espírito Santo’. Cremos que o conceito “literatura brasileira feita no Espírito Santo” (apesar de não abarcar os outros capixabas escrevendo fora de seu Estado, presentes neste trabalho) é adequado para o que se produziu de literatura nesta que é “uma das menores circunscrições territoriais da pátria” (Neves, 2019, p. 8-9)

Ribeiro (2010) e Neves (2019) compartilham uma visão semelhante ao considerar a produção literária do Espírito Santo como parte da literatura brasileira, em vez de tratá-la de forma isolada ou excessivamente regionalista. Os autores reconhecem o valor dessa produção sem adotar uma perspectiva ufanista, evitando classificá-la como algo apartado do restante do país. Assim, ao definir essa escrita como "literatura brasileira feita no Espírito Santo", eles enfatizam sua integração ao cenário nacional, preservando sua identidade sem restringi-la a um recorte exclusivamente local.

Ribeiro (2010) sugere a presença de um desafio contínuo da literatura produzida no Espírito Santo. Ela se mantém à margem do mercado editorial e do reconhecimento crítico nacional, sendo produzida muitas vezes de forma isolada e enfrentando dificuldades para alcançar um público mais amplo. A falta de conhecimento sobre essa produção literária agrava o problema, pois impede que novos leitores e pesquisadores se interessem pelo que se escreve no Espírito Santo.

Ribeiro (2010) aponta que a literatura produzida no Espírito Santo enfrenta desafios contínuos, permanecendo, por muito tempo, à margem do mercado editorial e do reconhecimento crítico nacional. No entanto, o cenário literário capixaba tem passado por transformações significativas, com o surgimento de novas editoras locais que buscam publicar e divulgar escritores do estado. Esse movimento tem ampliado as oportunidades para que autores capixabas alcancem um público mais amplo, promovendo maior visibilidade à sua produção literária. Ainda assim, a falta de conhecimento sobre essa literatura continua sendo um obstáculo, pois dificulta seu reconhecimento fora do estado e limita o interesse de novos leitores e pesquisadores. Não deixando de reconhecer que “[...] em quase todos os

momentos, houve representantes capixabas nas diversas manifestações estéticas, desde o Brasil Colônia, aqui ou no local onde ocorriam” (Ribeiro, 2010, p. 121).

De modo similar à concepção de Francisco Aurelio Ribeiro (2010), o pesquisador Reinaldo Santos Neves (2019) discute o conceito de literatura capixaba e prefere utilizar a expressão literatura brasileira feita no Espírito Santo, destacando como a produção literária no estado do Espírito Santo é frequentemente ofuscada pelo eixo cultural dominante do Brasil. Neves (2019) ainda ressalta que a literatura no Espírito Santo não conseguiu firmar uma identidade própria nos moldes de outras regiões, como Minas Gerais com Carlos Drummond de Andrade ou a Bahia com Jorge Amado. Esse cenário se deve, em parte, à influência cultural do Rio de Janeiro e à ausência de um movimento literário que dessa unidade à produção local.

Tais fatos não desvalorizam a produção local, Neves (2019) destaca que, apesar dos desafios enfrentados pela literatura produzida no Espírito Santo, o estado consolidou um grupo significativo de escritores que contribuem para a construção de uma identidade literária própria. Em vez de tratar essa produção como um fenômeno isolado, o autor propõe um olhar que a integra de forma geral ao cenário nacional, evitando uma abordagem excessivamente regionalista. Para isso, ele utiliza o conceito de "literatura brasileira feita no Espírito Santo", enfatizando que essa produção deve ser compreendida dentro do panorama mais amplo da literatura do país, sem perder de vista as particularidades de seu contexto geográfico, social e cultural.

Alguns estudiosos da literatura, como Antonio Candido, em seu livro *Literatura e Sociedade* (2014), não consideram essa etapa parte da literatura brasileira. Dado que o autor pressupõe a um cenário editorial. Em contrapartida, Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (2014), sustenta que a literatura brasileira tem suas origens nos escritos do missionário jesuíta José de Anchieta, cujos textos, independentemente do idioma em que foram redigidos, incorporam aspectos da realidade então colônia. Esse período foi denominado *Pré-Barroco Jesuític*o. Já Alfredo Bosi emprega a expressão *Ecos do Barroco* para se referir a essa fase, ressaltando que, no Brasil, o movimento barroco ocorreu posteriormente à sua manifestação na Europa.

De maneira similar, Afrânio Coutinho, em *Conceito de Literatura Brasileira* (2014), propõe a noção de *obnubilação* (ideia de ruptura dos portugueses ao chegarem ao Brasil), argumentando que a produção literária no início da colonização portuguesa, já pode ser considerada brasileira.

Tais discussões servem de apoio para os apontamentos de Ribeiro (2010), que indicam a literatura no Espírito Santo durante o século XVI marcada por viajantes e membros da Companhia de Jesus – ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola com o carisma de catequizar povos nativos e expandir o catolicismo. Dessa forma, podemos identificar esse período por sua predominância catequética, religiosa e informativa.

Sobre esse aspecto, Ribeiro (2010) argumenta que a

> Literatura informativa ou documental, catequética ou religiosa, em prosa ou verso, carta, diálogo ou auto, a literatura do século XVI alicerça a base da literatura brasileira verdadeiramente iniciada com o Barroco, no século XVII. Sobretudo a literatura jesuítica reflete as contradições de sua cultura terminal, ainda na Idade Média, hostil ao negro e sem respeitar tendências naturais do índio brasileiro, obstinada em sujeitar homens de cultura paleolítica a um ensino altamente acadêmico (Ribeiro, 2010, p. 14).

Percebemos, portanto, que os textos encontrados no século XVI versam sobre a descoberta de novas terras sob a ótica da colonização portuguesa, que privilegia uma suposta superioridade branca e escravocrata.

De modo similar, Neves (2019) aponta que a literatura produzida no Espírito Santo tem suas raízes na produção jesuítica, sendo José de Anchieta a principal figura desse período. Segundo Reinaldo Santos Neves (2019), Anchieta pode ser considerado o primeiro autor a produzir literatura no Espírito Santo, pois “[...] se podemos considerar como parte da produção literária local uma obra composta aqui e (ou) versando assunto local, a maioria dos autos de Anchieta pode ser incluída nessa classificação” (Neves, 2019, p.24).

A produção literária de Anchieta tinha forte caráter pedagógico e catequético. Seus autos dramatizavam temas religiosos, incorporando elementos da cultura indígena e popular. No entanto, não devemos desconsiderar o caráter colonizador dos jesuítas no Brasil.

Além de Anchieta, outros jesuítas contribuíram para a formação da tradição escrita no Espírito Santo. Manoel da Nóbrega, um dos primeiros missionários a atuar no Brasil, escreveu Diálogo da Conversão do Gentio (1559), obra que discute os desafios da catequização dos indígenas. Segundos Neves (2019), caso essa obra tenha sido composta no Espírito Santo, Nóbrega poderia ser considerado o primeiro autor a produzir um texto literário no estado.

A capitania do Espírito Santo possuía certa vantagem geográfica devido à sua costa marítima, ao clima temperado e à presença de rios. No entanto, a descoberta de ouro, no século seguinte, em Minas Gerais contribuiu para a marginalização desse território em relação a seus vizinhos: a Bahia de Todos os Santos, primeira capital do Brasil; o Rio de Janeiro, que mais tarde sediaria o governo português e se tornaria capital; São Paulo, que se consolidaria como um importante polo cultural e econômico nos séculos seguintes; e Minas Gerais, favorecida pela exploração aurífera. Vale destacar que esses centros políticos também desempenhavam um papel relevante na produção cultural da época, o que impulsionou uma intensa atividade literária.

Nos séculos XVII e XVIII, a capitania do Espírito Santo permaneceu isolada e distante dos principais centros intelectuais da colônia, refletindo sua frágil estrutura social e econômica. Sobre esse contexto, Ribeiro (2010) dedica um subcapítulo intitulado “*O Barroco e Arcadismo que não houve: os séculos XVII e XVIII*”. Enquanto na Bahia, então sede do Governo-geral, surgiam expressões literárias posteriores à literatura informativa e catequética — incluindo nomes de destaque do barroco, como Gregório de Matos Guerra, Bento Teixeira, Pedro Simão e Padre Antônio Vieira —, no Espírito Santo, "[...] nenhum registro literário ficou [...] da literatura jesuítica barroca" (Ribeiro, 2010, p. 17). Nesse período, a literatura produzida no Espírito Santo se dividia entre influências clássicas e temas místico-religiosos, dado a influência jesuítica e franciscana na capitania.

Neves em sua obra também indica que não há registros significativos de literatura produzida nos séculos XVII e XVIII. Ele se refere a esse período como “dois séculos de quase nada” (Neves, 2019, p. 26), indicando a falta de escritores e produção literária de vulto.

O primeiro autor capixaba com obra documentada foi Manuel Andrade Figueiredo, que publicou *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar* em 1722. Sua obra reflete a preocupação com a educação e a normatização da língua, aspectos fundamentais do governo colonial.

Francisco Aurelio Ribeiro aponta o surgimento de uma literatura produzida no Espírito Santo por volta dos anos de 1770 e dividida em dois grandes períodos. O primeiro momento é caracterizado pela forte influência do classicismo poético, especialmente da escola baiana, e pela predominância de temas religiosos e místicos, como se observa na obra *Poema Mariano*, de autoria do padre Domingos de Caldas. Segundo Ribeiro (2010), Caldas seguiu uma tradição jesuítica de José de Anchieta, mas incorporou elementos neoclássicos e árcades em sua poesia.

Nesse período, a produção de literatura no Espírito Santo era limitada, fazendo com que muitos escritores locais precisassem estudar em outros estados, como ocorreu com Gonçalo Soares de França, que se destacou na Academia Brasílica dos Esquecidos. Muitos escritores nascidos no Espírito Santo não tiveram suas obras reconhecidas como capixabas, pois se mudavam para estudar em outras províncias. A produção de literatura começou a ganhar forma com outros como Pedro Marcelino Pinto Ribeiro Duarte, cujos versos líricos e políticos marcaram a primeira metade do século XIX. Outros nomes como José Gonçalves Fraga, João Clímaco de Alvarenga Rangel e Fraga Loureiro, também contribuíram para o desenvolvimento literário na província.

A partir do século XIX, surgem os primeiros escritores com relevância nacional no Espírito Santo. Entre eles, destaca-se Afonso Cláudio (1824-1906), que se tornou o primeiro capixaba a integrar a Academia Brasileira de Letras (ABL). Já na segunda metade deste século, com o fortalecimento econômico dado à produção de café, conseguimos perceber um crescente desenvolvimento cultural. Escritores como Luiz da Silva Alves de Azambuja e Antonio Cláudio Soído publicaram romances e poesias que consolidaram o fazer literário na região. Além da poesia e da prosa, o Espírito Santo também viu o surgimento de obras de caráter histórico e estatístico, como as de Francisco Ruim e Brás da Costa Rubim, que documentaram aspectos sociais e geográficos da então província.

No campo do teatro, os escritores encontraram inspiração no Romantismo carioca, refletindo as tendências nacionais. O dramaturgo Aristides Freire, por exemplo, escreveu peças de crítica social, e o Teatro Melpômene, inaugurado em 1896, tornou-se um importante espaço para a cultura capixaba até o início de 1924. Observamos, então, um cenário literário mais autônomo no estado.

No final do século XIX e primeira metade do século XX, Ribeiro (2010) assinala que a literatura produzida no Espírito Santo manteve forte influência das tradições românticas, simbolistas e parnasianas. José Mello Carvalho Moniz Freire (1861-1918) se destacou nesse período como uma figura essencial, atuando como jornalista, republicano e estudioso do direito, política e economia. Junto a Afonso Cláudio de Freitas Rosa (1859-1934), promoveu o congresso intelectual e material do Espírito Santo.

A poesia parnasiana teve suas primeiras manifestações com Manoel Rodrigues em obras como *Fugitivas* (1883) e *Manhãs de Estio* (1886), embora a influência do romantismo ainda fosse forte, como observado na obra de Virgílio Vidigal (1886-1907). Ulisses Sarmento (1875-1923) foi um dos primeiros poetas capixabas a seguir a estética de Olavo Bilac, Raimundo Correia e Alberto de Oliveira, enquanto Colatino Barroso (1873-1931) se aproximou do realismo e naturalismo.

No campo da prosa, Graciano dos Santos Neves (1868-1922) introduziu aa ironia como recurso literário, influenciando Mendes Fradique, pseudônimo de José Madeira de Freitas (1893-1944), que ficou conhecido pelo seu “método confuso” em obras como *História do Brasil pelo Método Confuso* (1927). Durante essa época, instituições culturais foram criadas para fomentar a literatura, como o Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (1916) e a Academia Espírito-santense de Letras (1921). As publicações literárias tiveram destaque por meio do quinzenário *Vida Capichaba* (1923-1955). Mesquita Neto, pseudônimo de Otávio José de Mendonça (1901-1975), poeta, jornalista e diretor do jornal *A Gazeta* também foi um grande incentivador das produções literárias locais.

Surgiram também as primeiras mulheres escritoras do Espírito Santo, como Guilly Furtado Bandeira (1890-1980), Maria Antonieta Tatagiba (1895-1928), Haydée Nicolussi (1905-1970) e Marly de Oliveira (1935-2007).

Na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, destacaram-se Benjamim Silva (1886-1954), Newton Braga (1911-1962) e seu irmão Rubem Braga (1913-1990), talvez o autor capixaba mais conhecido. Também encontramos Evandro Moreira (1939) e Ormando Moraes (1915-2003).

Ribeiro (2010) aponta que “Neorromânticos, neossimbolistas ou neoparnasianos foram os poetas capixabas até os anos cinquenta” (Ribeiro, 2010, p. 25). Apesar do impacto do Modernismo no ano de 1922, os escritores capixabas ainda mantiveram sua ligação com o parnasianismo e o simbolismo, com nomes como Narciso Araújo (1877-1944), Ciro Vieira da Cunha (1897-1976), Geraldo Costa Alves (1924-1973), Elmo Elton (1925-1990), Virgnínia Tamanini (1897-1990), Arlete Cypreste de Cypreste (1916-2007) e Maria José Albuquerque de Oliveira (1917[5]).

Autores como Eugênio Lindemberg Sette (1918-1900), Renato Pacheco (1928-2004), Guilherme Santos Neves (1906-1981), Adelpho Poli Monjardim (1903-2003) contribuíram com a produção de crônicas, poesias, contos, romances e estudos folclóricos. Na prosa, Neida Lúcia Cunha Moraes (1929) e Margarida Serra Pimental (1936) exploraram o neorrealismo e o regionalismo, trazendo elementos históricos e sociológicos para seus romances.

A partir da década de 1970, a literatura do Espírito Santo passou por um processo de renovação estética, como a desconstrução do signo verbal. Esse período foi marcado pelo rompimento com convenções anteriores, pela experimentação linguística e aprofundamento de questões existenciais e sociais. Essa modernização da literatura produzida no Espírito Santo esteve alinhada às transformações culturais e políticas do Brasil, refletindo a angústia da modernidade e a consciência crítica da escrita.

No campo da poesia e desconstrução do signo verbal, encontramos Audifax Amorim se aproximando de uma estética pós-moderna. Na prosa, autores como Amylton de Almeida, Maria Bernadeth Lyra, Reinaldo Santos Neves, Luiz Guilherme Santos Neves, Luiz Fernando Valporto Tatagiba consolidaram uma literatura que refletia

[5] O livro *A Literatura do Espírito Santo: ensaios, história e crítica* foi publicado no ano de 2010. Alguns autores e autoras do cenário literário do Espírito Santo não constam data de falecimento, apenas de nascimento.

tanto a subjetividade quanto as inquietações do tempo. Essa geração de autores trouxe à baila uma visão mais crítica da realidade, questionando valores estabelecidos e explorando novas formas narrativas.

O fortalecimento da literatura produzida no Espírito Santo se deve também a fatores institucionais. A criação da Editora da Fundação Ceciliano Abel de Almeida (FCAA), na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1978, foi um marco importante, garantindo a publicação e a circulação de diversos autores. A industrialização da Grande Vitória e cidades referências do interior como Cachoeiro de Itapemirim e Colatina contribuiu para o crescimento da escolarização e o desenvolvimento de estudos acadêmicos de literatura. Ampliando, assim, o público leitor.

Nos anos 1980, consolidou-se uma nova geração de autores, especialmente contistas e poetas, que buscaram diferentes caminhos estéticos. Destacaram-se nomes como Adilson Vilaça, Marcos Tavares, Sebastião Lyrio e Francisco Grijó, Roberto Almada, Oscar Gama Filho, Deny Gomes e Miguel Marvilla, Valdo Motta, Sérgio Blank e Paulo Sodré.

Neves (2019) e Ribeiro (2010) convergem ao considerar os anos de 1980 como um período de grande efervescência cultural no Espírito Santo, período chamado por Neves de “época áurea” (Neves, 2019, p.78). Esse momento foi marcado pelo fortalecimento das publicações e pela criação da Coleção Letras Capixabas, que reuniu autores como Bernadette Lyra, Valdo Morra e Luiz Guilherme Santos Neves. Desta forma, a maioria dos escritores capixabas ativos na literatura contemporânea deve visibilidade inicial à Coleção, que funcionou tanto como plataforma de lançamento quanto como um marco de reconhecimento para muitos desses autores.

Outro fator relevante nesse processo de reconhecimento e valorização foi a atuação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que, por meio da Fundação Ceciliano Abel de Almeida (FCAA), incentivou a publicação de autores locais e a criação de concursos e oficinas literárias. Tais iniciativas contribuíram para uma maior divulgação da literatura produzida no Espírito Santo e para o desenvolvimento de um público leitor.

A década de 1990 trouxe novas possibilidades, segundo Ribeiro (2010), impulsionadas pela criação da Secretaria de Produção e Difusão Cultural da Universidade Federal do Espírito Santo e pela Lei Rubem Braga, que viabilizaram a publicação de livros. Esse crescimento garantiu maior visibilidade à produção local, que passou a ser reconhecida além das fronteiras do estado.

Reinaldo Santos Neves percebe uma diversidade de relevância nos anos 1990 e 2000. Tal produção possui uma diversidade ainda maior em relação aos anos anteriores, acompanhando as transformações culturais do Brasil. Neves (2019) também aponta a criação de mecanismos de incentivo, como a Lei Rubem Braga, que ampliaram as oportunidades de publicação de novos escritores. Entretanto, o autor reconhece que a literatura produzida no Espírito Santo ainda enfrenta desafios para alcançar maior visibilidade no cenário nacional.

A análise de Reinaldo Santos Neves revela que, embora a literatura produzida no Espírito Santo tenha enfrentado dificuldades históricas para conseguir reconhecimento e consolidação como um campo autônomo per si.

Esse último cenário pode ter mudado com o advento das novas editoras[6] e incentivos públicos e privados para a divulgação literária.

Na contemporaneidade, a literatura do Espírito Santo segue com nomes como Elisa Lucinda, cuja poesia e atuação teatral trazem um olhar crítico e sensível sobre a sociedade e as relações étnico-raciais; Viviane Mozé; Bernadete Lyra, Francisco Aurelio Ribeiro, Reinaldo Santos Neves e Hudson Ribeiro que transita entre a poesia e a prosa; Saulo Ribeiro e outros trazem uma pluralidade de vozes reafirmando que a literatura produzida no Espírito Santo não se restringe a um regionalismo limitado, mas se insere de maneira significativa no cenário nacional e dialoga com as tendências da literatura latino-americana contemporânea.

Segundo o *site* Literatura do Espírito Santo (2023), Hudson Ribeiro foi um poeta, professor de filosofia e militante dos movimentos sociais cuja obra reflete um compromisso com a valorização da identidade afro-brasileira e das vozes

[6]Literatura no Espírito Santo: Portal e TV Assembleia exibem reportagem sobre produção local https://www.al.es.gov.br/Noticia/2020/12/40004/literatura-no-espirito-santo.html

marginalizadas. Nascido em Vitória, em 25 de abril de 1961, passou parte de sua infância em Cariacica antes de retornar à capital. Estudou Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2003, especializou-se posteriormente em Educação Comunitária pela mesma instituição. Em 2017, concluiu o mestrado em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e, em 2019, iniciou seu doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, onde desenvolvia uma pesquisa sobre os fundamentos filosóficos de Mikhail Bakhtin e sua concepção de linguagem como interação verbal. Sua trajetória acadêmica e literária foi interrompida em setembro de 2021, com seu falecimento.

Figura 1 - Foto de Hudson Ribeiro

Fonte 5: Literatura do Espírito Santo (2023).

A produção literária de Ribeiro abrange poesia, conto e reflexões filosóficas, sempre permeadas por uma abordagem crítica e social. Podemos dizer, portanto, que seus textos evidenciam uma literatura engajada, voltada para a denúncia das desigualdades e para a valorização das raízes africanas na cultura capixaba. Sua obra *Africanta: Ser Negro*, de 2015, ilustra essa preocupação pela valorização étnica; além desse título publicou *Lucidez Renitente*, em 2013; *Algumas Pessoas Cem Palavras*, em 2019; e *Círculo Poetizado*, no ano de 2020; consolidando-se como um dos expoentes da literatura produzida no Espírito Santo na contemporaneidade. Vale ressaltar que no ano de 2023 encontramos uma publicação póstuma de contos chamada *Antes de o Galo Cantar*.

A trajetória literária de Hudson Ribeiro se insere dentro do panorama amplo da literatura produzida no Espírito Santo, que, apensar de sua diversidade e relevância, ainda enfrenta desafios em termos de reconhecimento e consolidação no cenário brasileiro. A obra de Hudson Ribeiro reflete inquietações individuais e coletivas, dialogando com novas tendências, sem se esquecer da tradição literária, buscando afirmar sua identidade diante de hegemonias culturais. Dessa maneira, ao analisar a produção da literatura produzida no Espírito Santo sob um viés de pesquisa, percebe-se a importância das contribuições de pesquisadores que investigam a existência e a caracterização dessa literatura. Assim, estudos como o de Ribeiro (2010) e Neves (2019) se tornam fundamentais para compreender a literatura produzida no Espírito Santo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico desta pesquisa foi construído a partir da compreensão de que as práticas de leitura literária, sobretudo no contexto da escola pública, não devem ser compreendidas por meio de procedimentos lineares ou descontextualizados. A leitura, entendida aqui como prática social e cultural, envolve sujeitos historicamente situados, textos atravessados por valores e discursos, além de mediações pedagógicas que interferem diretamente nos modos de produção de sentido. Dessa forma, o delineamento metodológico não se orienta apenas pela descrição de etapas ou instrumentos para a pesquisa, mas pela necessidade de acompanhar os processos desenvolvidos, as relações geradas e os deslocamentos que emergem ao longo das experiências de leitura.

Nessa perspectiva, a pesquisa assume uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, fundamentada nos pressupostos bakhtinianos de alteridade e exotopia, em articulação com a concepção de leitura e prática de compreensão crítica do mundo de Paulo Freire. Tal proposta parte do entendimento de que os sentidos não estão dados previamente nos textos ou nos sujeitos, mas são produzidos na relação entre vozes, julgamento de valores e contextos socioculturais. Assim, a leitura literária é concebida como um evento discursivo, no qual o leitor se posiciona responsivamente diante do texto e do *outro*, sendo afetado e, ao mesmo tempo, afetando o espaço de interação.

O percurso metodológico adotado reconhece, ainda, que os dados produzidos não são neutros, mas gerados no interior das relações que se estabeleceram entre o pesquisador, os participantes e os textos. As falas orais, os materiais escritos, as reações observadas durante os encontros e os registros no diário de campo constituem um conjunto materializado da pesquisa e expressam posicionamento, silêncios, tensões e consensos que por vezes podem ser provisórios. A análise desses dados exigiu uma postura interpretativa atenta às singularidades do contexto, buscando evitar generalizações e privilegiando a compreensão dos processos vivenciados.

Por fim, o percurso metodológico se articula com os objetivos do trabalho e ao produto educacional proposto se empenhando em uma análise qualitativa ancorada

nos pressupostos bakhtiniano de alteridade e exotopia, em articulação com a perspectiva freiriana de leitura como prática de compreensão crítica do mundo.

4.1 SOBRE A ABORDAGEM ESCOLHIDA

A presente pesquisa se insere no campo da pesquisa qualitativa, que é caracterizada pela busca da compreensão dos fenômenos sociais, também literários onde a pesquisa se relaciona em sua complexidade e seu contexto. Como destaca Marli André e Bernardete Gatti (2008), esse tipo de abordagem se contrapõe ao paradigma quantitativo, pois “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (André; Gatti, 2008, p. 3). Deste modo, esse tipo de investigação não se limita à mensuração de variáveis de forma isolada, mas à intepretação dos significados e processos que envolvem a experiência humana.

A escolha por uma metodologia qualitativa se justifica pela necessidade de compreender não apenas o impacto dos microcontos no desenvolvimento literário dos estudantes, mas também as nuances das interações que emergiram durante os encontros de leitura. Portanto, não foram observados apenas os possíveis efeitos dos microcontos na formação de leitores críticos ou seus aspectos formais, mas também a busca por entender como essas práticas podem ser incorporadas para promover uma educação literária.

No mesmo contexto, a pesquisa participante foi a abordagem metodológica adotada, pois permite a construção do conhecimento a partir do envolvimento direto com os sujeitos pesquisados. Conforme Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante está inserida no fluxo da ação social e deve ser exercida como algo integrado e dinâmico. Esse modelo rompe com a relação tradicional de sujeito-objeto e propõe um modelo dialógico, tão caro a essa pesquisa, onde os participantes também são agentes na produção do conhecimento.

Segundo Brandão (1984), a pesquisa participante permite uma imersão no contexto investigado, facilitando a coleta de dados por meio de interações verbais, como os encontros de leitura propostos para discussão dos microcontos do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*. Além disso, foi mantido um diário de campo que registrou as

observações e reflexões durante as atividades, contribuindo para a análise e interpretação dos resultados.

Ao assumir a pesquisa participante como estratégia metodológica, o pesquisador se insere no campo investigado não como observador externo, mas como mediador das práticas de leitura e coautor da produção de sentidos. Essa concepção exige uma postura ética e reflexiva, na qual o pesquisador reconhece seus próprios pressupostos teóricos e sua posição no processo, sem, contudo, sobrepor sua voz à dos participantes. Tal movimento dialoga com o que postula Bakhtin em sua obra.

Esta perspectiva de pesquisa participante vai ao encontro do pensamento bakhtiniano de dialogicidade e alteridade. Marilia Amorim, em seu livro *O pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*, afirma que

> [...] Assim atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. Mas, nesse caso, qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade o que queremos propor é a idéia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la (Amorim, 2004, p. 26).

A reflexão apresentada por Amorim (2004) retoma a relação entre o pesquisador e a alteridade destacando o movimento complexo de encontro com o *outro* no processo investigativo. A autora ressalta que a alteridade não se reduz ao reconhecimento de uma diferença, mas envolve um verdadeiro distanciamento, uma percepção de estranheza que gera o questionamento. Ressaltamos que a autora, inicialmente, aborda o termo alteridade de acordo com outras perspectivas científicas e após relaciona à alteridade bakhtiniana. Também cabe ressaltar que esse distanciamento não significa um afastamento indiferente, mas uma “suspensão da evidência”, ou seja, a necessidade de o pesquisador abandonar seus pressupostos prévios sobre o objeto e abrir-se para uma compreensão mais profunda do *outro*.

Do mesmo modo, a autora usa em sua obra a metáfora do pesquisador como hóspede e anfitrião, simultaneamente, que é central nessa perspectiva. O

pesquisador, no primeiro momento, é um hóspede no território do *outro*, que se desloca, insere-se em um novo contexto e se vê na posição de quem precisa buscar a compreensão e respeitar o espaço desse *outro*. Ainda sobre essa relação, a autora aponta a viagem necessária do pesquisador, sendo uma viagem de deslocamento geográfico, cultural e epistemológico. No entanto, Amorim (2004), propõe que a pesquisa não deve se limitar ao papel de visitante. O pesquisador não é apenas acolhido, mas precisa se tornar anfitrião da alteridade. Isso significa que ele deve criar condições para receber e escutar o outro de forma ética, transformando-se em um mediador capaz de traduzir e transmitir a experiência, sem apagar a singularidade do outro. Não devemos, porém, acreditar que o pesquisador deve ignorar os pressupostos teóricos e as leituras organizadas antes e durante a pesquisa.

A responsabilidade ética, tão cara ao pensamento bakhtiniano não pode ignorar três pilares para a pesquisa com participação humana: o objeto já falado, o objeto a ser falado e o objeto falante, que contribui para a construção da pesquisa – polifonia que o pesquisador deve transmitir ao mesmo tempo em que participa (Amorim, 2004). Essa etapa é de suma importância para assegurar que as diretrizes éticas sejam seguidas, em relação à privacidade dos dados coletados e a condução responsável das atividades propostas. Sob esses aspectos, a leitura literária, ao ser compartilhada, torna-se um espaço de alteridade, no qual os estudantes não apenas interpretam o texto, mas podem ser transformados por ele e pelo diálogo com o outro.

Por fim, a metodologia escolhida – pesquisa qualitativa do tipo participante – se alinha à proposta de formação de leitores críticos e reflexivos. Ao integrar teoria e prática, conhecimento acadêmico e experiência do sujeito. Esse estudo pretendeu contribuir com um ensino de literatura dinâmico, participativo e significativo.

4.2 O CENÁRIO DIALÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Getúlio Vargas, escola pública da zona urbana na cidade de Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo. Situada no cume de um morro, a escola possui uma extensa área verde, uma biblioteca, estacionamento,

16 salas de aula, uma quadra esportiva, um auditório, secretaria, uma sala de informática, três salas para atividades diversificadas, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um banheiro masculino adaptado, um banheiro feminino adaptado, uma sala para pedagogas, uma sala para o diretor, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala para a coordenação, um almoxarifado, uma sala de livros, um banheiro para a sala das pedagogas, um banheiro masculino para a sala dos professores, um banheiro feminino para a sala dos professores, uma sala para psicóloga e assistente social, uma sala para atendimento educacional especializado e uma sala para professores.

Figura 2 - Portão de entrada da unidade escolar.

Fonte 6: Acervo do autor.

Figura 3 - Entrada de estudantes, acesso à secretaria e ao auditório da unidade escolar.

Fonte 7: Acervo do autor

A escola fundada em 1973, inicialmente ofertava Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico. Com o passar dos anos, a unidade escolar passou a ofertar apenas o Ensino Médio e o Ensino Médio com técnico integrado. Atualmente, a unidade escolar é identificada como híbrida pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, pois possui turmas no ensino regular parcial no turno matutino e turmas no ensino regular integral e técnico concomitante no turno vespertino. Cabe ressaltar que a escola oferece no turno vespertino os cursos técnicos em análises clínicas e redes de computadores.

Também conhecida como Polivalente Aquidaban, pois está localizada no bairro de mesmo nome, a escola fundada na década de 1970, carrega popularmente o nome de Polivalente. As Escolas Polivalentes surgiram no Brasil durante o período da ditatura civil-militar, sendo estabelecidas como um polo de ensino tecnicista voltado para a formação profissionalizante em áreas diversas.

Essas escolas foram implementadas pelo governo como parte de uma estratégia que visava alinhar a educação aos interesses do regime. É pertinente pontuarmos a influência norte-americana na política educacional brasileira nesse período.

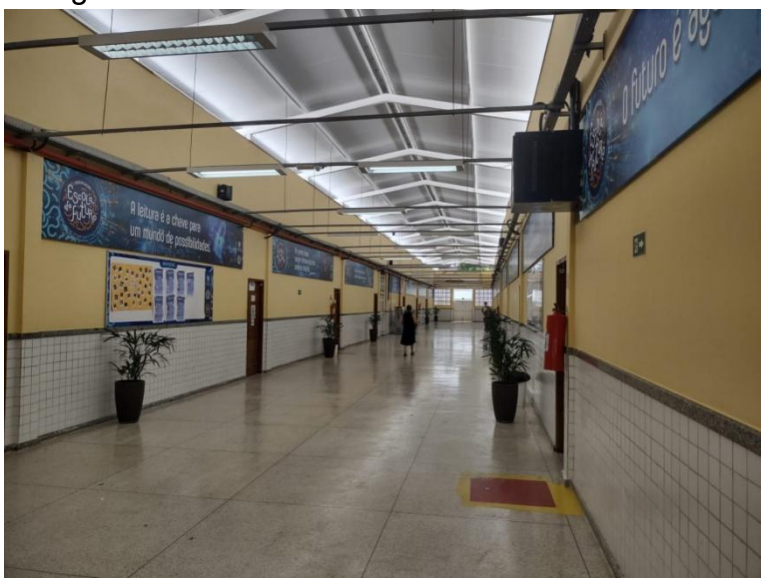
Segundo Lima e Souza (2016),

> [...] as Escolas Polivalentes surgiram em meio a essas mudanças de vertente pedagógica, tendo como principal característica serem as precursoras da implantação do modelo educativo tecnicista da Ditadura Civil-Militar, o qual se baseou nas relações econômicas entre o Brasil e Estados Unidos, por meio de acordos entre MEC/ USAID (Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency of International Developmetn*) (Lima; Souza, 2016, p.78).

Dessa forma, a proposta dessas instituições era formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, pautadas pelo modelo capitalista, integrando disciplinas tradicionais do currículo escolar com conteúdos práticos de acordo com a necessidade de cada localidade, seja na área agrícola, industrial ou comercial. No entanto, esse modelo também foi criticado por reforçar a separação entre o ensino técnico e o acadêmico, limitar o acesso ao Ensino Superior, além de ser utilizado como instrumento de propaganda do regime.

Após a queda do regime e as novas visões educacionais que surgiram no decorrer dos anos, a escola aliada às novas perspectivas educacionais passou a ofertar educação fora dos modelos iniciais dos Polivalentes.

Figura 4 - Corredor de acesso às salas de aula.



Fonte 8: Acervo do autor

A escola atende estudantes de diversos bairros e distritos da cidade, desde regiões periféricas às regiões próximas ao centro, com ênfase nos bairros Novo Parque, Alto Novo Parque, Ibitiquara, Santa Cecília e Independência. Cabe ressaltar que a escola também atendeu discentes de outras cidades por motivos diversos.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram estudantes da terceira série do Ensino Médio, com faixa etária de 16 aos 19 anos. Os estudantes apresentaram perfil social e econômico diversos, devido ao fato de a escola atender diferentes bairros com suas características sociais e econômicas próprias. Desta forma, percebemos essa diversidade sociocultural no perfil dos estudantes. Cabe ressaltar que a pesquisa, inicialmente, seria desenvolvida com discentes da primeira série do Ensino Médio. No entanto, devido a uma reorganização interna da Unidade Escolar, foi necessário a mudança de turmas e passei a ser regente das turmas de terceira série.

As mudanças ocorridas proporcionaram pequenas alterações quanto a aplicação do estudo. Um primeiro levantamento de temas havia sido feito com a turma de primeira

série que seria participante da pesquisa, já que o estudo estava relacionado à regência de turma. Com a alteração, os temas escolhidos foram apresentados para a turma de terceira série que participaria e com o consentimento sobre os temas, a aplicação pode ocorrer de acordo com as temáticas escolhidas anteriormente. Tal fato não causou impacto dado que os temas impactam a sociedade e, mais especificamente, a escola de modo geral.

Salientamos que muitos estudantes já se conheciam ao chegar à escola, por frequentarem as mesmas escolas de Ensino Fundamental de seus respectivos bairros. Com o encerramento de uma escola particular na cidade, a escola também atende estudantes egressos da rede particular.

Para a participação dos estudantes, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis legais ou pelos estudantes maiores de 18 anos, e o Termo de Assentimento, destinado aos estudantes. Todas as ações foram em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016. Esses documentos foram elaborados em linguagem clara, objetiva e em formato de convite, evitando termos declarativos, conforme orienta a Carta Circular nº 51/2017 da CONEP. Apenas os estudantes que entregaram os termos assinados participaram da pesquisa.

A fim de garantir a condução ética da pesquisa e o respeito aos princípios que regem os estudos com participação humana, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) logo após a qualificação. O TCLE e o Termo de Assentimento incluíram ainda os contatos do pesquisador responsável e do CEP/IFES, a fim de que os participantes ou seus responsáveis pudessem esclarecer dúvidas ou apresentar reclamações.

Para a realização da pesquisa, foram apresentadas algumas temáticas que poderiam ser trabalhadas. Os estudantes demonstram interesse sobre temas relativos à desigualdade social e o preconceito que pode surgir dessa relação; questões sobre racismo e as relações étnico raciais; e, após o direcionamento da conversa, se os autores do Espírito Santo são conhecidos nacionalmente. Essa última conversa surgiu após a indagação sobre autores capixabas para além dos irmãos Braga, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim.

Figura 5 - Biblioteca

Fonte 9: Acervo do autor

A partir do diálogo com os estudantes e o interesse sobre as temáticas, o autor Hudson Ribeiro foi apresentado em forma de pequena digressão e sua obra *Algumas Pessoas Cem Palavras*.

Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa em momento previamente acordado com a escola, durante o horário regular das aulas, ocasião em que lhes foram apresentados os objetivos, os procedimentos e as etapas previstas. A participação foi voluntária, condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais e do Termo de Assentimento pelos próprios estudantes. O anonimato foi preservado, sendo assegurado que nomes e informações pessoais não aparecerão em relatórios, artigos ou quaisquer outras publicações decorrentes da pesquisa.

Aqueles que optaram por não participar foram assegurados o direito de permanecer em sala de aula, desenvolvendo atividades de leitura e escrita previstas no planejamento regular da disciplina, sem qualquer prejuízo em seu processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que essas atividades alternativas possuíram caráter pedagógico, não sendo incluídas nos dados analisados pela pesquisa. Já os discentes que se voluntariaram, participaram dos encontros de leitura que exploraram temáticas como pertencimento, escolhas humanas e comportamento diante da vida, saúde mental, violência, vulnerabilidade social, racismo e a representação do negro na Literatura. Durante esses momentos, os estudantes não

participantes permaneceram sob a responsabilidade do professor. Além disso, durante a realização dos encontros, o estudante pôde se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo acadêmico ou pessoal, permanecendo em sala de aula participando das atividades de leitura ou com atividades alternativas de caráter pedagógico.

Os estudantes que não se voluntariaram foram dispensados de responder a qualquer interação para coleta de dados e de realizar quaisquer outras atividades que pudessem gerar informações para a pesquisa. O anonimato foi reservado para os não participantes da pesquisa, sendo assegurado que seus nomes e informações pessoais de modo que não sejam divulgados. Todavia, todos os discentes participaram das aulas expositivas e dialogadas que tiveram relação com o teor da pesquisa, como ouvintes, uma vez que os objetos de conhecimento abordados na sequência de atividades constituem parte do currículo escola, como a estrutura composicional do gênero microconto; a recepção de textos literários e ao estilo do gênero; estratégias de leitura; apreciação e réplica; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. Estes componentes estão previstos nas Orientações Curriculares do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação, da qual a referida escola é subordinada.

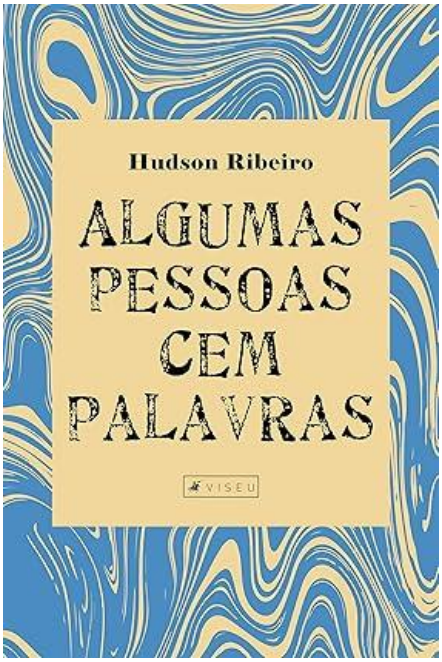
4.4 PLANEJAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada ao longo de 7 encontros, a partir de outubro de 2025, com 30 estudantes de uma turma da terceira série do Ensino Médio. A proposta metodológica se baseou na leitura, discussão e fruição do texto literário, com ênfase em microcontos capixabas do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras* (2019), organizados em encontros de leitura, que permitiram aos estudantes compartilhar interpretações, refletir de maneira crítica sobre os textos, trabalhar o conceito de alteridade e relacionar suas experiências pessoas e sociais às temáticas abordadas. Cada encontro teve a duração de 50 minutos, garantindo tempo suficiente para a leitura dos textos e conversas orientadas, bem como a indicação de leituras de textos complementares.

A escolha da literatura capixaba como *corpus* literário se justificou pela necessidade de valorizar da produção literária local, estimular o contato dos estudantes com a

diversidade da escrita breve e à inquietude diante a literatura produzida no estado do Espírito Santo e sua abordagem em sala de aula. Além disso, percebeu-se que o estudo de microcontos, apesar de sua relevância na formação de leitores e atualidade, ainda carece de abordagens mais sistemáticas no ambiente escolar. Ao trazer o gênero microconto para as discussões, a pesquisa buscou expandir o repertório dos estudantes, incentivando um olhar mais atento às diversas possibilidades de leitura e interpretação.

Figura 6 - Capa do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*



Fonte 10: Ribeiro (2019)

O livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*, de Hudson Ribeiro, é uma coletânea composta por 100 microcontos, cada um estruturado rigorosamente em 100 palavras. Essa proposta literária aponta a preocupação do autor com a precisão verbal e a condensação narrativa, características essenciais do microconto.

A obra se insere no contexto da literatura produzida no Espírito Santo, pois Hudson Ribeiro é natural de Vitória – ES. Sua escrita transita entre a crítica social e a experimentação literária e formal, abordando temas como identidade, desigualdade e resistência, aspectos que dialogam diretamente com a realidade brasileira. A escolha de alguns microcontos desse livro, como consta em anexo neste trabalho, para leitura em sala de aula se justificou não apenas pelo seu valor estético, mas

também pelo seu potencial de promover diálogos sobre questões sociais e culturais, resgatando e valorizando a produção local.

Dessa forma, a obra apresentada representa um importante objeto de estudo para o ensino da leitura literária, pois alia a potência expressiva do microconto à reflexão crítica sobre a realidade, permitindo que os estudantes compreendam tanto os aspectos formais da narrativa breve quanto os discursos e temáticas que permeiam a obra e o mundo ao seu redor.

Como a obra aborda questões sociais como a vulnerabilidade social, o racismo, a demagogia e o preconceito, sua abordagem em encontros de leitura e conversas mediadas permitiram que os estudantes desenvolvessem a competência leitora e a reflexão crítica sobre as desigualdades e preconceitos que surgem na sociedade.

Os encontros de leitura literária e as conversas mediadas representaram um método pedagógico significativo, pois permitiram que os estudantes compartilhassem suas percepções e experiências em um espaço de diálogo coletivo. Essa abordagem favoreceu a construção de um ambiente de escuta ativa e respeito, no qual os estudantes puderam se expressar, desenvolver um olhar que reconhecesse o *outro* e refletir a importância da diversidade e da justiça social. Entendemos, portanto, que a educação e a justiça social são aspectos que possuem uma relação intrínseca. Além disso, esse formato possibilitou uma leitura plural e compartilhada dos textos, enriquecidas pelo repertório individual de cada participante.

Além dos encontros, foram utilizados formulários e atividades escritas como instrumentos de produção de dados, com o objetivo de acompanhar o processo de leitura e interpretação dos estudantes. Esses instrumentos possibilitaram o registro das percepções dos participantes, bem como a análise de suas respostas às propostas de leitura, contribuindo para a compreensão de como se mobilizaram sentidos e posicionamentos diante dos textos lidos.

Também foi utilizado um diário de campo como recurso complementar de produção de dados. Nesse registro, foram anotadas observações relativas aos encontros, às interações entre os participantes e às reações dos estudantes diante das propostas de atividades. O diário permitiu acompanhar o desenvolvimento das discussões e

registrar aspectos que não emergiam diretamente nas produções, contribuindo para a compreensão mais ampla do processo de leitura e mediação.

Os encontros foram organizados por eixos temáticos, com cada encontro de leitura centrado em microcontos específicos. Entre os temas abordados, destacam-se as relações sociais, a ideia de pertencimento e as relações étnico-raciais. Tais discussões foram abordadas de forma a tentar transcender a análise textual e adentrar em questões fundamentais para a formação crítica e a percepção do *eu* e do *outro*.

Par maior compreensão, consideremos o seguinte quadro:

Quadro 5 - Organização dos encontros de leitura

Temática	***Corpus* literário**	**Objetivo**
Alteridade/ Autores capixabas	Mineirinho - Clarice Lispector	Apresentar aos estudantes o conto Mineirinho para apresentar a ideia do olhar e reconhecimento do *outro*. Apresentar o autor Hudson Ribeiro
Capixaba	LII – Salgados LXVI – Sal XXVI - Capixaba	Leitura de microcontos Discussões sobre a percepção e ideia de pertencimento.
Relações Sociais	XIV – Longe XVI – Navio XXVIII - Coluna	Leitura de microcontos Discussões sobre as escolhas humanas e o comportamento humano diante da vida.
Relações Sociais	XXXVII – Corpo XLIII - Violência	Leitura de microcontos Discussões sobre saúde mental Discussões sobre violência doméstica.
Relações Sociais	LXX – Porcaria LXXXVII – Imprensa III - Sobreviveu	Leitura de microcontos Discussões sobre vulnerabilidade social e violência. Discussões sobre o comportamento humano diante das adversidades
Relações Étnico-raciais	XVII - Banco XXXIX - Luanda	Leitura de microcontos Discussões sobre racismo e violência.
Relações Étnico-raciais	XCVIII – De orelha a orelha	Leitura de microcontos Discussões sobre a representação do negro, o racismo e a violência.

Fonte 11: Elaborado pelo autor (2026)

Como exemplo, a fim de trabalhar o conceito de alteridade, o primeiro encontro abordou a temática a partir do conto *Mineirinho*, de Clarice Lispector. O conto foi abordado para introduzir as reflexões sobre o olhar e a relação entre o e*u* e o *outro*. A escolha desse texto se justifica por sua forte problematização de relação entre o *eu* e o *outro*, especialmente no que diz respeito ao olhar, ao julgamento e à construção ética diante da alteridade.

Nesse sentido, o conto funcionou como um ponto de partida para as discussões, possibilitando aos estudantes um primeiro contato mais explícito com a temática, que posteriormente seria aprofundada por meio da leitura dos microcontos.

Além da leitura dos microcontos, cada encontro foi estruturado para incluir discussões mediadas, nas quais os estudantes puderam apresentar suas percepções e tentar relacioná-las ao contexto social e cultural em que estavam inseridos. O ato de compartilhar leituras e debater interpretações dialoga diretamente com a concepção de que o sentido de um texto se constrói na interação de diferentes vozes e perspectivas (Bakhtin, 2011). Nesse sentido, o encontro de leitura se configurou como um ambiente de escuta e diálogo, onde os participantes não apenas receberam informações, ignorando assim sua vivência, mas contribuíram ativamente para a construção do conhecimento.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sob a ótica do processo educativo que visa à colaboração no movimento de construção de senso crítico, antes de elaborar a organização dos encontros de leitura, os estudantes foram ouvidos, assim como considerados os assuntos mais recorrentes na comunidade escolar e nas vivências comuns dos participantes com o objetivo de compreender as circunstâncias de tempo e espaço que os localiza.

Para a realização dessa interlocução, realizamos antes e durante os encontros de leitura algumas perguntas para a identificação de atributos significantes tais como o local onde residiam, problemas do bairro onde moravam, problemas do bairro onde a escola se encontra, problemas sociais do Brasil, possíveis soluções para essas problemáticas e quais contribuições poderiam ser feitas.

Após esse levantamento, foram selecionados os microcontos de Hudson Ribeiro de acordo com as falas dos estudantes e o grau de sensibilidade e apreciação que esses microcontos poderiam provocar. Desta forma, as temáticas organizadas foram: alteridade e autores capixabas, articulando a ação ao pensamento bakhtiniano; a relação local; relações sociais; e as relações étnico-raciais. Para tal, foram escolhidos microcontos que dialogam com as temáticas sugeridas.

Desse modo, enquanto docentes, fomos interpelados a elaborar estratégias que articulassem os conteúdos necessários à mediação pedagógica e os encontros de leitura, considerando os estudantes e suas singularidades. Ademais, igualmente pertinente foi assegurar o direito à aprendizagem, bem como à experiência estética e à fruição literária, buscando alternativas para que tais encontros não se reduzissem a práticas mecânicas ou a rituais esvaziados de sentido no contexto escolar. Essas escolhas pedagógicas contribuíram para a construção de uma relação mais democrática em sala de aula e para a compreensão da Literatura como evento e acontecimento compartilhado e constitutivo do cotidiano escolar.

5.1 INÍCIO DOS ENCONTROS DE LEITURA.

Esta subseção e as seguintes se referem à análise de dados que foram obtidos a partir da observação e produção de dados das relações estabelecidas com os

estudantes, entre os estudantes, no âmbito das conversas mediadas e das práticas de leitura. Como apontado no decorrer desta pesquisa, destacamos para a leitura de uma seleção de microcontos do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras* do autor Hudson Ribeiro. As leituras mediadas se deram no âmbito individual e coletivo, de acordo com o que foi previsto para a sua realização. A leitura conjunta, os diálogos que se desdobraram e os comentários a respeito da leitura, seja de forma escrita ou oral, colaboraram para cotejar o *corpus* desta pesquisa.

Empenhamo-nos, desse modo, em compreender as relações de leitura estabelecidas pelos estudantes com o texto selecionado, consigo mesmo, com o próprio encontro de leitura e com os demais participantes, compreendendo a leitura como uma prática situada e relacional. Tais relações se evidenciaram tanto nas discussões coletivas em torno dos microcontos quanto nos comentários escritos produzidos ao longo do processo. Paralelamente, buscamos identificar recorrências, pontos de convergência e divergência no material obtido que nos permitissem a organização da análise de dados, o que nos levou à definição de eixos analíticos construídos a partir do próprio material produzido.

No processo de análise dos dados, faz-se necessário evidenciar o papel atribuído aos eixos temáticos que orientam a leitura do material produzido. Não buscamos aqui tratar os eixos analíticos como categorias prévias e rígidas para se ajustar os dados. Tampouco, pretendemos diminuir ou fragmentar a complexidade das relações, vozes e enunciados constatados.

Nesta investigação, os eixos não devem ser compreendidos como molduras fechadas, mas como instrumentos interpretativos que emergiram do próprio *corpus*. Trata-se, portanto, de uma organização que não antecede e nem condiciona os dados, mas se constrói a partir do contato com eles, em diálogo constante com os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa.

O primeiro encontro, realizado em 21 de outubro de 2025, teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa, explicar sua relevância e elucidar qual seria a participação esperada dos estudantes. Alguns participantes da pesquisa demonstraram interesse em saber o que é uma pós-graduação *stricto sensu* a nível

de Mestrado, fato que instigou a curiosidade e o interesse acadêmico por parte de alguns estudantes.

Figura 7: Apresentação do tema da pesquisa

Fonte 12: Acervo do autor (2025)

Para o momento inicial, foi selecionado o conto *Mineirinho*, de Clarice Lispector, que funcionou como texto disparador das discussões, favorecendo a emergência de reflexões sobre o olhar lançado ao mundo, as relações sociais que nos atravessam e os modos pelos quais o sujeito se posiciona discursivamente diante do texto literário.

A escolha do conto *Mineirinho* para o encontro inicial de leitura se justifica por seu potencial de instaurar, desde o primeiro momento, uma experiência de leitura que desloca o leitor de uma posição confortável e o convoca a uma reflexão ética sobre o *outro*, seus olhares e as formas de reconhecimento social. Ao narrar a morte violenta de um homem marginalizado, o texto não se organiza a partir de uma perspectiva documental ou sociológica apenas, mas por meio de uma construção que tensiona a naturalização da violência e interpela o leitor quanto à sua própria posição diante da exclusão, da pobreza, da fome, da desumanização e da morte.

Nesse aspecto, o conto opera como um disparador privilegiado para a introdução de temas sociais complexos como a violência estrutural, a vulnerabilidade social e o apagamento de determinadas vidas, ao mesmo tempo que introduz a noção de olhar para algo como categoria central da leitura literária. Tais relações são recorrentes na

obra de Hudson Ribeiro, assim como seu senso crítico diante da realidade e das relações humanas.

O texto de Clarice Lispector desvia o foco da ação para a consciência que observa, julga, perturba-se, reconhece-se no *outro* ou se mantém indiferente, possibilitando aos estudantes um primeiro exercício de leitura que buscou articular percepção, empatia, alteridade e responsabilidade ética. Trata-se, portanto, de um texto que favorece a discussão sobre pertencimento, reconhecimento e alteridade, sem recorrer a uma abordagem didatizante ou moralizante.

Diversos componentes dos encontros de leitura demonstraram surpresa diante da brutalidade do conto, assim como sua possível inspiração, o assassinato de José Rosa de Miranda, o Mineirinho, em 1962, na cidade do Rio de Janeiro. Sendo seu corpo encontrado com 13 tiros de metralhadora.

Com o objetivo de preservar o caráter ético da pesquisa e assegurar a confidencialidade dos participantes, optou-se por não utilizar nomes próprios ou quaisquer informações que possibilitassem sua identificação. As contribuições dos estudantes passaram a ser identificadas por meio dos nomes das personagens dos microcontos presentes no livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*. Tal escolha, além de atender os princípios éticos, estabeleceu uma relação simbólica com o *corpus* literário, buscando aproximar as vozes dos participantes com as vozes ficcionais que atravessaram os encontros.

Durante a conversa sobre a leitura inicial, uma participante expôs que

> [...] um assassinato não é justificado. Não era necessário [*sic*] 13 tiros. Nem matar" (Sebastiana Maria Capiroba).

Dentre as interações observadas e anotações no diário de campo, percebeu-se a existência de um senso crítico relevante em alguns participantes, bem como uma visão de mundo amadurecida em relação às relações humanas. Alguns estudantes apontaram que o medo pode ser a causa da desumanização. Assim como as relações de poder, de modo que uma participante apontou que

> [...] a estrutura da sociedade capitalista faz com que o brasileiro se acostume com a violência. [...] Alguns acham que os crimes horríveis são justos (Jandice Pedreira).

Ao situar o primeiro encontro nesse registro reflexivo e ético, criou-se um horizonte de leitura que pôde ser retomado e aprofundado nos encontros seguintes. De modo que os eixos temáticos se expandiram para questões relativas às escolhas humanas, ao comportamento diante das adversidades, à saúde mental, à violência doméstica e às múltiplas formas de violência social. O percurso inaugurado pela leitura de *Mineirinho* permitiu que os temas abordados posteriormente não fossem considerados como problemas sociais isolados, mas como experiências humanas atravessadas por condições históricas, simbólicas, éticas e discursivas. Aumentando o repertório literário e cultural dos participantes, assim como o exercício de relação entre os textos lidos.

Dentre as temáticas abordadas, as questões étnico-raciais se tornam ainda mais significativas quando consideradas em articulação com alguns microcontos de Hudson Ribeiro, homem negro, em que essa temática também se dá em outras obras do autor. Se *Mineirinho* inaugura a reflexão a partir de um gesto de reconhecimento ético do outro marginalizado, os textos de Ribeiro aprofundam essa discussão a partir de uma perspectiva situada, em que a representação do corpo negro, do racismo e da violência emerge como experiência vivida e narrada.

Assim, o conto de Clarice Lispector não se colocou como um fim em si mesmo, mas como um ponto de partida que preparou o campo simbólico e interpretativo para a escuta das vozes dos autores e personagens, favorecendo uma leitura mais crítica e responsiva dos textos do autor capixaba. A autora e o conto escolhido se justificam em razão da potência de geração de percepções acerca da alteridade no conto e a relação com o currículo escolar do estado do Espírito Santo.

Um aspecto que se mostrou pertinente surgiu durante a discussão coletiva do conto *Mineirinho*, quando uma participante chamou a atenção para um silêncio recorrente nas interpretações apresentadas. Segundo sua observação, nenhum dos participantes havia comentado a figura daquele que comete o assassinato, uma vez que a maioria das falas buscava se colocar no lugar do homem morto a tiros, enfatizando sua condição de vítima, e não na posição daquele que empunhava a

arma e sua posição de assassino. Tal percepção foi verbalizada pelo estudante nos seguintes termos:

> [...] Ninguém falou da pessoa que atirou. A falta de alteridade de quem estava com a arma" (Sebastiana Maria Capiroba).

Esse comentário desloca o eixo da discussão ao apresentar não apenas um possível apagamento interpretativo, mas também um movimento ético implícito na leitura realizada pelo grupo. Ao privilegiar a identificação com a vítima, os estudantes revelam uma leitura orientada pela empatia e pelo reconhecimento do sofrimento, ao mesmo tempo em que evitam problematizar a figura do agressor, cuja presença poderia permanecer à margem do debate. O comentário do estudante, portanto, tensiona essa escolha interpretativa ao introduzir a noção de alteridade como um exercício que não se limita ao reconhecimento do sofrimento alheio, mas que também exige a tentativa de compreender, sem justificar, o lugar do *outro*, inclusive quando esse *outro* ocupa uma posição, em seu contexto, moralmente desconfortável.

Nesse sentido, o dado aponta como a leitura literária pode operar como espaço de conflito interpretativo, no qual os sentidos não se apresentam de forma homogênea, mas são negociados, questionados e reorientados no interior do encontro de leitura. A fala do estudante apresentou uma ruptura no consenso momentâneo do grupo e ampliou o campo de interpretação do texto, deslocando-o de uma leitura centrada exclusivamente na vítima para uma reflexão mais complexa sobre responsabilidade, violência e relações humanas. Tal movimento reforça o caráter dialógico e de alteridade da leitura, entendida aqui não como assimilação passiva de sentidos, mas como prática social marcada por posições axiológicas distintas, que se confrontam e se constituem no diálogo.

Essa intervenção se deu após uma breve apresentação para os participantes do conceito de alteridade, uma vez que o termo empatia surgiu de forma recorrente durante o encontro. Nesse contexto, a noção de exotopia, conforme proposta por Bakhtin (2011), mostra-se igualmente pertinente, na medida em que o posicionamento do estudante indica um deslocamento de perspectiva que, ao se constituir a partir de uma posição de exterioridade, produz um excedente de visão em relação ao *outro*. Tal movimento amplia o campo interpretativo, permitindo que o

texto seja compreendido para além de uma leitura centrada em um único ponto de construção de sentidos entre posições axiológicas distintas.

Figura 8: Encontro de leitura.

Fonte 13: Acervo do autor (2025)

A análise do material produzido ao longo dos encontros demonstrou como os enunciados dos estudantes se constituem a partir de um entrelaçamento de vozes diversas: as vozes dos participantes, as vozes dos sujeitos e personagens evocadas nos microcontos, bem como as marcas do contexto sociocultural compartilhado pelo grupo leitor.

As interpretações construídas não emergiram de forma isolada, mas são atravessadas por condições sociais semelhantes e em um repertório cultural partilhado, o que contribuiu para a produção de sentidos que dialogam diretamente com a realidade concreta dos estudantes. Cabe ressaltar que esse diálogo por mais que dialogue não aponta que todos os participantes apresentassem a mesma visão de mundo ou ideologias.

Para conferir materialidade ao processo de pesquisa, foram propostas três atividades de escrita: uma produção de acompanhamento, indagando sobre as impressões sobre os encontros de leitura; uma produção de uma memória literária, retomando textos que foram lidos no decorrer dos encontros e as percepções sobre os encontros e si mesmo após essas leituras; e uma carta ao autor, pedindo para

que os participantes imaginassem a possibilidade de escrever diretamente ao autor, apontando as percepções acerca do teor do livro.

Para fins de organização para análise, foram organizados eixos temáticos que surgiram do próprio material produzido, a saber: a leitura de microcontos de autoria capixaba como prática de reconhecimento cultural; alteridade e exotopia nas práticas de leitura: uma abordagem bakhtiniana; e Leitura literária, ética e formação do leitor: desafios e tensões.

Ressaltamos mais uma vez que tais eixos não operam como categorias estanques, uma vez que se articulam e se atravessam mutuamente, refletindo a complexidade dos eventos abordados. Essa organização tem como finalidade favorecer a compreensão dos modos pelos quais os participantes da pesquisa construíram sentidos a partir da leitura literária, sem reduzir a multiplicidade de vozes e significados que emergem do processo.

Desse modo, os eixos funcionam como um dispositivo que permite considerar determinados aspectos do *corpus*, mas sem esgotá-lo. Estes eixos, portanto, buscam organizar a leitura dos dados sem hierarquizá-los, mantendo a força enunciativa das produções.

5.2 A LEITURA DE MICROCONTOS DE AUTORIA CAPIXABA COMO PRÁTICA DE RECONHECIMENTO CULTURAL

A organização deste eixo parte da compreensão de que a leitura literária, quando situada no contexto cultural dos estudantes, pode agir como prática de reconhecimento e valorização simbólica. A escolha do gênero microconto e o livro abordado não se restringe ao critério geográfico, mas se inscreve em uma proposta pedagógica que busca tensionar os cânones tradicionais e ampliar o repertório literário apresentado no espaço escolar.

Dessa maneira, a análise dos dados evidencia que o reconhecimento cultural não se manifesta de forma imediata ou homogênea, mas se constrói progressivamente nas interações de leitura, nas falas dos participantes, nos deslocamentos causados pela interpretação e na mediação com o professor.

Em um momento inicial e diagnóstico, foi passado para os estudantes um formulário para compreender melhor o perfil leitor dos participantes, bem como o possível contato que eles poderiam ter com a literatura produzida no Espírito Santo.

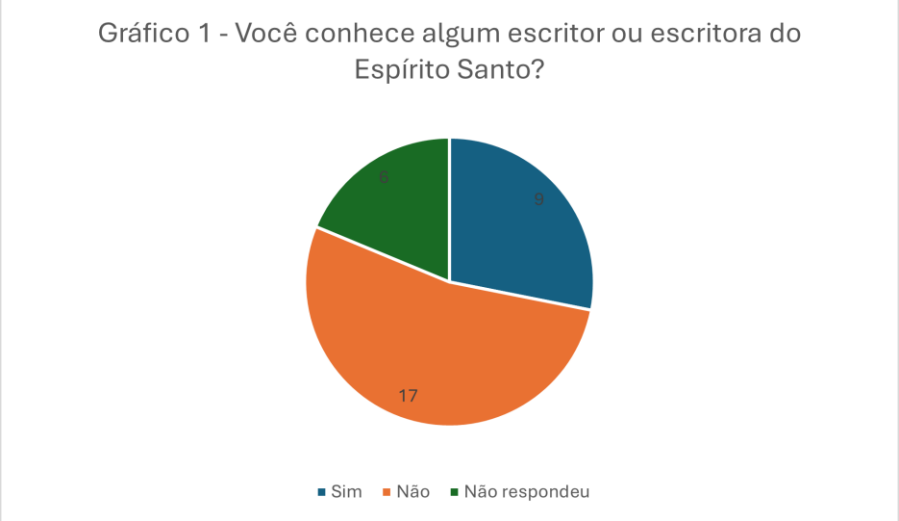
Cabe ressaltar que, ao longo da aplicação da pesquisa, foram elaborados dois formulários e três atividades, utilizados como instrumentos de produção de dados. Entretanto, observou-se que, na Unidade Escolar investigada, o índice de faltas dos estudantes ao longo do ano letivo se mostrou significativo, conforme apontado pelos próprios estudantes, frequência geral da escola e as medidas tomadas pela Secretaria da Educação do Espírito Santo[7]. Nesse sentido, a análise dos dados apontou que parte dos participantes não apresentou regularidade na frequência às aulas, o que repercutiu diretamente na participação contínua nos encontros de leitura, realizados no tempo regular das aulas e inseridos no cotidiano escolar.

A realização das atividades no contraturno não se mostrou viável, uma vez que muitos estudantes conciliavam os estudos com atividades laborais ou estavam envolvidos em outros compromissos de formação, como cursos técnicos ou preparatórios para vestibulares. Ainda assim, tais ausências não comprometeram o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que um grupo expressivo de participantes manteve presença recorrente nos encontros, bem como na produção das atividades, assegurando a continuidade das práticas propostas e a consciência do material produzido para a construção deste trabalho.

Acerca do conhecimento sobre autores ou autoras do Espírito Santo, obtivemos as seguintes respostas:

[7] Portaria n° 254-R, de 17 de setembro de 2025. Sobre o uso de atividades compensatórias de faltas e de recomposição de aprendizagens, exclusivamente para estudantes identificados e vinculados como público da Busca Ativa Escolar – BAE. Disponível em: https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/10516/#/p:39/e:10516. Acesso em: 21 jan. 2026.

Gráfico 1: Pergunta – Você conhece algum escritor ou escritora do Espírito Santo?



Fonte 14: Elaborado pelo autor (2026)

Os dados obtidos a partir do questionário inicial, podendo ser considerado como diagnóstico, revelam um quadro de desconhecimento da produção literária capixaba entre os participantes da pesquisa. Dos 30 estudantes que responderam ao instrumento, 17 afirmaram não conhecer nenhum escritor ou escritora do Espírito Santo, enquanto apenas 9 declararam conhecer, e 6 não responderam à pergunta. Ainda que se trate de um levantamento inicial, esse resultado já aponta para uma diferença significativa entre a literatura produzida localmente e o repertório literário acessado pelos estudantes no contexto escolar.

O número de respostas negativas sugere que a literatura produzida no Espírito Santo ocupa um lugar marginal no horizonte de leitura dos sujeitos participantes da pesquisa. Esse dado não pode ser interpretado apenas como resultado de uma escolha individual e isolada, mas como efeito de processos históricos, institucionais e discursivos que regulam a circulação, a legitimação e a visibilidade das produções literárias no espaço escolar. Ainda que o currículo do estado do Espírito Santo apresente uma organização própria, podemos observar que sua estrutura pode não ser suficiente para tensionar, de modo efetivo, a centralidade do cânone literário nacional no cotidiano das práticas de leitura da realidade analisada.

Nesse sentido, as reflexões de Francisco Aurélio Ribeiro (2010) oferecem um aporte significativo para a compreensão desse cenário, ao apontar que “[...] apesar de pertencer à região mais rica do Brasil, a Sudeste, o Espírito Santo sempre foi o ‘primo pobre’ dos seus poderosos vizinhos. Nunca foi centro de poder, ao contrário

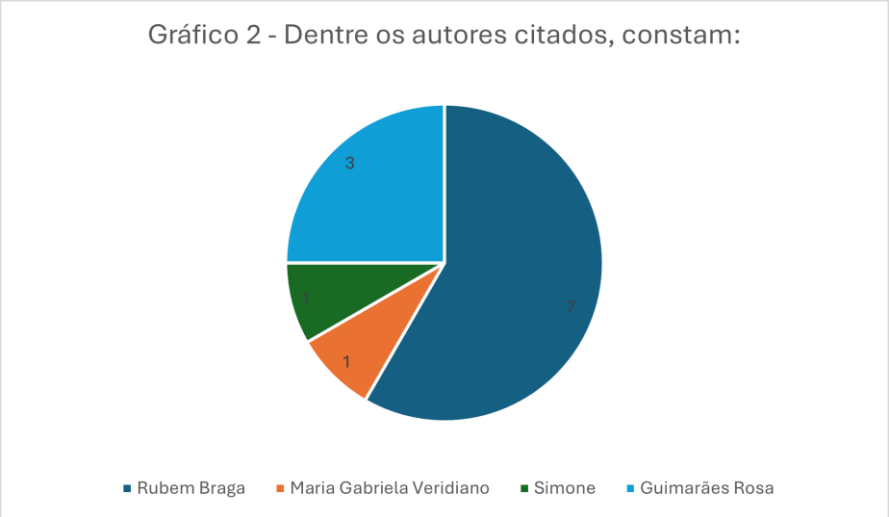
de seus vizinhos: Bahia, Minas e Rio de Janeiro” (Ribeiro, 2010, p. 10). Tal constatação permite compreender que a marginalização da literatura capixaba não decorre de algumas fragilidades estéticas, mas de mecanismos de invisibilização cultural que operam na constituição dos repertórios dados como canônicos ou legítimos.

Essa leitura dialogada com a noção de *marginalidade periférica* formulada pelo próprio autor, compreendida não apenas em termos geográficos, mas simbólicos, políticos e institucionais. Ao afirmar que “[...] nosso Estado (*sic*) sempre viveu à margem desses centros, na periferia do poder político-econômico e cultural brasileiro” (Ribeiro, 2010, p. 10), Ribeiro evidencia que a exclusão da literatura capixaba do horizonte de leitura escolar se inscreve em uma lógica mais ampla de hierarquização cultural, que se reflete tanto na seleção de autores quanto na formação do leitor. Ressaltamos, assim, os esforços dos professores e da comunidade acadêmica em refletir sobre a problemática e buscar a superação de barreiras que historicamente marginalizavam a literatura produzida no Espírito Santo.

Diante desse cenário, torna-se relevante observar de que modo as práticas de leitura propostas ao longo da pesquisa, centradas em microcontos de autoria capixaba, possibilitaram deslocamentos nesse horizonte de leitura, favorecendo processos de reconhecimento cultural e de reconfiguração do lugar do leitor frente à produção literária local.

A análise de respostas afirmativas também se mostra pertinente. Consideremos os seguintes dados:

Gráfico 2: Autores capixabas reconhecidos pelos estudantes.



Fonte 15: Elaborado pelo autor (2026)

Entre os autores citados, destacam-se sete menções a Rubem Braga, figura amplamente reconhecida no cenário literário brasileiro e frequentemente associada à crônica canônica, o que pode indicar que o reconhecimento da autoria capixaba se dá, sobretudo, quando já foi legitimada por instâncias nacionais. Além disso, a figura do autor é amplamente divulgada e trabalhadas nas escolas de Cachoeiro de Itapemirim, por ser tratar de um autor cachoeirense. Reforçando assim, que a o conhecimento sobre Rubem Braga e seu irmão Newton Braga não seja de grande surpresa para a análise dos dados, considerando o incentivo local.

Em contrapartida, surgem menções a Maria Gabriela Verediano, cuja atuação se vincula diretamente ao contexto escolar dos participantes, uma vez que atuou como docente de Língua Portuguesa na escola onde ocorreu a aplicação da pesquisa e foi responsável pela organização de dois livros de crônicas produzidas pelos estudantes chamados *Coração estafermo* (2019) e *Lugares invisíveis* (2020). Cabe ressaltar que a autora citada lançou uma crônica em cada livro. Além dessa citação, uma autora identificada apenas como Simone foi citada, cuja produção não pôde ser verificada, dada a falta de maiores informações.

Outro dado que se pode considerar diz respeito à menção de Guimarães Rosa por três participantes. Embora o autor não seja do Espírito Santo, essa resposta pode estar relacionada à presença do nome no cotidiano escolar, uma vez que há, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, uma instituição de ensino privada que leva seu

nome. Tal ocorrência sugere que, para alguns estudantes, a identificação do autor como pertencente a determinado espaço geográfico pode se confundir com marcas institucionais escolares, o que reforçar a ideia de que o reconhecimento da autoria literária local não está suficientemente consolidado como conhecimento cultural.

Nesse contexto, a literatura produzida no Espírito Santo aparece como um território cuja circulação parece restrita a experiências pontuais ou mediadas por vínculos afetivos e institucionais específicos, como no caso da professora-autora mencionada. Tal constatação reforça a pertinência da proposta deste estudo, que buscou inserir os microcontos de autoria capixaba no espaço escolar como forma de ampliar o repertório literário dos estudantes e promover o reconhecimento desta produção.

Assim, a leitura dos dados do questionário não se limita a um diagnóstico quantitativo inicial, já que esta pesquisa se baseia metodologicamente no método qualitativo e participante, mas se inscreve como elemento para a compreensão das condições que atravessam as práticas de leitura investigadas, justificando, a centralidade da literatura capixaba e as relações de alteridade, particularmente da obra de Hudson Ribeiro, no percurso analítico.

Nessa lógica, a análise não se encerra nos dados oriundos do questionário, mas se estende aos comentários orais e às produções textuais dos estudantes ao longo dos encontros de leitura. As produções usadas para análise passam a ser compreendidos como enunciados concretos, produzidos em uma situação específica de interação, nos quais se inscrevem percepções, posicionamentos e formas singulares de atribuição de sentido durante a leitura literária. Ao observar esses comentários, buscamos compreender como os participantes respondem aos textos lidos, às discussões coletivas e ao contato com a literatura produzida no Espírito Santo, evidenciando os processos de reconhecimento cultural, alteridade e reflexão ética que emergem no interior das práticas de leitura propostas.

Assim, o material escrito constitui uma base para a análise qualitativa, na medida em que permitem observar não apenas o que é dito, mas como essas vozes se constroem dialogicamente no contexto de pesquisa participante. Os relatos

registrados na atividade Memória Literária explicitam que os encontros de leitura foram compreendidos pelos estudantes como espaço de interação.

Essa perspectiva pode ser observada no relato de um dos participantes, que afirma:

> Em todos os encontros, eu tive a oportunidade de conversar e obter bastante conhecimento, e assim, ter um conhecimento mais farto. Por serem pequenos contos, consegui e me interessei a ler e também conhecer autores novos que não tinha muito conhecimento (Leocádia).

A fala do participante destaca o caráter dialógico da prática, em que o contato com o texto literário não se restringe à dimensão individual, mas se amplia na interação com os colegas e o mediador. O interesse despertado pelo formato breve dos microcontos e pelo contato com novos autores aponta para a ampliação do repertório e para a construção de uma relação menos distanciada com a leitura.

Em consonância com esse movimento, outro participante afirma:

> Foi possível não apenas conhecer um pouco mais sobre a cultura do Espírito Santo, mas também aprender muito sobre mim e sobre outras pessoas (Jonildo Peres Trindade).

Nesse enunciado, a leitura literária aparece articulada a um processo de reflexão sobre si e sobre o outro, indicando que o contato com os textos extrapola o reconhecimento cultural e alcança dimensões éticas e subjetivas da experiência leitora.

Outros relatos colaboram com a discussão sobre a questão da representação e do pertencimento, destacando os limites e os desafios da formação do leitor literário no ambiente escolar. Ao afirmar que “[...] a maioria dos livros que já li possui ambientação estrangeira” (Jandice Pedreira), o estudante aponta para um distanciamento recorrente entre o universo da ficção abordado na escola e as experiências socioculturais dos estudantes.

Essa distância se torna ainda mais perceptível quando a questão da representação atravessa marcadores étnico-raciais e de gênero. Uma das participantes afirma:

> Ser representado como capixaba não é tão importante, mas enquanto mulher negra é. Eles nem olham pra mim onde eu estou (Sebastiana Maria Capiroba)

Essa interação revela que o reconhecimento cultural não se dá de forma homogênea, mas é atravessado por relações de poder, silenciamento e invisibilização, especialmente no que se refere às experiências de mulheres negras. A leitura dos microcontos, nesse sentido, expuseram tensões éticas que desafiam as práticas pedagógicas que desconsideram tais marcadores.

Esta necessidade de discussões sobre a ideia de pertencimento simbólico aparece também na afirmação: “Eu queria abrir um livro e ver a personagem andando pelo Guandu” (Sebastiana Maria Capiroba), em que, em tom jocoso, o participante faz referência a um bairro central e popular em Cachoeiro de Itapemirim, aparentando um desejo de reconhecimento geográfico e cultural se articulando à necessidade de se ver representada no texto literário.

Nesse cenário, ressalta-se o papel do mediador na construção da experiência do leitor, em práticas que buscam romper com a lógica da leitura escolar mecanizada. Como aponta María Teresa Andruetto (2017),

> O professor é uma ponte indispensável, pois um bom mestre transmite, além de conhecimentos específicos, um modo de estar no mundo, uma concepção de vida, e pode deixar uma marca profunda, pode deixar o seu sinal: ensinar, em seu sentido mais essencial (Andruetto, 2017, p. 127).

A mediação docente, compreendida como prática ética, torna-se, assim, um importante meio para que a leitura literária se constitua como espaço de alteridade, exotopia e formação crítica do leitor. Observamos, então, como a mediação entre o texto literário e o contexto sociocultural dos leitores, contribuem para a construção de uma relação mais significativa com a leitura.

É a partir dessas tensões e deslocamentos que se encaminham as reflexões das subseções seguintes, bem como aos desafios éticos implicados na formação do leitor literário.

5.3 ALTERIDADE E EXOTOPIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA

Este eixo de análise se baseia nos pressupostos bakhtinianos de alteridade e exotopia para compreender como os estudantes se posicionam diante do texto e dos

outros sujeitos envolvidos nos encontros de leitura. A leitura aqui entendida como acontecimento, no qual diferentes vozes – do autor, dos personagens, dos leitores e do contexto social – se relacionam e produzem sentidos que não se encerram no texto em si. A partir dessa conjuntura, observamos a forma de deslocamento do olhar, ora se aproximando das experiências das narrativas, ora se posicionando em relação a elas, em um movimento que articula a dimensão ética da leitura.

Os dados analisados revelam que a alteridade se manifesta tanto em gestos explícitos como: identificação com as personagens e ambientação dos microcontos; quanto nos gestos implícitos: silêncios, desconfortos e conflitos interpretativos que emergiram durante as conversas coletivas e nas produções escritas. Esses elementos, longe de serem compreendidos como obstáculos para a leitura, são interpretados como efeitos do encontro com uma alteridade, que interpela o leitor e exige uma resposta responsável. Assim, a leitura se configura como uma prática que mobiliza não apenas a compreensão de um sentido, mas também de forma afetiva, ética e social.

Sobre essa conjuntura, Andruetto (2017) aponta que

> Os livros que lemos são manifestações estéticas acerca de outras ficções representativas dos que vieram antes ou aqui estão agora, ou poderiam estar alguma vez, uma forma de memória feita carne no imaginário e pela qual vozes, que acreditávamos esquecidas, perdidas ou impossíveis, são trazidas para nos ajudar a ver e a nos construir. Na literatura, assim como na arte, a humanidade encontrou um veículo para transmitir suas representações de mundo, diferentes segundo a época e as condições sociais, econômicas e culturais (Andruetto, 2017, p. 104).

À luz dessa reflexão, a leitura literária pode ser compreendida como um espaço pertinente de contato com vozes, que atravessam o tempo, a cultura e a experiência individual do leitor. Esse contato não se dá de forma neutra ou, até mesmo, pacífica, mas implica um confronto entre diferentes modos de ver e significar o mundo. Esta relação exige do leitor uma postura responsiva diante da alteridade que o texto pode provocar nele. Assim, ao entrar em diálogo com narrativas que tematizam violências, silenciamentos e desigualdades historicamente naturalizadas, os estudantes são interpelados não a compreender tais experiências, mas a se posicionar diante delas.

Nesse sentido, os microcontos do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras* funcionam como dispositivos de deslocamento do olhar, pois colocam o leitor diante de

personagens e situações que frequentemente permanecem invisibilizadas no cotidiano. A brevidade do gênero, aliada à intensidade das temáticas, potencializa o efeito de interpelação ética, uma vez que exige do leitor que preencha lacunas, elabore sentidos e responda ao impacto provocado no texto. Tal processo aponta para o caráter exotópico da leitura, entendido, conforme Bakhtin (2017c, 2020), como a possibilidade de ver o outro a partir de um lugar exterior, sem dissolver sua singularidade na perspectiva do eu.

As produções escritas dos participantes da pesquisa, mais especificamente nas *Cartas ao autor*, materializam esse movimento de alteridade e exotopia. Ao se dirigem diretamente ao autor, não há apenas os comentários sobre os textos, mas o ato de assumir uma posição enunciativa na qual articulam leitura, experiência pessoal, avaliação estética e ética da realidade que lhes foi apresentada. Desse modo, a escrita se configura como um prolongamento do ato de leitura, na qual o leitor se constitui como sujeito, capaz de reconhecer o outro, seja ele personagem, autor ou grupo social representado, como portador de uma história, de uma voz e de um valor que não podem ser reduzidos a abstrações.

Essa dinâmica reforça a compreensão da leitura literária como prática, na qual ética e estética se articulam de maneira indissociável. Ao reconhecer a relação alteritária presente nos textos e responder a ela por meio da escrita e do diálogo coletivo, os participantes da pesquisa elaboraram um processo que ultrapassa o domínio do conteúdo literário, em busca de uma consciência crítica e responsável diante do *outro* e do mundo.

Figura 8: Leitura coletiva

Fonte 16: Acervo do autor (2025)

A noção de exotopia, nesse aspecto, colabora na compreensão de como os estudantes construíram sentidos a partir de um lugar exterior, mas sem anulá-lo ou tornando-o exótico. Ao contrário, esse posicionamento exotópico permite reconhecer o *outro* como sujeito da experiência, preservando sua singularidade e historicidade. Desse modo, a análise das práticas de leitura aqui proposta busca apontar como os comentários dos alunos, especialmente os produzidos na atividade Carta ao autor, funcionam como enunciados imbuídos de responsividade, nos quais se materializaram processos de alteridade, de deslocamento do olhar e as relações críticas sobre a responsabilidade diante da palavra literária.

Dentre as produções que apontam para um deslocamento do olhar dos participantes, retirando-os de uma posição aparentemente acrítica em relação à violência cotidiana, destacamos:

> Hudson, você é um escritor bem direto nas suas obras, sem medo de deixar os outros desconfortáveis. Na verdade, acho que essa é a ideia. Dar desconforto, fazer você reparar numa situação de violência que as pessoas, de forma errada, acham normal.
> O fato de você dar nome completo aos personagens que sofrem mostra que se refere a uma pessoa com sua história e seus medos. Isso nos faz parar para pensar que não é só um indivíduo, mas sim uma pessoa.
> Seu trabalho é de extrema importância, me faz olhar as situações de outra maneira. Obrigada por isso (Jandice Pedreira)

Ao afirmar que os textos “dão desconforto” e forçam o leitor a “reparar numa situação de violência que as pessoas, de forma errada, acham normal” (Jandice

Pedreira), o participante demonstra um movimento alteritário fundamental: a suspensão do olhar habituado e a abertura para a percepção do *outro* enquanto sujeito de sofrimento. Esse deslocamento não se configura como mera identificação emocional, mas como tomada de consciência ética diante da desumanização naturalizada.

Em consonância com o posicionamento do participante, a perspectiva bakhtiniana (2011) contribui para compreender que o encontro com o *outro* implica um excedente de visão que funda uma responsabilidade ética.

> O excedente da minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (Bakhtin, 2011, p. 22-23).

A formulação de Bakhtin (2011) indica teoricamente o movimento identificado na produção do participante, ao indicar que o encontro com o *outro* pressupõe um excedente de visão que não é dado ao próprio sujeito da experiência. Ao reconhecer que a violência naturalizada como algo que traz a sensação de desconforto, o leitor ocupa uma posição exotópica, a partir da qual pode ver aquilo que, para a personagem ou para os sujeitos retratados, já se apresenta como cotidiano e, por isso, muitas vezes invisível.

Esse excedente não implica uma ideia de superioridade moral, mas uma responsabilidade ética: trata-se de um lugar singular a partir do qual o leitor é convocado a responder ao sofrimento do *outro* por meio de uma tomada de posição.

Nesse sentido, a leitura literária não apenas expõe situações de injustiça, mas produz um espaço no qual o leitor pode “contemplar” o *outro*; não no sentido de falar por ele ou substituí-lo, mas de reconhecer sua humanidade e responder a ela a partir de um lugar que lhe é próprio.

A noção bakhtiniana de exotopia se torna particularmente pertinente para compreender as leituras que enfatizam a singularidade das pessoas retratadas nos microcontos. Quando Jandice Pedreira destaca que o autor dá nome às pessoas que passam por experiências específicas, observa-se um exercício de visão

exotópica, um excedente de visão. Há um posicionamento fora de si para reconhecer o *outro* não como estatística ou tipo social, mas como sujeito concreto, isto é, um ser singular, historicamente situado e eticamente irredutível a categorias abstratas. Esse gesto interpretativo rompe com leituras que possam tender para generalizações e reafirma a alteridade como reconhecimento ativo da existência singular do *outro*.

Em algumas produções, a alteridade se desloca do plano do texto para o plano da experiência coletiva de leitura. Ao afirmar que

> O que mais me marcou nas leituras dos microcontos foram as conversas. Me senti, de certa forma, acolhida para falar sobre coisas que reflito e ver que não só eu tenho esses pensamentos. Além disso, pautar sobre problemas sociais atuais também foi ótimo, principalmente sobre racismo, porque por mais que seja um assunto sempre em alta, não é devidamente aprofundado (apenas mais na época próxima a 20 de novembro). Como mulher negra, foi libertador poder falar sobre.
> Percebi que todos têm muito o que falar, mas por conta da rotina corrida, estresses sociais e a sociedade em si, escolhem não falar. São levadas a não falar, por conta do cansaço mental do dia a dia e desse sentimento de que não será ouvido.
> Todos os microcontos não só são atuais como são raízes do passado que, confirme o passar dos tempos, se adapta na atualidade. Eu diria ao autor que foi muito importante trazer isso à sua obra, pois faz com que as pessoas se tornem mais críticas ao que acontece ao redor [...] (Albertina Prudente).

Ao afirmar que “o que mais me marcou foram as conversas” (Albertina Prudente) e que sentiu acolhimento nos encontros e a conversa literária, a estudante demonstra que o encontro de leitura se constituiu como espaço de escuta e resposta. Nesse contexto, a leitura ultrapassa o texto literário e se configura como prática social em que as vozes dos estudantes são legitimadas, instaurando um ambiente ético no qual falar e ser ouvido se torna possível.

Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (2022) em *Pedagogia do Oprimido*, para quem a existência humana se realiza na e pela palavra:

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volva problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar* (Freire, 2022b, p. 108).

O autor enfatiza que a palavra verdadeira emerge do diálogo e da problematização da realidade vivida. Assim, as conversas literárias podem ser compreendidas como momentos de pronúncia do mundo, nos quais a leitura se articula à experiência concreta dos sujeitos, convocando-os a refletir criticamente sobre si, sobre o *outro* e sobre o contexto social que os atravessa. Assim, a prática de leitura observada se inscreve em uma ética do diálogo, em que a palavra circula como forma de reconhecimento, consciência e possibilidade de transformação.

Esse movimento interpretativo pode ser compreendido à luz da noção bakhtiniana de alteridade, segundo a qual o sentido se constrói no encontro entre consciências não coincidentes, em uma relação marcada pela responsabilidade ética diante do *outro*.

As produções e as interações durante os encontros de leitura também foram permeadas por situações do cotidiano. Em um dos encontros, a conversa foi atravessada pelo impacto de uma megaoperação[8] policial realizada no Rio de Janeiro, amplamente noticiada, na qual diversas pessoas foram mortas. Esse acontecimento, simultâneo a um dos encontros de leitura adentrou o espaço de leitura como um dado da vida concreta, mobilizando memórias e posicionamentos dos estudantes diante da violência e da vulnerabilidade de terminados corpos e territórios.

A presença desse evento nas interações não deslocou a leitura para fora do campo literário, mas, ao contrário, intensificou o exercício de alteridade. Ao relacionarem o microconto *Porcaria* às imagens vinculadas pela mídia, os participantes passaram a estabelecer conexões entre ficção literária e experiências sociais reais, reconhecendo nas personagens do texto ecos de pessoas historicamente expostas à violência e à morte, muitas vezes precoce. Nesse movimento, a leitura se constituiu como espaço de confronto entre o texto, a mídia e os próprios estudantes, produzindo tensão interpretativa onde o *outro* deixou de ser uma figura distante para assumir contornos específicos.

[8] O que se sabe e o que falta esclarecer sobre a megaoperação nos complexos do Alemão e Penha, no Rio. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/10/30/o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer-sobre-a-megaoperacao-nos-complexos-do-alemao-e-penha.ghtml. Acesso em: 26 jan. 2026.

É pertinente reconhecer que a alteridade, nesse contexto e sob a perspectiva do pesquisador participante, não se configurou apenas nos contornos de empatia ou uma adesão emocional com base nos fatos acontecidos, mas como reconhecimento ético da vida o outro enquanto vida vulnerável, marcada por desigualdades estruturais que atravessam o texto literário e a vida cotidiana.

Outra situação do cotidiano que se mostrou durante um encontro de leitura que abordava o tema da violência doméstica foi o questionamento de algumas alunas sobre um evento na unidade escolar ao promover uma palestra sobre violência doméstica direcionada exclusivamente às mulheres e com a temática voltada, principalmente, sobre a relação de “marido e mulher”.

Esta indagação, para além do conteúdo informativo da ação escolar, aponta que algumas participantes, ao invés de aceitar passivamente a lógica institucional proposta, as estudantes se posicionaram fora dela, expandindo os limites do discurso para uma responsabilidade geral.

Não devemos compreender esse comentário de forma isolada, mas como uma resposta a um contexto social específico. Ele demonstra como a leitura literária, ao abordar temas sensíveis, contribuiu para o surgimento de uma consciência ética que ultrapassa o texto. Nessa direção, a prática de leitura se como uma ação alteritária *per si*, na medida em que convoca os sujeitos a reconhecerem o *outro* e a si mesmos. Desta forma, a palavra dos participantes não apenas ecoa, mas intervém no mundo.

Outro relato que indica como o processo de leitura ultrapassa a apreensão temática dos microcontos, aliado à experiência interpretativa é

> O livro se mantém relevante, ao decorrer do tempo, já que essas situações e desigualdade social persistem até hoje. Através de cem pessoas “fictícias” pode-se ter noção sobre a realidade de centenas, milhares, milhões de pessoas.
> Por meio dos microcontos é possível refletir sobre racismo, machismo, pobreza, fome, violência e, também, como todas essas coisas se conectam. Enquanto lia, lembrei de situações que aconteceram ao meu redor, que vejo nas notícias e que todo dia continuam afetando e destruindo vidas. Assim, achei marcante como, apenas através de cem palavras, você conseguiu retratar a vida, história e cenário de um indivíduo de forma tão intensa (Edith Sheider).

A afirmação sobre a reflexão sobre problemas sociais que podem ou passam despercebidos no cotidiano, o participante também indica um movimento de extralocalização, uma resposta ativa. Articulando, de modo similar a outros participantes, o mundo vivido, o texto literário, a experiência e a memória.

Quando há a observação que, por meio de cem pessoas “fictícias” e a possível noção com realidades variadas, manifesta-se um gesto interpretativo que reconhece a dimensão coletiva do sofrimento social, mas sem apagar a singularidade das existências representadas nos microcontos. Nesse movimento de alteridade, percebemos que há a identificação de uma história singular remete à estruturas sociais mais amplas. Esse movimento é fundamental para a leitura ética, pois impede tanto a generalização vazia quanto a individualidade sem o sentimento de compromisso de resposta perante a dor do outro.

Nesse sentido, a leitura realizada se aproxima da concepção bakhtiniana de ato responsável, em que compreender o *outro* implica assumir uma posição ética diante de sua existência (Bakhtin, 2017c). A alteridade nesse aspecto se manifesta como reconhecimento da vida do outro enquanto vida que importa, que interpela e que exige resposta.

Os movimentos de deslocamento do olhar, reconhecimento da singularidade e legitimação da fala observados nas produções escritas e nas relações durante a realização dos encontros de leitura indicam que a leitura dos microcontos não se limitou à compreensão temática, mas se configurou como experiência ética e estética. Essas nuances permitem avançar, no eixo seguinte, para a discussão das tensões, desafios e implicações da leitura literária na formação do leitor.

As intervenções dos participantes, principalmente quando problematizam leituras consensuais ou apontam ausências interpretativas, indicam que a prática de leitura mediada favoreceu a ampliação do campo de compreensão do texto, buscando não influenciar esse movimento, reafirmando o caráter responsivo do ato de ler.

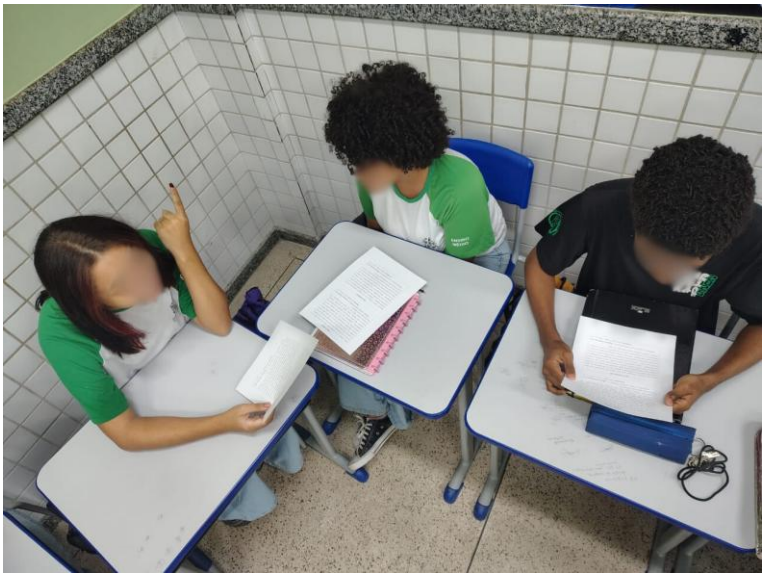
5.4 LEITURA LITERÁRIA, ÉTICA E FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIOS E TENSÕES

Este eixo de análise busca compreender a leitura literária como prática ética e que fomenta a formação do leitor, considerando tanto as potencialidades quanto as tensões que emergem quando a Literatura é inserida no cotidiano escolar como espaço de problematização do mundo. Parte-se do entendimento de que a formação leitora não se reduz ao domínio de técnicas específicas ou à ampliação do repertório cultural, mas envolve um processo de conscientização, posicionamento e responsabilidade diante do *outro* e da realidade em que todos os elementos dessa formação se inserem. Dessa maneira, a leitura literária é compreendida como uma prática que convoca o sujeito a se posicionar eticamente, relacionando estética, leitura do mundo e produção de sentido.

Observando os dados analisados, destacamos como a Literatura e a sua mediação atuaram como dispositivos de questionamento, possibilitando reflexões críticas sobre temáticas diversas. No entanto, tais movimentos não se deram de forma homogênea, consensual ou linear.

Ao analisar os dados produzidos nos encontros de leitura, observa-se que a literatura atuou como dispositivo de questionamento, abrindo espaço para reflexões críticas sobre violência, desigualdade, racismo e silenciamentos históricos. No entanto, tais movimentos não se deram de forma homogênea ou linear, evidenciando desafios próprios do processo formativo: resistências, desconfortos, limites da escuta e tensões entre o que pode ou não ser dito no espaço escolar.

Figura 9: Conversa literária



Fonte 17: Acervo do autor (2025).

A partir desse cenário, este eixo articula os dados observados e produzidos aos aportes teóricos de Paulo Freire (2021a, 2021b, 2022), Mikhail Bakhtin (2011, 2020, 2017c) e teóricos do ensino de Literatura, buscando compreender como a leitura literária pode contribuir para a formação de leitores críticos sem desconsiderar os impasses que atravessam essa prática.

Ao tomar a leitura literária como prática relevante em sala de aula, este eixo se propõe a analisar os tensionamentos e dificuldade que atravessam a constituição do leitor no contexto escolar. As discussões suscitadas pelos textos trabalhados durante todo o decorrer dos encontros, produções e análises revelam que a leitura de textos literários e as discussões que podem surgir através dele provocam deslocamentos nos estudantes, nem sempre confortáveis e lineares. Estes deslocamentos expõem que a formação do leitor não se dá apenas pela aquisição de competências interpretativas, mas também pelo confronto com questões que interpelam posições éticas, valores e crenças diante do *outro*.

Nesse sentido, os dados indicam que a leitura literária originou tensionamentos, longe de configurarem obstáculo à leitura, foram elementos pertinentes ao processo de formação, pois propiciou ao ato de ler um espaço problematizador da experiência humana.

A leitura literária, conforme já pontado por Bakhtin (2011, 2017c), implica responsabilidade, pois se realiza no encontro entre sujeitos singulares. O relato de Edith Sheider torna visível esse processo ao narrar o reconhecimento imediato de sua própria participação em gestos cotidianos de desumanização, como o desvio do olhar diante de pessoas em situação de rua. A participante relata

> Gostei muito dos encontros, foram interativos e provocaram reflexões que apesar de parecerem básicas, realmente contribuíram para prestar mais atenção nas nossas ações ou falta dela diante de problemas sociais.
> Recentemente, fui a passeio para São Paulo e percebi que enquanto e quando eu passava por moradores de rua, sempre olhava para o lado oposto. Quase como se eu não reconhecesse a existência deles. Lembrei das reuniões assim que percebi uma mulher balançando moedas ao pedir dinheiro e a ignorei de forma instintiva. Nesse momento, senti como ignorar aquelas pessoas às desumanizavam profundamente.
> Sempre soube disso, mas foi a primeira vez que notei na mesma hora, assim que se percebe que está fazendo isso, continuar a ignorar se torna uma escolha.
> Tentei não fazer mais isso, porém achei curioso como encontros tão simples, realmente, acabaram por ter um certo impacto (Edith Sheider).

O depoimento expõe o processo ao narrar o reconhecimento imediato de sua própria participação nas atitudes de desumanização, como o desvio do olhar. A leitura, nesse caso, não atua como moralização, mas como provocação que instaura a percepção. Ao confrontar narrativas de sofrimento e vulnerabilidade, a leitora passar a enxergar o *outro* e, simultaneamente, a si mesma a partir de um novo lugar. Tal movimento confirma que a literatura, ao tensionar o olhar habituado, favorece o surgimento de uma ética fundada na responsabilidade no *outro*, ideia central do pensamento bakhtiniano.

Diante disto, a noção de conversa literária, desenvolvida por Cecília Bajour (2012), torna-se importante para entender os efeitos dos encontros de leitura. Ao valorizar a escuta, a discrepância de ideias e a circulação das interpretações, Bajour (2012) defende que a leitura literária se constrói no diálogo, e não na busca por significados corretos ou estabilizados. Mas, de modo que

> Os textos literários nos tocam e nos questionam a cerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugere de um modo e não de outro (Bajour, 2012, p. 26).

A autora explicita que a conversa literária se funda, antes de tudo, na potência estética do texto. Ao afirmar que os textos literários nos tocam e trazem questionamentos sobre visões de mundo, a autora reconhece que a experiência de leitura instiga afetos, valores e posicionamentos éticos, convidando o leitor a se colocar diante das situações ficcionais e a interrogá-las a partir da sua própria experiência de vida. No entanto, Bajour (2012) adverte que essa dimensão subjetiva não pode encobrir o caráter artístico da obra literária. Ou seja, os textos produzem sentido a partir de escolhas formais, estilísticas e composicionais específicas. Assim, a conversa literária não se orienta por uma exploração livre e indiferente aos temas, mas por uma escuta atenta à materialidade do texto, que articula ética e estética, como postula Bakhtin (2011).

É justamente nesse equilíbrio entre o impacto que o texto provoca no leitor e o reconhecimento de sua construção artística, que se constitui um espaço legítimo de diálogo.

O relato apresentado aponta como a leitura e sua mediação podem operar como experiência estética e ética, simultaneamente. Ao afirmar que os encontros a fizeram “prestar mais atenção nas ações ou falta dela diante de problemas sociais” (Edith Sheider), há o reconhecimento de que leitura não operou apenas no plano cognitivo, mas incidiu como se posicionar no mundo. Essa dimensão se manifesta de forma mais explícita com o relato sobre sua experiência em São Paulo, ao perceber o gesto automático de desviar o olhar. O impacto da leitura surge, justamente, quando o gesto naturalizado se torna consciente, revelando a leitura como prática que desestabiliza hábitos perceptivos e éticos.

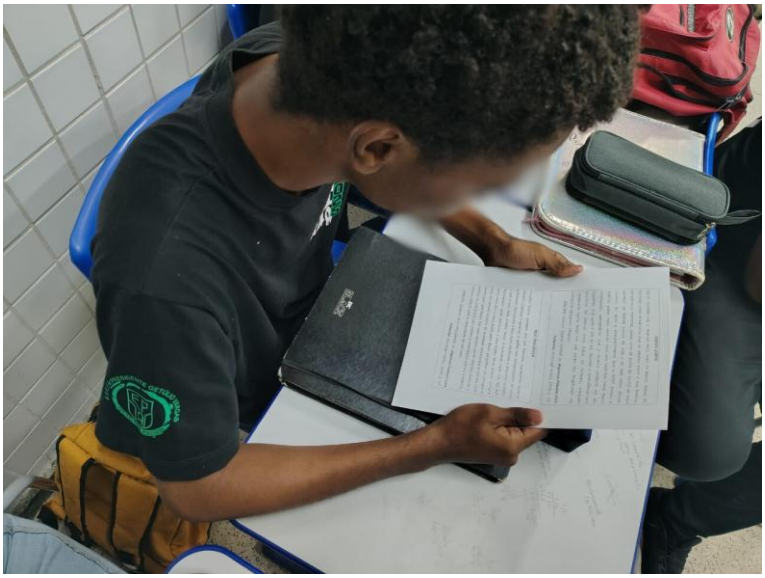
Esse movimento pode ser compreendido à luz da concepção bakhtiniana de responsabilidade e alteridade (Bakhtin, 2017c). Em diálogo com essa perspectiva, a ideia de que “assim que se percebe que está fazendo isso, continuar a ignorar se torna uma escolha” (Edith Sheider) indica a emergência de uma consciência responsiva, na qual o sujeito reconhece sua implicação na situação. Tal compreensão se aproxima da noção de não-álibi no existir, segundo a qual “[...] é essa afirmação do meu *não-álibi no existir*[9] que constitui a base da existência”

[9] Grifo do autor.

(Bakhtin, 2017c, p. 99), indicando que o sujeito não pode se eximir de sua responsabilidade diante do *outro*. Nesse sentido, o *outro* deixa de ser parte não considerada no ambiente e passa a ocupar o lugar de sujeito que interpela.

Ao defender que os textos literários nos questionam acerca de nossas visões de mundo e nos convidam a refletir sobre como agiríamos diante de situações diversas, Bajour (2012) destaca que essa dimensão não é secundária, mas constitutiva da experiência de leitura. O relato apresentado confirma essa perspectiva ao demonstrar que a leitura, associada à troca de interpretações nos encontros, ultrapassou o local de contato, a escola, e passou a operar como lente de leitura da realidade, capaz de problematizar suas próprias ações e assumir a responsabilidade por seus gestos no mundo.

Figura 10: Leitura individual



Fonte 18: Acervo do autor (2025)

Podemos apontar, então, que esse movimento é potencializado nas práticas de leitura, quando o professor assume o papel de organizador do diálogo, e não transmissor de interpretações fechadas. Tal postura se aproxima da perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade (Freire, 2021b, 2022), na medida em que recusa a lógica da prescrição e da imposição de sentidos, abrindo espaço para que os sujeitos se reconheçam como participantes ativos na construção do conhecimento. Para Paulo Freire (2022), a humanização se efetiva quando os sujeitos são convidados a pronunciar o mundo e a problematizar sua realidade,

processo que se dá, necessariamente, no diálogo. Sendo assim, a leitura literária, nos parâmetros da mediação dialógica, configura-se como uma prática que contribui para a conscientização, entendida como a capacidade de ler criticamente o mundo para além de suas aparências imediatas, sem reduzir o texto a um pretexto moralizante ou instrumental.

De modo correlato, Bajour (2012) enfatiza que a mediação literária deve criar condições para que os leitores se arrisquem a dizer, ouvir e reformular suas compreensões, considerando a leitura como um processo que se amplia no diálogo e na escuta do outro. Essa concepção pode ser observada no relato de Adalgiza Alencar Pereira que afirma que:

> Eu, realmente, gostei das conversas que tivemos nessas rodas de conversa e como elas abriram portas para assuntos polêmicos pouco discutidos em sala de aula. Acho que foram pensadas com carinho pelo professor e ajudaram a construir pensamento crítico.
> Às vezes, nos encontramos ignorantes diante dos problemas sociais que afetam o dia a dia da maior parte da população brasileira. Os encontros nos ajudaram tanto para desconstruir essa ignorância, quanto para não sermos alienados por veículos midiáticos, por exemplo. Acho que nos ajudou a ser pessoas mais intelectuais e melhores no geral (Adalgiza Alencar Pereira).

Diante da exposição, consideramos que a experiência de leitura, nesse caso, também ultrapassou a dimensão da leitura individual, assumindo um caráter formativo mais amplo, no qual a escuta e o confronto de ideias favoreceram a problematização e a revisão de posicionamentos. Ao reconhecer a “ignorância” diante de problemas sociais, palavra que pode ser entendida como o não conhecimento de algo, e indicar a leitura compartilhada como espaço de desconstrução dessa condição, compreendemos que a mediação literária operou como prática de abertura de sentidos, em consonância com a defesa de Bajour (2012) de que a leitura se constrói no contato com interpretações e não na busca por significados conclusivos.

Nessa concepção, a experiência relatada dialoga com a afirmação de Bajour (2012) de que “falar dos textos é voltar a lê-los” (p. 23), uma vez que o encontro com a palavra do outro reconfigura os sentidos incialmente atribuídos ao texto. Ao mencionar que os encontros abriram espaço para assuntos “polêmicos” e poucos discutidos na sala de aula, a participante reconhece que os sentidos não estavam previamente dados, mas nasceram com o primeiro contato e a partir da escuta

mútua, pode haver uma nova compreensão. Assim, confirmamos a concepção de conversa literária como espaço dialógico de construção coletiva de significados.

Essa dimensão se aproxima da noção freiriana de conscientização, entendida como a capacidade de ler o mundo para além da sua aparência imediata. Para Paulo Freire (2022), a desumanização é um fato histórico, produzido pelas relações sociais, mas não um destino, o que torna a educação um espaço de enfrentamento dessa condição. Nessa lógica, quando se fala em educação dialógica, o termo é compreendido em uma perspectiva ampliada, que não se restringe ao sentido bakhtiniano, mas se articula também ao horizonte freiriano de uma prática pedagógica fundada no encontro entre sujeitos, na problematização da realidade e na recusa de relações educativas verticalizadas. A leitura literária, mediada por esse tipo de diálogo, configura-se, assim, como uma prática de humanização, na medida em que favorece a tomada de consciência, a escuta do outro e a reelaboração crítica das experiências vividas.

O mesmo movimento percebemos em

> Achei bom e muito importante não só para o estudo intelectual, mas também para nossa formação como seres humanos. Gostei muito, faça com outros alunos (Albertina Prudente).

Considerando o somatório das produções, julgamos que também podem ser compreendidos à luz de Teresa Colomer (2007) que traz à baila a concepção de leitura como experiência socializadora. Ao reconhecer que os encontros favoreceram a construção do pensamento crítico, as produções assinalam que a formação leitora se inscreve no interior de uma comunidade interpretativa, na qual o sentido é construído coletivamente. Deste modo, a leitura literária ultrapassa o âmbito da fruição individual, que possui sua relevância, e se afirma como prática formativa, capaz de articular os diversos âmbitos da constituição do leitor. Ao afirmar que

> [...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (Colomer, 2007, p. 147).

Nessa conjuntura, Colomer (2007) também ilumina o modo de enxergar a formação leitora. Destacando que o gesto de ler com os outros instaura um movimento de passagem da recepção individual para uma recepção culturalmente situada, na qual os sentidos passam a ser negociados. Os encontros realizados buscaram operar nessa lógica, ao criar um espaço em que os alunos puderam confrontam suas interpretações, reelaborar percepções iniciais e se reconhecer como parte de um coletivo leitor, envolvendo a aprendizagem nos moldes de participação discursiva, de escuta e de posicionamento crítico e humano.

Por fim, consideramos que as relações ocorreram por meio de uma articulação entre alteridade, exotopia e mediação ética. Para se tornar possível articular as três dimensões do trabalho: estética, ética e social. Assim, a leitura literária, quando mediada de forma ética e aberta à alteridade, afirma-se como prática educativa potente, indo de encontro a discursos cristalizados, fomentando a responsabilidade do leitor diante do mundo e contribuindo para sua formação integral como sujeito histórico, crítico e sensível.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Nos mestrados profissionais, o produto educacional constitui parte indissociável da pesquisa, pois traz materialidade, no campo da prática, das reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do estudo. Mais do que um requisito formal, trata-se de um desdobramento da investigação, orientado por demandas do espaço escolar e comprometido com a transformação das práticas pedagógicas.

No contexto desta pesquisa, o produto educacional se configura como um caderno pedagógico voltado à leitura literária de microcontos na Educação Básica, tomando como *corpus* a obra *Algumas Pessoas Cem Palavras*, de Hudson Ribeiro. Sua elaboração está diretamente articulada ao objetivo geral da pesquisa, de estimular o interesse dos estudantes pela leitura literária, bem como os objetivos específicos que envolvem a sistematização de fundamentos teóricos, a proposição de encontros de leitura e a aproximação dos conceitos bakhtinianos de alteridade e exotopia, às experiências leitoras vivenciadas em sala de aula.

O caderno foi concebido a partir das experiências desenvolvidas com os estudantes, das observações registradas durante os encontros e das reflexões construídas ao longo do processo. Assim, afirmamos que não se trata de um material fechado, mas de um conjunto de proposições organizadas com o intuito de oferecer subsídios ao professor (a) que deseja trabalhar microcontos de forma dialógica, valorizando a escuta, a circulação de sentidos e a participação ativa dos leitores.

O caderno foi construído buscando articular a fundamentação teórica e proposições didáticas, compondo-se de partes complementares que dialogam entre si. Inicialmente, na seção de apresentação, na qual são expostos os pressupostos que orientam o trabalho, bem como a apresentação dos objetivos para a abordagem da leitura literária de microcontos na Educação Básica.

Figura 11: Capa do caderno pedagógico.

Fonte 19: Acervo do autor (2026)

Em seguida, organizamos no Capítulo 1 uma apresentação sobre Hudson Ribeiro e o seu fazer literário, compreendendo a pertinência da aproximação com o autor capixaba. Buscamos destacar aspectos de sua trajetória e elementos recorrentes em sua escrita.

Já no Capítulo 3, sugerimos propostas de atividades de leitura. Tais atividades visam fomentar a construção coletiva de sentidos, privilegiando a escuta dos estudantes, o confronto de perspectivas e a problematização das experiências evocadas pelos textos. As atividades sugeridas no corpo do material não se limitam á interpretação temática dos microcontos, mas buscam explorar suas dimensões estéticas, discursivas e éticas. A brevidade característica do gênero é tomada como elemento mobilizador da participação ativa do leitor.

Nesse sentido, as propostas buscam trazer em voga questões como identidade, alteridade, preconceito, exclusão social, desigualdades, memória individuais e coletivas, bem como tensões presentes no cotidiano. O caderno, portanto, não apresenta respostas fechadas, mas organiza situações de leitura que favorecem o

deslocamento do olhar e a experiência da exotopia, compreendida como possibilidade do deslocamento do olhar e o reconhecimento do *outro*.

Desse modo, o produto educacional aqui apresentado não se reduz a um material de apoio didático, mas como um desdobramento da pesquisa, na medida em que traduz na práxis os fundamentos teóricos que a sustentam. Nesse sentido, o produto educacional reafirma a compreensão de que a Literatura, quando mediada de forma que considere o *outro*, pode contribuir para a ampliação da percepção interpretativa daquele que lê e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis á diferença e à pluralidade de sentidos.

6.1 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Uma etapa importante nos mestrados profissionais é a validação do produto educacional, uma vez que assegura sua pertinência, aplicabilidade e coerência com as demandas do contexto para o qual foi concebido. Esta validação implica submetê-lo à apreciação crítica de profissionais da educação, a fim de verificar não apenas sua consistência teórica, mas também sua funcionalidade no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de um movimento que reforça o compromisso desses programas com a articulação entre pesquisa acadêmica e prática docente, evitando que o produto se restrinja ao plano das intenções e assegurando sua inserção nas dinâmicas reais de ensino.

No caso desta pesquisa, a validação do caderno pedagógico voltado à leitura de microcontos foi realizada por meio de um encontro com professores da Educação Básica, que atuam em diferentes esferas. O material foi previamente disponibilizado aos participantes, de modo que pudessem analisá-lo, considerando seus objetivos, fundamentação teórica, organização interna e propostas de atividades.

Durante o encontro, organizada via plataforma *Google Meet* foram discutidos aspectos relacionados à compreensão das orientações, à viabilidade das atividades no tempo escolar, à adequação da linguagem ao público da Educação Básica e à pertinência das discussões suscitadas pelos microcontos.

As contribuições apresentadas nesse momento foram incorporadas ao processo de revisão do material, reafirmando o caráter teórico que orienta tanto a pesquisa quanto o próprio produto educacional. A validação, nesse sentido, não foi compreendida como etapa meramente formal, mas como espaço de escuta e de construção coletiva.

Ao submeter o caderno pedagógico ao olhar de outros educadores, ampliou-se o horizonte de análise sobre sua aplicabilidade e se fortaleceu o compromisso com práticas de leitura literária que sejam, simultaneamente, fundamentadas teoricamente e sensíveis às condições escolares. Dado que não consideramos a educação apartada da ideia de justiça social.

Ao término do encontro, foi encaminhado aos participantes, por meio de aplicativo de mensagens, um formulário eletrônico elaborado na plataforma *Google Forms*, composto por oito questões de resposta obrigatória. O instrumento teve como finalidade sistematizar as impressões dos avaliadores acerca da clareza do material, de sua pertinência pedagógica e de sua viabilidade de uso em sala de aula.

As questões que compuseram o formulário se encontram organizadas no quadro a seguir:

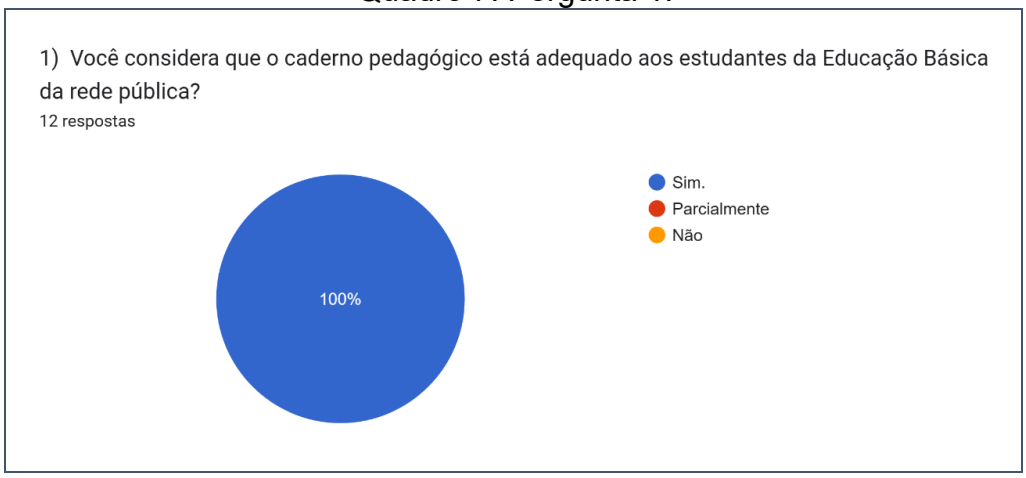
Quadro 6: Perguntas disponibilizadas no formulário.

	Pergunta
1	Você considera que o caderno pedagógico está adequado aos estudantes da Educação Básica da rede pública? Por quê?
2	A forma de apresentação e organização dos encontros de leitura é de fácil compreensão?
3	As propostas de leitura dos microcontos são atrativas para os estudantes e leitores em geral?
4	As propostas de leitura dos microcontos favorece o diálogo e participação em sala de aula?
5	O trabalho com os microcontos apresentados colaboram para o debate e compreensão das práticas de leitura na Educação Básica?
6	A escolha da obra *Algumas Pessoas Cem Palavras* parece adequada para o trabalho com leitura literária na escola? Por quê?
7	O caderno pode contribuir para o planejamento do professor no trabalho com leitura literária? Como?
8	Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribui ao caderno pedagógico?

Fonte 20: Elaborado pelo autor (2026)

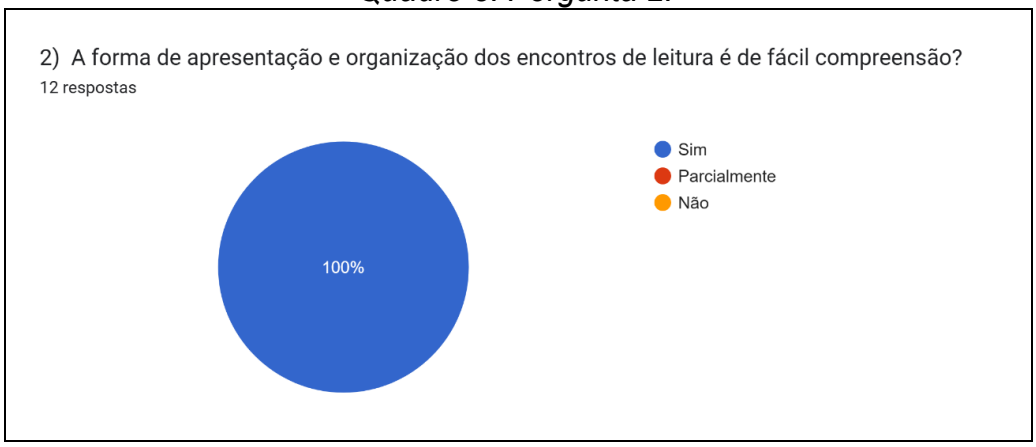
As respostas registradas no formulário, bem como as manifestações realizadas ao final do encontro, indicaram uma avaliação favorável ao caderno pedagógico, tanto no que se refere à sua fundamentação quanto à sua organização e aplicabilidade no contexto escolar. De modo recorrente, os participantes destacaram a construção das propostas, a pertinência da escolha do *corpus* e o potencial formativo das atividades para o trabalho com a leitura literária na Educação Básica.

Quadro 7: Pergunta 1.



Fonte 21: Elaborado pelo autor (2026)

Quadro 8: Pergunta 2.

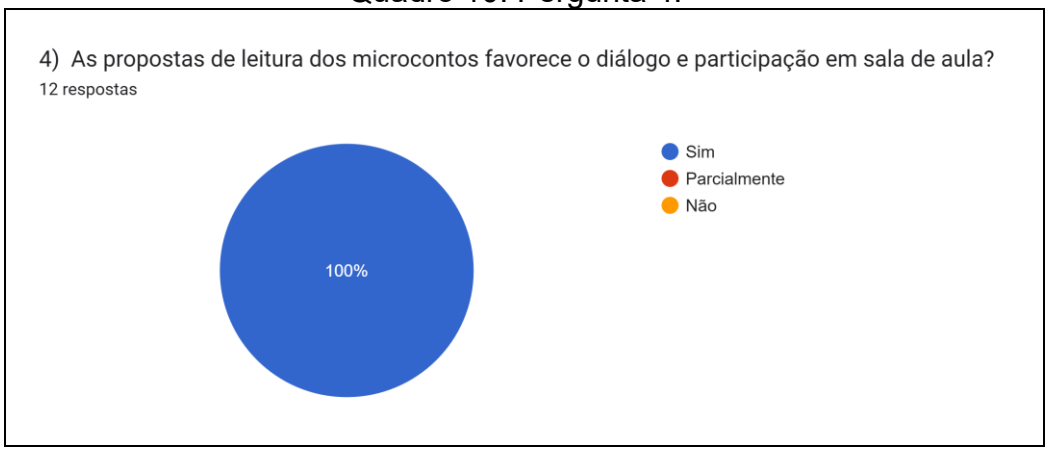


Fonte 22: Elaborado pelo autor (2026).

Quadro 9: Pergunta 3.

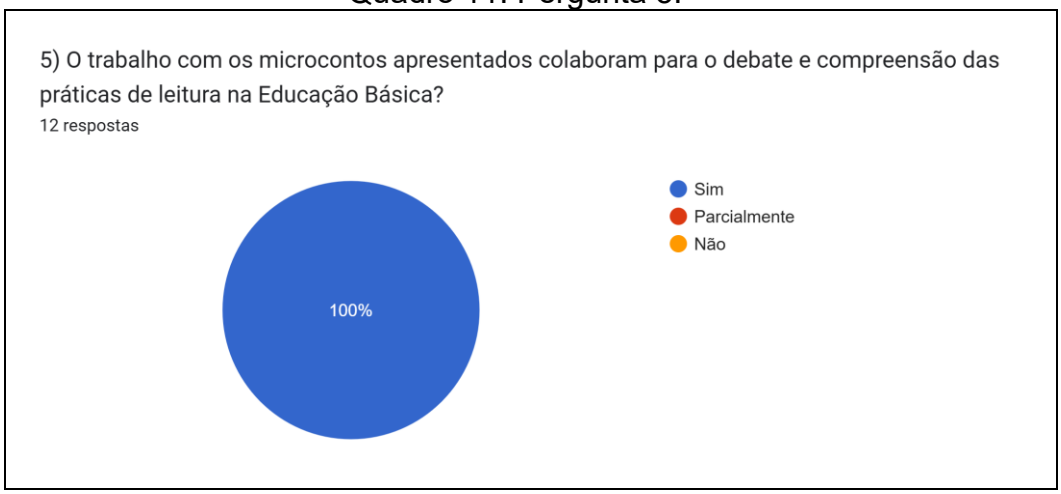
Fonte 23: Elaborado pelo autor (2026).

Quadro 10: Pergunta 4.



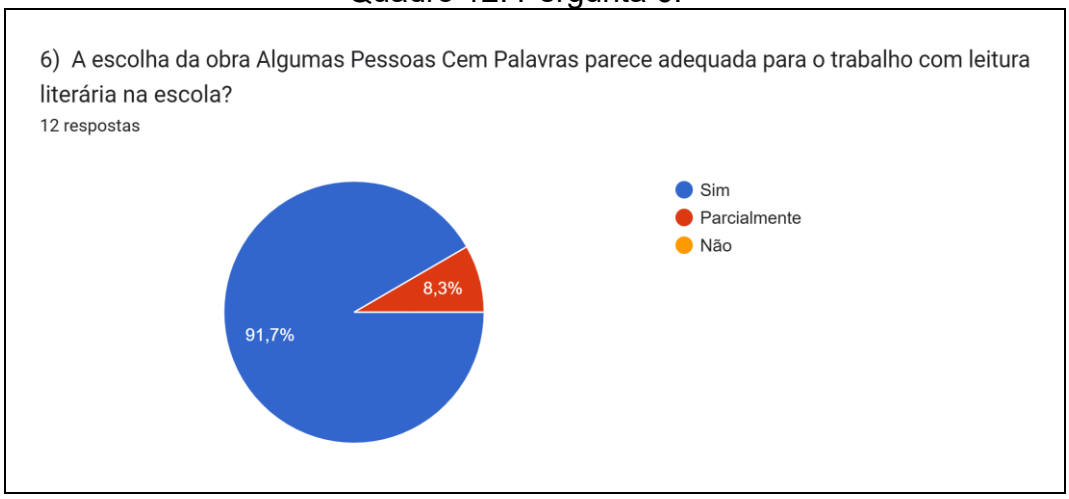
Fonte 24: Elaborado pelo autor (2026).

Quadro 11: Pergunta 5.



Fonte 25: Elaborado pelo autor (2026).

Quadro 12: Pergunta 6.

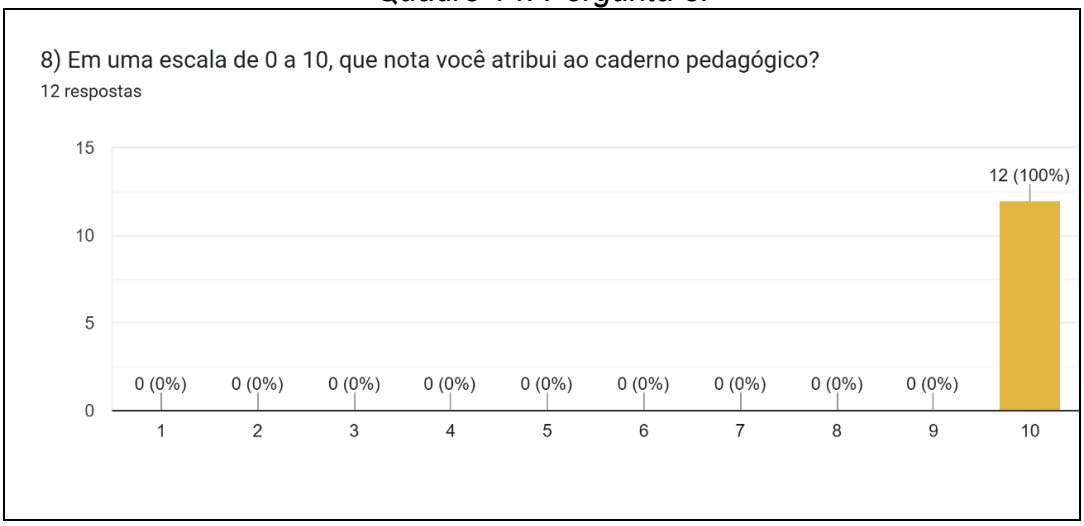


Fonte 26: Elaborado pelo autor (2026).

Quadro 13: Pergunta 7.

Fonte 27: Elaborado pelo autor (2026).

Quadro 14: Pergunta 8.



Fonte 28: Elaborado pelo autor (2026).

Ao final do formulário, foi disponibilizado uma aba não obrigatória para os participantes colocarem algum comentário ou sugestão. Segue abaixo uma tabela com a relação de comentários disponibilizados:

Esses elementos permitem afirmar que o produto educacional apresenta consistência teórica e viabilidade pedagógica, mostrando-se adequado para a utilização dos decentes da rede pública. Tal reconhecimento, no entanto, não deve ser considerado como um encerramento do material em definitivo, mas como instrumento aberto, que pode receber revisões, ampliações e reconfigurações, conforme as demandas de cada contexto de ensino.

Quadro 15 - Comentários e Sugestões

Comentário e Sugestões
A proposta do caderno está incrivelmente bem estruturada e didática para o público ao qual se destina. O visual do caderno poderia conter mais da personalidade da pesquisa e do pesquisador, um diálogo mais claro entre a forma e o conteúdo. Embora, no geral, o design e a diagramação não pareçam denotar erros ou algo fora do comum.
Material incrível: objetivo, formativo e orientativo, ideal para auxiliar o docente em sala de aula, principalmente com o aparato teórico. Trazer um autor capixaba deu um toque ainda mais especial.
O Produto Educacional apresentado contribui de forma muito positiva e amplia o leque de opções para o trabalho com a literatura na Educação Básica.
O caderno está muito bem formulado, com informações claras e estruturado para facilitar a aplicação das atividades com os estudantes. Parabéns! Seu trabalho está impecável.
O caderno apresenta uma temática de grande relevância para o cenário

educacional do estado do Espírito Santo, demonstrando alinhamento com as demandas e com a realidade educacional.
Um trabalho muito bem feito, embasado e completo. Com certeza usarei na minha prática na sala de aula.
Primeiramente, gostaria de agradecer a oportunidade de conhecer o material de forma inédita, está sendo uma honra. Gostei muito do design e organização textual, as propostas e os textos escolhidos fazem sentido e despertam a curiosidade (fiquei curiosa sobre o conto do Mineirinho e quero saber um pouco mais sobre a visão Bakhitiniana) e resgata, de certa forma, a cultura negra capixaba, da perspectiva do autor Hudson Ribeiro. Além disso, a metodologia se estrutura bem para uma aplicação em sala de 50 minutos, pois os textos não são extensos e vejo potencial para despertar boas discussões. Parabéns aos autores!
O caderno pedagógico proposto por Coutinho e Carvalho é extremamente relevante para o ensino na educação básica. A temática da alteridade é especialmente importante nos dias atuais, considerando os debates sobre diversidade, respeito e convivência. Além disso, o material se destaca pela escrita clara e pela boa organização, o que facilita o trabalho do professor e contribui para a aplicação das propostas de leitura. O caderno aborda temas fundamentais para a reflexão em sala de aula, como alteridade, questões étnico-raciais e sociais, ampliando as possibilidades de discussão crítica a partir da literatura. A proposta é bem estruturada e fundamentada em referenciais teóricos sólidos da área, como Rildo Cosson, João Wanderley Geraldi e Antonio Candido. Esses aportes dialogam de forma consistente com a obra e com os conceitos que orientam o produto final, especialmente os relacionados ao pensamento de Mikhail Bakhtin. Como professora de Literatura, fico muito satisfeita ao ver o resultado de uma pesquisa tão bem desenvolvida e relevante para nossa área. Parabenizo Gean pelo trabalho realizado e pela dedicação demonstrada ao longo dos dois anos de Mestrado.

Fonte 29 - Elaborado pelo autor (2026).

Além das respostas, a última pergunta do formulário pedia a avalição do produto, que em unanimidade, foi considerado como nota 10. As perspectivas dessas vozes permitiram a constatação da viabilidade da pesquisa e seus desdobramentos. Do mesmo modo, a consistência teórica do produto educacional, indicando sua adequação para a rede pública de educação.

No entanto, não devemos considerar sua produção um material acabado. Mas, sim, como um meio aberto, podendo receber ampliações, reconfigurações e revisões ao longo do tempo, conforme as necessidades de cada contexto de ensino.

7 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de alteridade, tal como elaborada por teóricos como Bakhtin, Volóchinov, Medviédev e outros pesquisadores do Círculo, bem como a noção de ato responsável *per si*, já indicam que esta pesquisa não se encerra em si mesma. Pensar a leitura literária a partir dessas categorias implica reconhecer que todo encontro com o texto é também um encontro com o *outro*, em um movimento ético que ultrapassa os limites da investigação aqui realizada. Esta dissertação nasceu da percepção de que a educação, a justiça social e o reconhecimento do *outro* não são relações independentes, mas dimensões que se articulam no processo formativo.

Sob a luz do pensamento de Bakhtin (2017c), o ato responsável não se configura como mera ação moral abstrata, mas como acontecimento único e irrepetível situado na vida concreta. Assim, ao aproximar leitura literária e alteridade, esta pesquisa compreende o ato de ler como situado, no qual o estudante assume, mesmo quando de maneira silenciosa, uma resposta ao *outro* que fala no texto.

Nesse sentido, o objetivo de discutir de que modo a leitura literária pode contribuir para a construção do senso crítico dos sujeitos orientou a escolha metodológica e o *corpus* analisado. Os microcontos de *Algumas Pessoas Cem Palavras*, de Hudson Ribeiro, revelaram-se um meio eficaz para o contato com a Literatura produzida no Espírito Santo e a noção alteritária. A concisão, a sugestividade e a relação do dito e do não dito convocam o leitor a ocupar uma posição ativa na construção de sentido e na articulação do texto às experiências sociais e históricas do leitor. Essa participação, que também articula a ideia de responsividade, longe de ser um mero exercício de interpretação, configura-se como exercício de posicionamento ético diante das situações apresentadas pela narrativa.

No caso dos microcontos trabalhados, a economia de palavras e a sugestividade intensificam um movimento próprio da linguagem, no qual o leitor é convocado a participar da construção de sentidos. Os estudantes, ao interpretarem o texto, ocupam uma posição externa que permite enxergar o diferente, produzindo sentido na fronteira entre sua experiência e a voz literária.

Ademais, a pesquisa também constatou que a potência literária não se realiza somente na leitura solitária. A mediação do docente, quando compreendida como organização do diálogo e não como transmissão de interpretações estabilizadas, mostrou-se eficiente para a ampliação da construção de sentidos. Nos encontros realizados, a leitura compartilhada favoreceu o confronto de perspectivas, a problematização de questões sociais e o reconhecimento da diversidade, reafirmando a importância da valorização da produção literária local no espaço escolar.

O diálogo com outras pesquisas reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a construção do pensamento crítico e com a abordagem de temáticas que favoreçam a formação ética dos estudantes. Os relatos compartilhados indicam que, quando devidamente estimulados, os alunos são capazes de desenvolver reflexões consistentes sobre desigualdades, invisibilidades e tensões sociais, a partir de um movimento de deslocamento de uma postura passiva para uma atitude mais consciente. Este movimento não representa uma solução definitiva, nem se aplica a todos os participantes dos encontros, mas sinaliza a possibilidade de uma prática docente voltada à humanização e à responsabilidade.

Também ressaltamos que esta pesquisa não pretende oferecer um modelo fechado de intervenção, mas contribuir para o debate sobre o lugar da Literatura no Ensino Médio, para além da repetição de estilos de época ou instrumentalização do texto literário para análises gramaticais. Os limites da intervenção proposta, o recorte do *corpus*, o contexto específico de aplicação e o tempo delimitado de acompanhamento indicam para a necessidade de investigações futuras que ampliem o diálogo entre Literatura, ética e formação crítica; bem como as produções de autores do Espírito Santo. Permanecem abertas as perguntas que motivam este trabalho: Como contribuir para a formação de leitores capazes de reconhecer o *outro*? Como promover, por meio da Literatura, experiências que ultrapassem a decodificação e alcancem a dimensão da responsabilidade? Acreditamos que, enquanto tais questões continuarem a ser feitas, a leitura literária permanecerá como espaço privilegiado para as relações humanas.

Nesse percurso investigativo, o objetivo geral do trabalho que pretende estimular o interesse dos estudantes pela leitura literária de microcontos, enriquecendo as práticas de leitura na Educação Básica se mostrou viável quando articulado à mediação.

Quanto aos objetivos específicos, a sistematização dos fundamentos teóricos sobre alteridade e exotopia para os estudos bakhtinianos, permitiu sustentar a leitura literária como encontro ético com o *outro*, compreendendo o texto como espaço de responsividade. A leitura e a realização dos encontros de conversa caracterizam o núcleo prático da investigação, tornando possível observar, no contexto da sala de aula, como os estudantes mobilizaram experiências, valores e posicionamentos ao interpretar as narrativas. Por fim, a relação entre a teoria sustentada e as experiências de leitura se mostrou produtiva na medida em que os participantes passaram a reconhecer o texto literário como lugar de contato com outras perspectivas sobre o mundo.

Quanto aos objetivos específicos, a sistematização dos fundamentos teóricos sobre alteridade, microconto e leitura literária não foi construído apenas como exercício conceitual, mas como prática para compreender a leitura literária como prática potente em sala de aula. A leitura, nesse contexto, deixou de ser mera atividade escolar para assumir a dimensão de posicionamento diante de vozes que interpelam o sujeito leitor.

A realização dos encontros de leitura e as conversas constituíram o campo vivo da investigação. Foi nesse espaço que teoria e prática se entrelaçaram, permitindo observar como os estudantes mobilizaram experiências e percepções sobre o mundo ao interpretar as narrativas. Em diversos momentos, o diálogo que surgiu em sala de aula ultrapassou o texto e alcançou questões diversas, favorecendo processos de reflexão para a ampliação do senso crítico.

Desse modo, o percurso investigativo reafirma a leitura literária como espaço privilegiado para a humanização. Ao aproximar Literatura, ética e alteridade, esta dissertação não pretende encerrar o debate, mas contribuir para ele. Trazendo a sala de aula como um possível lugar de encontro entre experiências e responsabilidade, abertura ao diálogo e à responsabilidade diante do mundo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marilia. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, Marilia. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2ed.São Paulo: Contexto, 2023. p. 95–114.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete Angelina. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. In: Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, 2008, Brasília. **Anais** [...] Brasília, 2008. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/uffs/conteudo/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graducao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton da Cunha. 1 ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017. 168 p.

AZEVEDO, Alcione Aparecida de. **A crônica na sala de aula**: caminhos para a formação de leitores críticos no ensino fundamental. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em:https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/499/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Cr%c3%b4nica_Sala_Aula_Caminhos_Cr%c3%adticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução: Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017a.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2017b.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et al]. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Paulo: Pedro & João, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017c.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 51. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2007. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988. Acesso em: 17 fev. 2025.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. **Revista Conexão Letras**, *[S. l.]*, v. 8, n. 10, 2015. Disponível em:https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55173/33554. Acesso em: 17 mar. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

CHAUVIN, Jean Pierre. **Reflexão sobre o microconto**. Tradução. *Jornal da USP*, São Paulo, n. 27 jun. 2016. Disponível em: https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002787102.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de Literatura Brasileira**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DE CARVALHO, Damiana Maria. Microcontos no Brasil. **Entreletras**, Araguaína, v. 8, n. 2, p. 266-281, jul./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/download/3684/11981. Acesso em: 11 fev. 2025.

FARIAS, Fabina Bazilio. Forma e brevidade: reflexões sobre a microficção na literatura brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 15., 2017, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: ABRALIC, 2017. p. 1296-1306. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais[GDC2.1]/arquivos/2017_1522177883.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

FERREIRA, Ana Sofia Marques Viana. Pensar a multiplicidade na hiperconcisão ficcional: o microconto brasileiro contemporâneo (2000-2017). **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 59, p. 1–14, 2020. DOI: 10.1590/2316-4018592. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/29321. Acesso em: 15 mar. 2025.

FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**: cem escritores brasileiros do século XXI. 6 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52 ed. São Paulo: Cortez, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

GERALDI, João Wanderley. A expulsão do outro e a re-existência do singular. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: o Outro singular. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. p. 121-144.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: Estudos bakhtinianos. 3 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GRILLO, S. V. DE C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2023.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

JACINTHO, André Luiz Neves. **Leitura poética da cidade de Vitória na obra de Elmo Elton**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/554/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Leitura_Po%c3%a9tica_Cidade_Vit%c3%b3ria_Obra.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2024.

LIMA, Genis Alves Pereira de; SOUZA, Sauloéber Társio de. Escolas polivalentes na ditadura civil-militar: marco no modelo de ensino profissionalizante ou instrumentos de propaganda do regime? O processo de implantação do Polivalente de Ituiutaba-MG (1974-1985). In: X Seminário Nacional do HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016. P. 1-23. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1007-2700-1-pb.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.

LITERATURA DO ESPÍRITO SANTO. **Hudson Ribeiro**. Disponível em: https://literatura-do-espirito-santo.webnode.page/l/hudson-ribeiro/. Acesso em: 11 fev. 2025.

MARTINS, Murilo Góes. **Considerações sobre o apetite literário**: pitadas de gastronomia e de carnavalização na formação de professores de língua portuguesa. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1534/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Considera%c3%a7%c3%b5es_Apetite_Liter%c3%a1rio_Gastronomia_C

arnavaliza%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2024.

MELLO, Marisol Barenco de. A alteridade bakhtiniana. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: o Outro singular. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MONTERROSO, Augusto. **Obras completas (e outros contos)**. Tradução: Lucas Lazzaretti. São Paulo: Mundaréu, 2022.

NEVES, Guilherme Santos. **Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba, 1944-1982**. Vitória: Centro Cultural de Estudos e Pesquisas do Espírito Santo, 2008. v. 1.

NEVES, Reinaldo Santos. **Mapa da literatura brasileira feita no Espírito Santo**. 2. ed. Vitória: Estação Capixaba; Núcleo de Estudos e Pesquisas da Literatura do Espírito Santo; Editora Cândia, 2019. Disponível em: https://blog.ufes.br/neples/files/2019/10/Mapa-da-literatura-brasileira-feita-no-ES-de-Reinaldo-Santos-Neves.-1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Willian Timóteo. **O terror em código**: a leitura e a escrita entre mistérios dos quadrinhos e os microcontos no ambiente digital. 2024. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/items/8b251a9b-002e-4bee-afbe-3cc9540c3a9f. Acesso em: 09 fev. 2026.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Literatura no território dos direitos humanos. In: LIMA, Aldo de... [et al.] (org.). **Direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. e-book. p. 87-108. Disponível em: https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/372/382/1125. Acesso em: 10 fev. 2025.

PESSOTTI, Selma Nathalie. **A literatura de autoria capixaba em livros falados e a formação do leitor literário**: diálogos possíveis. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/753/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Literatura_Autoria_Capixaba_Livros_Falados.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2024.

PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **A Literatura do Espírito Santo**: ensaios, história e crítica. Serra: Formar, 2010.

RIBEIRO, Hudson. **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019.

SANTOS, Denísia Moraes dos. **Alteridade nos relatos orais de estudantes do ensino médio**: leitura literária de *O diário de Anne Frank*. 2018. 277 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo,

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6520680. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, Miza Carvalho dos. **Os reinos invisibilizados**: um encontro com a palavra mandinga. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2018. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15851/2018%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Miza%20Carvalho%20dos%20Santoss.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2024.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, Ana Paula Santos Ruas e. **Estratégias de leitura para a formação do leitor crítico**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. Disponível em: https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2021/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ana-Paula.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, Andréia Lima. **Educação literária para as relações étnico-raciais na escola**: diálogos com a poesia de Elisa Lucinda. 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/4643/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Educa%c3%a7%c3%a3o_Liter%c3%a1ria_Rela%c3%a7oes_%c3%89tnico-raciais.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, Raphaelle Nascimento. **Uma face da twitteratura**: a produção de microcontos no Twitter. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32700/1/TESE_UMA%20FACE%20DA%20TWITTERATURA%20-%20A%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DE%20MICROCONTOS%20NO%20TWITTER_REPOSIT%C3%93RIO_UFBA.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOUZA, Vanderlei de. **Pequeno como um dinossauro**: microconto, um gênero autônomo. 2021. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215330. Acesso em: 15 mar. 2025.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13816. Acesso em: 15 mar. 2025.

SPALDING, Marcelo. Presença do miniconto na literatura brasileira. **Conexão Letras**, v. 7, n. 8, p. 65-78, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/download/55443/33705/226566. Acesso em: 15 mar. 2025.

ANEXOS

LII SALGADOS

Todas às tardinhas entre o sol cair de todo, indo iluminar a outra banda da Terra e a noite estender o seu véu, tornando possível contemplar as estrelas, Manuel Castro de Barros do alto do morro da Desilusão Desatada, gostava de contemplar a cidade em que nascera e vira transformar-se de província ingênua e feliz em cidade violenta e sanguinária. Como ele amava aquela ilha... Por conta desse amor, nunca aceitara os inúmeros convites que recebera ao longo de sua vida para fazer ressoar o seu maravilhoso saxofone em outras paragens, que não fossem afagadas pelos braços salgados do mar.

RIBEIRO, Hudson. LII SALGADOS. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 67.

LXVI SAL

Larisse Capistrano Veiga sempre tivera vontade de fazer o que fazia agora, antes o pai a proibia, depois o esposo a impedia. E foi preciso muito tempo para se convencer de que podia fazer o que quisesse, pois tanto o pai como o esposo já eram defuntos silenciosos. Já estava com água até a linha do pescoço e de repente sentiu uma vontade de chorar imensa e foi o que fez com as suas lágrimas se confundindo com o salgado do mar, que nem ela mesma sabia qual era o sal da água e qual era o sal das lágrimas.

RIBEIRO, Hudson. LXVI SAL. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 81.

XXVI CAPIXABA

Jandice Pedreira, dona da birosca "Dois Passos" coçou a cabeça minúscula, oprimida por imenso par de orelhas cabeludas e disse pensativa olhando o horizonte: "o pior de todos que eu já vi foi um tal Capixaba, aquele homem era ruim com força, durante anos foi braço direito do coronel Azulão, sempre taciturno, dizem que carrega umas trinta mortes nas costas, dizem que não só matava, como também, colecionava a pele dos rostos das suas vítimas, para comprovar o serviço. Depois que o coronel se desgraçou, dizem que o Capixaba voltou para sua terra natal, foi atrás dos coronéis do petróleo.

RIBEIRO, Hudson. XXVI CAPIXABA. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 40.

XIV LONGE

... E se dois mais dois são quatro, como explicar o fato de um mais um ser mais que dois? E se os números nunca mentem como explicar pra essa gente tantas

previsões errantes, jazendo muito longe do alvo? É preciso ter cuidado ao se quantificar a vida, pois os números são mentirosos e falham quando deles mais se precisam, assim, Cosme Buarque Sarmento, se exibia pelas praças da cidade, as suas roupas maltrapilhas destoavam do seu excelente português e a sua forma galante de agradecer os poucos trocados que recebia. Ninguém poderia imaginar ele, fora um excelente professor universitário.

RIBEIRO, Hudson. XIV LONGE. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 28.

XVI NAVIO

Quando o céu se acinzentou como se a natureza esgrimisse a sua insatisfação com o comportamento do ser humano em relação ao meio ambiente, envenenando a água, o ar e os alimentos, Odina Clementina da Veiga, ainda se encontrava longe de casa, localizada na periferia da periferia, na pressa de vir embora para cuidar da festa de aniversário do seu filho caçula, esquecera a sombrinha no trabalho. Agora era rezar para o ônibus vir logo. Vir logo, até que veio, mas tão lotado, que passou direto pelo ponto e deixou a Odina à mercê do temporal e a ver navio.

RIBEIRO, Hudson. XVI NAVIO. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 30.

XXVIII COLUNA

Do alto do morro mais íngreme, Sebastiana Maria Capiroba contemplava as luzes da cidade e as suas podridões disfarçadas, cinco dos seus dez filhos morreram de inanição e os outros cinco dormiam, mais uma vez de barrigas vazias, e o seu esposo entrevado na cama após ser vítima de uma bala perdida. E como sempre pensava, até quando suportarei essa dor? A sua coluna já envergada pelo peso da carga, exige imediata intervenção, mas o posto fechou por excesso de doentes no corredor, até quando suportarei essa dor? Futebol; samba; religião; cachaça, programas de televisão, não tem a menor graça.

RIBEIRO, Hudson. XXVIII COLUNA. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 42.

XXXVII CORPO

Edith Sheider era a menina mais linda do bairro, depois da terrível crise financeira que se abateu sobre a sua família, emagreceu horrores, sendo alvo de piada da turma de mau caráter, de frente parece de lado e de lado some, diziam jocosos, foi após o emagrecimento que a Edith passou a desfilar pelas ruas, vestida com uns vestidos rotos muito engraçados, apregoando que o mundo acabaria no dia seguinte, logo após o pôr do sol. Quando a ambulância veio buscá-la foi preciso meia dúzia de homens, ninguém imaginaria tanta força em um corpo tão fragilizado. No sanatório aplicavam choques.

RIBEIRO, Hudson. XXXVII CORPO. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 51.

XLIII VIOLÊNCIA

Gesuíno Osório Campos era um homem realmente cordial, sempre disposto a quebrar o galho dos necessitados de seus préstimos, realizando a boa ação conforme o preceito cristão, o que a sua mão direita fazia, à esquerda nem via. No bar "Esperança", onde realizava o seu happy hour diário, sempre tinha uma boa e nova piada para fazer gargalhar os amigos e ninguém jamais soubera de qualquer desavença entre ele com quem quer que fosse. Por isso causou tanto alarido, quando a notícia da sua prisão por violência doméstica contra a esposa, correu o bairro com a velocidade de um raio.

RIBEIRO, Hudson. XLIII VIOLÊNCIA. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 57.

LXX PORCARIA

Sigismundo Passos depois de alvejado três vezes por balas de arma de grosso calibre, ainda correu por uns trinta metros, enquanto se esvaia em sangue como um chafariz macabro, com as vistas turvadas como cerrado lusco-fusco, com as pernas cada vez mais trôpegas como bêbado após orgia desenfreada e a boca seca como terra desértica exigindo água urgentemente, ainda pensava, porcaria! Logo agora que decidi finalmente tomar juízo, arrumei emprego como servente na nova ponte, e me matriculei no supletivo para acabar o meu primeiro grau, até joguei na maré o meu revólver, e o que será da Marileide? Porcaria...

RIBEIRO, Hudson. LXX PORCARIA. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 85.

LXXXVII IMPRENSA

Heranaldo Passos Simplício impôs a si mesmo a tarefa de cruzar o deserto do Saara. Pediu conta do seu emprego no banco, vendeu o seu carro e a sua moto, liquidou a sua poupança e viajou todo empolgado para o continente africano. Durante o voo o avião sofreu uma pane e teve que fazer um pouso de emergência em Serra Leoa, lá conheceu a enfermeira norte-americana Mary Anne, um alinda loura de olhos estonteantemente azuis, que o convenceu de que o embola era invenção da imprensa, ele apaixonado, acreditou. O seu corpo chega ao Brasil no avião das dezoito horas.

RIBEIRO, Hudson. LXXXVII IMPRENSA. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 102.

III SOBREVIVEU

Antes tudo era diferente, mas já faz tanto tempo, ou tudo mudou tanto, que nem me lembro mais de como era? Família, escola, igreja, era tudo diferente, família era papai e mamãe, reunião para as refeições, conferência do olhar do menino e da barriga da menina; escola era lugar de aprender e não creche para adolescentes e a igreja só tinha a de Roma e sem padres pedófilos, quer dizer, ninguém falava que tinha né? Será o final dos tempos meu filho? Foi pensando assim que o Zeca Inocêncio se jogou da ponte no primeiro dia de abril. Coitado, sobreviveu.

RIBEIRO, Hudson. III SOBREVIVEU. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 17.

XVII BANCO

Noemir Lima Machado encontrava-se no banco do estado para retirar o seu fundo de garantia, quando os assaltantes chegaram tocando o maior terror. Noemia tremia mais que vara verde sob vendaval intenso. Em sua cabeça passava cenas horríveis de sonhos desfeitos e pesadelos solidificados. Para sua surpresa, o homem que parecia ser o chefe, ordenou ao grupo para que a deixasse em paz, pois era irmã de cor. E de nada adiantou os seus protestos, pois o grupo preocupado com a fuga nem mesmo a ouviu. O coração da Noêmia saltava pela boca. Quando a polícia chegou enquadrou-a como cúmplice.

RIBEIRO, Hudson. XVII BANCO. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 31.

XXXIX LUANDA

Quando Chegou à África, foi tomada pela sensação mais estranha de sua vida, uma sensação de estranheza, mas o mais estranho, que era um estranhamento prenhe de intimidades e uma intimidade recheada de estranhamentos, os sabores, as cores, os odores do povo na rua arremessava Adalgiza Alencar Pereira para muito além dela mesma e tornava a ouvir a sua voz interior indagando: "não é que é assim mesmo?" Ela sempre se desassossegava com o desinteresse dos homens pelo alcance da clareira aberta pelo e no pensamento. Apenas relaxou quando contemplou a lua de Luanda e foi apresentada a sua tribo.

RIBEIRO, Hudson. XXXIX LUANDA. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 53.

XCVIII DE ORELHA A ORELHA

Matheus Alvarenga, o capitão do mato mais temido e odiado no Arraial dos Bragança, possuía um faro especial para caçar negros, muitos diziam que ele trazia sangue indígena nas veias por parte de mãe. Apenas uma vez o Matheuzão não conseguiu o seu intento ao perseguir o negro Job, da nação angola, que ao invés de fugir para o mato como era o costume, encarou o capitão do mato com suas armas e

cães, pulando, dançando e executando saltos acrobáticos. Um talho de orelha a orelha é a marca do encontro, o negro Job jogava capoeira com navalha no pé.

RIBEIRO, Hudson. XCVIII DE ORELHA A ORELHA. In: **Algumas Pessoas Cem Palavras**. Maringá: Viseu, 2019. p. 113.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO – TALE.

TERMO DE ASSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A alteridade na literatura capixaba: um diálogo na Educação Básica com os microcontos de *Algumas Pessoas Cem Palavras* do autor Hudson Ribeiro”, desenvolvida pelo pesquisador Gean Dias Coutinho, do Programa ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, sob orientação da Professora Doutora Letícia Queiroz de Carvalho. Seus pais permitiram que você participe. Queremos compreender qual é a contribuição da leitura produzida no Espírito Santo na formação e consolidação do leitor literário, bem como a literatura produzida no Espírito Santo é trabalhada nas escolas de Educação Básica. Os adolescentes que participarão dessa pesquisa têm entre 15 e 17 anos de idade e será realizada com alunos da 1ª série do Ensino Médiona Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Getúlio Vargas. Sua participação se dará por meio de interações, conversas e leitura de alguns microcontos do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*. Para isso, serão usadas atividades direcionadas que explorará temas como pertencimento, escolhas humanas e comportamento diante da vida, saúde mental, violência, vulnerabilidade social, racismo e a representação do negro na literatura. Os encontros de leitura acontecerão em 7 aulas de Língua Portuguesa, durante o 3º trimestre do ano letivo de 2025, depois da aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética. Sua participação durante a pesquisa só ocorrerá se você aceitar e se houver autorização dos seus responsáveis. Caso sua participação não aconteça, ficará sob a responsabilidade do professor coordenador de área ou do pedagogo, realizando atividades previstas no currículo escolar.

A sua participação nas atividades é considerada segura, mas é possível que você se sinta um pouco tímido ou inibido em prestar informações ou interações quando for solicitado. Caso aconteça algo que você não goste, pode nos procurar

para mais esclarecimentos. Cabe ressaltar que sua participação tem benefícios, visto que o tema proposto trata de questões de cidadania, alteridade e a literatura produzida no Espírito Santo, bem como sua recepção.

Os critérios de inclusão ou exclusão na pesquisa estão baseados na relação entre a ideia de leitor de literatura e a educação básica. Após a a autorização do conselho de ética. Os alunos cujos responsáveis legais não autorizarem a participação, alunos que não quiserem participar voluntariamente e os alunos que desistirem durante a aplicação não produzirão dados e ficarão sob a responsabilidade do professor coordenador de área ou professor pedagogo realizando atividades que estejam de acordo com as orientações curriculares.

Seus responsáveis não terão gastos para que você participe desta pesquisa e todas as despesas que se fizerem necessárias para sua participação serão pagas pela equipe de pesquisa (se houver necessidade de algum ressarcimento). Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que forem disponibilizadas. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os seus participantes. Quando terminamos a pesquisa, o resultado será divulgado para os participantes e para a instituição local onde a pesquisa foi realizada. Conforme orientação disposta no Capítulo XI (Do pesquisador responsável), seção 2, da Resolução CNS 466 de 2012, fica esclarecido que o pesquisador, Gean Dias Coutinho, deverá manter os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes (CEP/Ifes) é encarregado da avalição ética dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa. São encaminhados para o CEP/Ifes os projetos que contam com a participação de pesquisadores e estudantes do Ifes ou de instituições que mantenham convênio científico com o Ifes.

A avaliação ética dos projetos de pesquisa considera o interesse dos participantes da pesquisa serem respeitados em sua integridade e dignidade, de forma que a pesquisa seja desenvolvida dentro dos padrões éticos científicos. Para tal finalidade, serão emitidos Pareceres Consubstanciados, que consideram as possíveis consequências das atividades de pesquisa desenvolvidas sobre o bem-estar geral e direitos fundamentais dos indivíduos e populações-alvo do estudo.

O CEP/Ifes é um colegiado interdisciplinar e independente, vinculado operacionalmente à Reitoria do Ifes. Possui pape deliberativo, consultivo e educativo, fomentando a reflexão ética sobre a pesquisa científica. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Ifes (CEP/Ifes) é registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/CNS/MS) desde setembro de 2009.

Se você concordar em participar, assine no espaço ao final desta folha. Uma cópia deste documento ficará com você. Lembre-se de que sua participação é totalmente voluntária: você não é obrigado(a) a participar e pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar ao pesquisador Gean Dias Coutinho pessoalmente ou pelo e-mail geandiasgdc@gmail.com.

Cachoeiro de Itapemirim, _____ de _____ de 2025

_____

Assinatura do menor

_____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – TERMO E CESSÃO DE USO DE IMAGEM E/OU SOM DA VOZ PARA FINS CIENTÍFICOS E ACADÊMICOS

INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo

PROFLETRAS
Mestrado Profissional em Letras

TERMO E CESSÃO DE USO DE IMAGEM E/OU SOM DA VOZ PARA FINS CIENTÍFICOS E ACADÊMICOS

Por meio deste termo, _____, participante da pesquisa intitulada “A alteridade na literatura capixaba: um diálogo na Educação Básica com os microcontos de *Algumas Pessoas Cem Palavras* do autor Hudson Ribeiro” cede o direito de uso das imagens pessoais e/ou do som da sua voz que foram adquiridas durante sua participação na pesquisa referida. Dessa forma, autoriza o pesquisador Gean Dias Coutinho, do Programa ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, sob orientação da Professora Doutora Letícia Queiroz de Carvalho, a:

(a) utilizar e veicular as fotografias, vídeos e/ou som da sua voz obtidas durante sua participação na pesquisa referida, do Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras – IFES, para fim de obtenção de grau acadêmico – Mestre em Letras – sem qualquer limitação de número de inserções e reproduções, desde que essenciais para os objetivos do estudo. Está garantida a ocultação da sua identidade, incluindo a ocultação da face e/ou dos olhos, quando possível;

(b) veicular as fotografias, vídeos e/ou som da sua voz acima referidas na versão final do trabalho acadêmico, que será obrigatoriamente disponibilizado na página web da biblioteca (repositório) do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, seja, na internet, assim tornando-as públicas para outros estudantes e/ou pesquisadores;

(c) utilizar as fotografias, vídeos e/ou som da sua voz na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) e/ou impresso (pôsteres ou painéis);

(d) utilizar as imagens, vídeos e/ou som da sua voz para a publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções;

(e) No caso de imagens, executar livremente a montagem das fotografias, realizando cortes e correções de brilho e/ou contraste necessários, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.

(f) No caso do som da voz, executar livremente a edição e montagem do trecho, realizando cortes e correções necessárias, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.

Não haverá restituição financeira de qualquer natureza neste ou a qualquer momento pela cessão das imagens.

É vedado ao pesquisador utilizar as imagens para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira.

Concordando com o termo, o participante da pesquisa e o pesquisador assinam o presente termo em 2 (duas) vias iguais, devendo permanecer uma em posse do pesquisador responsável e outra com o participante ou seu responsável.

Local e data: _____

Pesquisador responsável: _____

Participante do estudo: _____

Responsável legal: _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Solicitamos a sua autorização para o (a) seu/sua filho (a) participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “A alteridade na literatura capixaba: um diálogo na Educação Básica com os microcontos de *Algumas Pessoas Cem Palavras* do autor Hudson Ribeiro”, desenvolvida pelo pesquisador Gean Dias Coutinho, do Programa ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, sob orientação da Professora Doutora Letícia Queiroz de Carvalho.

O/A Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação do menor pelo qual é responsável na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O/A Senhor/a ficará livre para decidir que seu/sua filho (a) participe ou não desta pesquisa. A participação do (a) seu/sua filho (a) é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar. Caso não aceite que ele/ela participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/ela, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso haja dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

O Comitê de Ética em Pesquisa do IFES (CEL/IFES) é encarregado da avaliação petica dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa. São encaminhados para o CEP/IFES os projetos

que contam com a participação de pesquisadores e estudantes do IFES, ou de instituições que mantenham convênio científico com o IFES.

A avaliação ética dos projetos de pesquisa considera o interesse dos participantes da pesquisa serem respeitados em sua integridade e dignidade, de forma que a pesquisa seja desenvolvida dentro dos padrões éticos científicos. Para tal finalidade, são emitidos Pareceres Consubstanciados, que consideram as possíveis consequências das atividades de pesquisa desenvolvidas sobre o bem-estar e direitos fundamentais dos indivíduos e populações-alvo do estudo.

O CEP/IFES é um colegiado interdisciplinas e independente, vinculado operacionalmente à Reitoria do IFES. Possui papel deliberativo, consultivo e educativo, fomentando a reflexão ética sobre a pesquisa científica. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFES (CEP/IFES) é registrado na Comissão Nacional de Érica em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/CNS/MS) desde setembro de 2009.

A pesquisa tem como objetivo geral estimular o interesse dos alunos pela leitura literária de microconto, de modo a potencializar as práticas de leitura na Educação Básica. Como objetivo específicos sistematizar elementos teóricos sobre a alteridade e a exotopia bakhtiniana, na literatura produzida no Espírito Santo, o microconto e a leitura de literatura na escola; ler microcontos; propor encontros de leitura sobre os microcontos do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*, do autor capixaba Hudson Ribeiro; relacionar o conceito bakhtiniano de alteridade e exotopia às experiências de leitura com os alunos; desenvolver estratégias de leitura literária e produzir um caderno pedagógico que aponte estratégias para a leitura de microcontos na sala de aula da Educação Básica, a ser aplicada em turmas da primeira ´série do Ensino Médio.

A pesquisa se justifica pela necessidade de repensar as práticas de ensino da literatura na Educação Básica para formação de leitores críticos e responsivos. Ao adotar eixo teórico os conceitos de alteridade e exotopia de Mikhail Bakhtin, busca-se compreender a leitura literária como espaço de encontro dialógico, no qual a voz do outros não apenas é reconhecida, mas também constitui o próprio processo de autocompreensão do sujeito. A literatura, nessa perspectiva, não se reduz a um instrumento didático, mas se configura como experiência estética, ética e capaz de contribuir para a emancipação do leitor e a legitimação da literatura capixaba no contexto educacional e cultural brasileiro.

Dessa forma, a participação do (a) seu/sua filho (a) nesta pesquisa será na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Getúlio Vargas e se dará por meio de interações em encontros de leitura, debates e a leitura de microcontos do livro *Algumas Pessoas Cem Palavras*. A aplicação dos encontros de leitura dar-se-á durante 7 aulas do terceiro trimestre do ano letivo de 2025, da disciplina de Língua Portuguesa, após autorização deste conselho de ética. Os alunos, cujos responsáveis legais não autorizarem as suas participações e os alunos que não quiserem participar voluntariamente, não produzirão dados para esta pesquisa.

Durante as aulas em que os encontros de leitura serão aplicados aos alunos que se voluntariarem participando de encontros de leitura abordando temas com atividades direcionadas que explorará temas como pertencimento, escolhas humanas e comportamento diante da vida, saúde mental, violência, vulnerabilidade social, racismo e a representação do negro na literatura., os alunos não participantes da pesquisa ficarão sob a responsabilidade do professor coordenador de área ou professor pedagogo realizando atividades que contemple as orientações curriculares. Os procedimentos metodológicos relativos à pesquisa se dividem em: aplicação de encontros de leitura e aplicação de intervenção pedagógica que se materializará na sequência de atividades que culminará com as interações acerca dos microcontos lidos.

A produção de dados para a pesquisa dar-se-á mediante duas condições inegociáveis: autorização dos responsáveis legais e participação voluntária do estudante. Os alunos, cujos responsáveis legais não autorizarem a participação e os alunos que não se voluntariarem estão desobrigados a responder a qualquer interação para coleta de dados e a realizar quaisquer outras atividades que possam gerar informações para a pesquisa. Todavia, todos os alunos participação das aulas expositivas e dialogadas, como ouvintes, uma vez que os objetos de conhecimento abordados na sequência de atividades – estrutura composicional do gênero microconto; a recepção de textos literários e ao estilo do gênero; estratégias de leitura; apreciação e réplica; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos – estão previstos nas Orientações Curriculares do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação, da qual a referida escola é subordinada.

A coleta de dados busca gerar evidências que possam contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa; ainda, pode servir para validar ou refutar hipóteses levantadas neste estudo. Os dados coletados: serão considerados confidenciais, não serão, portanto, compartilhados com terceiros; o aceso e o armazenamento serão de exclusiva responsabilidade do pesquisador e da orientadora; ademais, passarão por anonimização para que não ocorra identificação dos participantes da pesquisa. Os dados coletados nesta pesquisa; fotos e atividades ficarão armazenados em pastas de arquivo, em computador pessoal, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador, pelo período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, em arquivo físico ou digital, conforme orientação disposta no Capítulo XI (Do pesquisador responsável), seção 2, da Resolução CNS 466 de 2012.

Caso haja alguma dúvida relacionada à pesquisa, você poderá perguntar ao pesquisador Gean Dias Coutinho, pessoalmente ou pelo e-mail geandiasgdc@gmail.com . Reitera-se o compromisso em divulgar os resultados do estudo para os participantes da pesquisa e instituição onde os dados foram obtidos.

Os ricos envolvidos com esta pesquisa estão relacionados à inibição nas interações dos encontros de leitura e, neste caso, seu/sua filho (a) poderá se negar a dar qualquer tipo de informação ou interação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa seu/sua filho (a) terá toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo. Os benefícios desta pesquisa estão relacionados à construção de significados e reflexões sobre as experiências pessoais e sociais e ao desenvolvimento da capacidade leitora. Diante da possibilidade de não autorização por parte do responsável do aluno ou do próprio na participação na pesquisa, dos dados (fotos e atividades) coletados coletivamente, serão excluídos do resultado da pesquisa aquelas relativos ao (s) alunos que se recusaram a participação, a fim de garantir o caráter de participação voluntária.

O (A) Senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para seu/sua filho (a) participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IFES no endereço: Av. Rio Branco, n° 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255, nos telefones: (27) 99286-3660 e (27) 3357-7518 e/ou nos e-mails: etica.pesquisa@ifes.edu.br e secretaria.cep@ifes.edu.br .

A sequência de atividades será aplicada na EEEFM Presidente Getúlio Vargas, situada no bairro Aquidaban da cidade de Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo.

Durante esta pesquisa, seu/sua filho(a) participará de encontros de leitura e atividades voltadas à análise de microcontos. Ele(a) poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial e seu anonimato será garantido. Esta pesquisa busca compreender a recepção da literatura capixaba no Ensino Médio e contribuir para a formação crítica do leitor literário.

Eu, _____,
acima identificado, estou sendo convidado e aceito participar voluntariamente do estudo intitulado “A alteridade na literatura capixaba: um diálogo na Educação Básica com os microcontos de *Algumas Pessoas Cem Palavras* do autor Hudson Ribeiro” que será tema de um projeto de pesquisa do Programa Profletras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo -IFES, do pesquisador Gean Dias Coutinho, sob orientação da Professora Doutora Letícia Queiroz de Carvalho.

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos nele envolvidos. Sei, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do participante: _____
Assinatura do responsável: _____
Assinatura do pesquisador: _____
Local e data: _____

APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2565194.pdf	29/08/2025 13:41:38		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	29/08/2025 13:41:03	GEAN DIAS COUTINHO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CartaRespostaGeanDiasCoutinho.pdf	29/08/2025 13:39:06	GEAN DIAS COUTINHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	29/08/2025 13:33:54	GEAN DIAS COUTINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEeTCLE.pdf	29/08/2025 13:31:49	GEAN DIAS COUTINHO	Aceito
Outros	Modelodediariodecampo.pdf	29/08/2025 13:31:19	GEAN DIAS COUTINHO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	29/08/2025 13:29:39	GEAN DIAS COUTINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoresponsabilidadecompromissopesquisadorresponsavelassinado.pdf	26/06/2025 12:56:23	GEAN DIAS COUTINHO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	26/06/2025 09:02:40	GEAN DIAS COUTINHO	Aceito
Declaração de concordância	GeanDiasCoutinhoAnuencia.pdf	16/06/2025 21:08:56	GEAN DIAS COUTINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

VITORIA, 01 de Outubro de 2025

Assinado por:

Alexandre Krüger Zocolotti
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 4º andar sala CEP
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
Município: VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)99286-3660 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br