

AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS E O ENCONTRO COM O LEITOR DA EJA

Rosana Rodrigues da Silva¹
Nilze Maria Malaguti²

RESUMO

Este trabalho reflete sobre o letramento literário com o gênero memorialístico no processo de formação do leitor da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao lado dessa reflexão, apresentamos a pesquisa interventiva no formato teórico-metodológico de sequência expandida, conforme é exemplificada por Rildo Cosson. Objetivando auxiliar o aluno a encontrar na subjetividade das narrativas literárias espaço para se perceber e retomar experiências de vida, elegemos textos literários memorialísticos, da literatura contemporânea produzida em Mato Grosso. O eixo teórico que permeia a proposta baseia-se na teorização da estética da recepção que posiciona o sujeito leitor como o centro dos estudos sobre leitura, revalidando a importância da contextualização da obra, bem como da expectativa do leitor projetado no texto. O gênero memorialístico possibilita a existência e resistência ao esquecimento das histórias de vida de cada aluno, propiciando-lhe recordar vivências e se identificar com a narrativa. Por meio das estratégias que privilegiam os momentos de linearidade da leitura, conforme exemplifica Isabel Solé, pudemos desenvolver atividades de letramento literário em que cada aluno pode reconhecer-se nas histórias que se fundem com suas lembranças. A produção da primeira e, posteriormente, da segunda interpretação dos textos, apontam para o avanço do aluno em relação à compreensão textual, mediante as estratégias utilizadas neste processo interventivo.

Palavras-chave: Letramento Literário. Textos memorialísticos. Cultura mato-grossense. Estratégias de leitura.

THE LITERARY MEMORIES AND THE MEETING WITH THE EJA READER

ABSTRACT

The following article reflects on the literary literacy with the memorialistic genre in the formation process of the reader of the modality of Education of Young and Adults (EYA). Alongside this reflection, we present the interventional research in the theoretical-methodological of expanded sequence, as exemplified by Rildo Cosson. Aiming to help the student to find in the subjectivity of literary narratives space to realise and resume life experiences, we have chosen literary texts of contemporary literature created in Mato Grosso. The theoretical axis that permeates the proposal is based on the theorizing of the reception aesthetics that subject the reader as the center of the reading studies, revalidating the importance of the contextualisation of the work, as well as the reader's expectancy projected

¹ Doutora, professora adjunta na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop-MT.

² Mestre, professora da educação básica do estado de Mato Grosso.

in the text. The memorialistic genre allows the existence and resistance to forgetfulness of life stories of each student, allowing him to remember experiences and to identify himself with the narrative. By means of strategies that favor the moments of reading linearity, as exemplified by Isabel Solé, we could be able to develop literary literacy activities in which each student can recognize himself in the stories that merge with his memories. The production of the first and the second interpretation of the texts, point to the progress of the student in relation to the textual comprehension, through the strategies used in this intervention process.

Keywords: Literary literacy. Memorialistic texts. Mato-Grossense Culture. Reading strategies.

1INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a flutuação das impressões singulares durante a leitura foi considerada atividade incompatível com os estudos da literatura, o texto era compreendido como uma estrutura interna única, em que as impressões pessoais deveriam ser evitadas. Como forma de contestação a esse método, Hans Robert Jauss, no ano de 1967, durante uma aula inaugural na Universidade de Constança (Alemanha), denunciou a fossilização da história da literatura, cuja metodologia de ensino estava presa a padrões herdados do idealismo ou do positivismo do século XIX que desconsiderava o caráter estético da criação literária. O autor considerava que a vida histórica da obra literária não poderia ser concebida sem a participação ativa do seu destinatário, por isso, evidenciava o papel essencial do leitor na produção dos sentidos do texto.

Conhecida como a Estética da Recepção, a teoria contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem da literatura, uma vez que se passou a reivindicar a substituição do conhecimento enciclopédico pelo desenvolvimento da competência leitora, através da orientação para a formação de instrumentos interpretativos, baseados na análise dos elementos que configuram as obras. Da mesma vertente de pensamento, Wolfgang Iser, no ano de 1979, passou a conceber o ato de ler como negociação do leitor com o texto. De acordo com o autor, tanto textos ficcionais, quanto não ficcionais, constituem enunciados com vazios que por meio de projeções exigem o preenchimento no ato da leitura, por isso, diante dele, o leitor é convidado a se comportar como um estrangeiro que a todo instante, questiona se a formação de sentido construída é adequada à leitura realizada.

Nas orientações pedagógicas oficiais brasileiras para o ensino da literatura das últimas décadas, a interação entre o texto e o leitor tem sido a abordagem mais recorrente. Contudo, apesar desse avanço para o contexto educacional, as aulas de literatura,

especialmente na educação básica, continuam, equivocadamente, destinadas à historiografia e ao preenchimento de questionários. Aliada à problemática, temos também a indiferença, ou como Cosson (2014) prefere chamar, o apagamento do texto literário dos livros didáticos, quando aparecem, longe de favorecer a interação, acabam virando pretexto para o ensino da língua, da gramática, da ortografia e demais elementos de ensino. Desse modo, a leitura do texto literário continua menosprezada, ou até mesmo ignorada nas práticas de ensino, enquanto deveria servir, justamente, como principal via no processo de formação de leitores.

Em busca de caminhos possíveis para uma mudança de paradigmas diante do cenário apresentado, desenvolvemos uma proposta de intervenção voltada ao encontro do leitor com o texto, tomando como referência o conceito de Letramento Literário e a proposta teórico-metodológica de uma Sequência Expandida, apresentada pelo pesquisador Rildo Cosson (2006). Com o método, o autor procura traçar caminhos mais claros para o trabalho com a literatura em sala de aula, uma vez que muito se discute acerca das metodologias, mas ainda não se tem clareza daquilo que, realmente, é possível e necessário fazer na educação básica para reformar, fortalecer e ampliar a formação leitora.

As atividades utilizadas como instrumentos de análise contemplam a leitura dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, organizadas no formato de oficinas, correspondendo ao que Isabel Solé propõe na obra *Estratégias de Leitura* (1998) para auxiliar o aluno a explorar os elementos constitutivos do texto. A fim de alcançar os objetivos, foram selecionados textos memorialísticos contemporâneos de escritores mato-grossenses. Damos preferência a obras desses autores, por acreditarmos nas potencialidades da literatura regional para poder aproximar o sujeito leitor de seu espaço cultural e, com isso, tornar a leitura mais significativa, abrindo espaço para o leitor relacionar as lembranças evocadas pelas narrativas memorialísticas ao seu universo pessoal. Entre os textos selecionados para o trabalho estão as crônicas da autora Vera Randazzo, da obra *Pagmejera, Pagmejera!*, publicada em 1992, os poemas da obra *Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros*, de 2008 e poemas da autora Marilza Ribeiro, disponível em *blog*.

As análises constituem o resultado desse trabalho realizado com uma turma do segundo ano, do segundo segmento da EJA, no município de Aripuanã-MT, durante os meses de fevereiro e março do ano de 2015, nas aulas de Língua Portuguesa e foi apresentado ao programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, na Universidade do Estado de Mato Grosso no processo de conclusão do curso.

Letramento Literário: caminhos para o encontro com o leitor

O termo Letramento Literário passa a ser utilizado pela primeira vez por Rildo Cosson, no ano de 2006, como um tipo de letramento singular e específico que veio somar-se ao conceito em voga. A necessidade de incorporar novos aportes ao conceito de ser alfabetizado provocou desdobramentos e novas conotações ao termo ao longo do século XX. A simples prática individual ligada à habilidade de ler e escrever foi contestada diante da incorporação dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. De acordo com Rojo e Moura (2012), a constante inserção de tecnologias, em todos os contextos de atividade humana, quer no setor social, cultural, econômico e político, tornou necessárias novas formas de conceber o papel da leitura e da escrita na sociedade e, conseqüentemente, de seus leitores. Daí a necessidade dos estudiosos na área referirem-se à multiplicidade de práticas letradas e à incorporação das competências mais complexas, voltadas ao processo de construção de sentidos.

Caracterizado como estado ou condição de quem se apropria do texto, por meio da experiência estética e de fruição, o letramento literário passa a ser definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67) e diferencia-se dos demais, principalmente, pelas características estéticas do texto, bem como pelo modo subjetivo como insere o indivíduo no mundo da escrita e o conduz ao domínio da palavra. Para Cosson (2006), não se trata apenas de ajudar o aluno a criar o hábito de ler, mas, sobretudo, de criar condições para que o aluno usufrua do texto literário em sala de aula e desenvolva competências para a leitura crítica e autônoma. Por sua vez, a experiência estética, na perspectiva de Jauss (1979, p. 98), consiste no prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto que distancia-se de si e aproxima-se do objeto, para, em seguida, afastar-se novamente do objeto e aproximar-se de si. Nesse jogo de aproximação e distanciamento, o leitor pode envolver-se com a história lida, reconhecer-se nela e dela se afastar para analisar as possibilidades de interpretação que lhe são apresentadas.

Para Lima (1979), o prazer proporcionado pela experiência estética estaria no ato do sujeito reconhecer-se no outro, trazer a alteridade para dentro de si e se projetar nessa alteridade. A atividade, no entanto, depende do momento representado pelo conjunto de expectativas e previsões que o sujeito carrega consigo para se reconhecer no outro. A fruição, por sua vez, estaria relacionada à apropriação do texto literário pelo leitor e sua participação

na construção dos sentidos, assim, quanto mais o leitor se apropria e aprofunda no texto, mais rica sua experiência e, conseqüentemente, mais letrado literariamente será.

Alcançar maior nível de letramento literário, de acordo com Silva (2009), significa tornar-se um indivíduo mais crítico, mais autônomo e humanizado, isso porque o texto literário, sobretudo as narrativas, força o leitor a assumir o papel de muitos personagens, a sentir emoções diferentes e reagir em conformidade com diversos perfis psicológicos, experiência que favorece a convivência democrática e a diversidade, pois amplia os ângulos de visão do indivíduo.

Ana Maria Machado, ao falar sobre o poder da literatura, aponta que a leitura de narrativas para os adultos, como “o faz de conta” para a criança, é um treinamento para a vida, um aprendizado de humanidade, “a linguagem literária é sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós” (SILVA, 2009, p.47), por isso, assumir uma prática de redemocratização da leitura implica no redimensionamento de ações, em especial nas do professor que deve abrir mão dos preconceitos didáticos e assumir a escolarização da literatura voltada à perspectiva de formação de leitores.

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos lembra Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização, sem descaracterizá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23).

Para Cosson (2006), os métodos de ensino continuam atrelados à produção do século XIX e já não tem razão de ser no século XXI. O teórico Tzvetan Todorov (apud SILVA, 2009) também lamenta o fato do ensino da literatura ter se perdido ao longo do processo educativo em métodos e aplicações de teorias, ao invés de conduzir a leitura das obras e construção dos sentidos do texto. Contudo, se reconhecemos que a escola é a instituição responsável por protocolos de leitura da própria literatura, entendemos ser ela o espaço para garantir ao aluno ferramentas que o auxiliem na construção da competência leitora.

O gênero memorialístico: possibilidades para o letramento literário

O letramento literário, enquanto construção dos sentidos, de acordo com Cosson e Paulino (2009), faz-se a partir do momento em que o leitor passa a estabelecer um diálogo com o texto, seu contexto e outros textos. A base teórica que fundamenta tal concepção de leitura está em Bakhtin, segundo o qual, todos os enunciados dos quais participamos vêm de

outros enunciados e provocam respostas, ou seja, estabelecem relações dialógicas com outras tantas comunicações verbais, por isso “o autor de uma obra literária (de um romance) cria um produto verbal que é um todo único (um enunciado). Porém, ele cria com enunciados heterogêneos, com enunciados do outro, a bem dizer” (BAKHTIN, 1992, p. 343).

Entendida como um processo de produção de sentidos por meio do diálogo, a leitura passa a ser determinada como um resgate de saberes, da história e da memória. Tomando como premissa essa abordagem e ao pensar na relação dialógica entre o leitor e a obra, apostamos no caráter dialógico do texto literário memorialístico para a concretização da proposta de leitura esquematizada no nosso trabalho. Acreditamos na recuperação de histórias para privilegiar um eixo importante de trabalho com adolescentes, jovens e adultos que é o resgate, a partir do próprio repertório, dos sentidos construídos para compreender a vida.

Existe no tempo da narrativa uma trama poética que, segundo Porto (2011, p. 202), “passeia entre os fatos e os devaneios, entre as imagens da imaginação e da memória, entre os tempos pretéritos e o desejo do tempo futuro”.Essas narrativas possibilitam a existência e resistência ao esquecimento das histórias de vida pela via de textos memorialísticos. Para a autora, o fluxo desse tipo de narrativa se localiza em uma alternância sutil entre ficção e história, entre o real e imaginário, entre o natural e o maravilhoso. Por meio das reminiscências, o narrador memorialista carrega na questão central da linguagem e da reflexão poética: a memória. Escrita em verso ou prosa, ou verso e prosa simultaneamente, a obra memorialística traz para a literatura, narrativas onde o próprio leitor passa a reconhecer histórias que se fundem com suas lembranças.

Nas narrativas de vida reconheceremos nas raízes, nas matrizes, a fala de um pai, o Universo, de uma mãe, a Terra. E retornaremos à velha casa de nossa infância, a casa que inventaremos para a morada da saudade do nosso adulto. E muitas serão as ressonâncias que poderão emergir de dentro de nós: as lembranças dos pais, dos avós, dos mestres, dos amores, das pessoas que encontraremos pelo caminho e dos companheiros de jornada, ou ainda seremos habitados pelas vozes que apropriaremos dos livros, dos personagens que conversarão conosco por uma vida inteira, as vozes dos poemas, dos poetas que capturaram em versos sentimentos que pareciam antes ser só nossos, as vozes dos autores literários que nos levarão a viver em épocas e lugares nunca antes imaginados, que nos levarão por mares nunca antes navegados. (PORTO, 2011, p.203).

O termo “memórias”, de acordo com a autora, passou a ser incorporado à literatura a partir do século XVIII com o nascimento do romance memorialístico e no século XIX e XX foi sendo substituído pela autobiografia. Diferenciando-se deste, o gênero memórias foca na

personalidade de quem as escreve, privilegia os acontecimentos narrados, apresenta como eixo temático a história da vida do autor que recorda e registra fatos de sua memória e da memória do grupo onde vive. Enquanto propriedade de conservar certas informações, a memória consiste em “um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 423). Na memória de cada indivíduo, integram-se as diversas memórias dos grupos com os quais interagimos, a partir de um emaranhado de experiências dos outros.

Para Halbwachs (1990), a memória não se encontra isolada e fechada em lembranças individuais, mas em lembranças que fazem parte também da família, classe social, escola, igreja, profissão; enfim, dos grupos de convívio e referências. Na evocação do próprio passado, por exemplo, teríamos necessidade de fazer um apelo às lembranças dos outros e a pontos de referência externos, fixados pela família e pela sociedade. As lembranças seriam evocadas porque os outros, como nossos pais, amigos, até mesmo a situação presente nos fariam lembrar. Outro aspecto importante destacado está relacionado aos lugares e relações que são construídas nos diferentes espaços onde o indivíduo e o grupo convivem, uma vez que os espaços servem de importante referência para evocar as lembranças. Descritos em narrativas, esses espaços permitem ao leitor reviver um passado por meio do texto literário, ao resgatar imagens e acontecimentos que marcaram nossa infância, ou momentos felizes de outros tempos, através das vozes do texto (HALBWACHS, 1990). Esse é um recurso bem utilizado pelo grande poeta Manoel de Barros, por exemplo, ao incorporar em seus versos, o imaginário ao real e compor suas *Memórias Inventadas*.

[...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. [...] Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]. (BARROS, 2008, p.59).

Valer-se assim de textos literários que tematizam lembranças de um grupo e permitem ao leitor se perceber durante a leitura, com a sensação de que o texto foi escrito por e para ele, possibilita a interação entre o leitor e o texto, a mobilização de conhecimentos para o preenchimento das lacunas e, conseqüentemente, a construção de sentidos do texto literário. Foi essa experiência, a qual nos propomos e experimentamos com os alunos, que por opção, ou por necessidade, vêm traçando caminhos bem mais longos do que os escolhidos por

aqueles que frequentam a modalidade regular de ensino para se integrar às diversas práticas sociais de uso da escrita.

A Sequência Expandida e os sujeitos envolvidos

Os alunos da modalidade EJA de ensino, apresentam dificuldades para a realização das tarefas quando lhes é exigido maior domínio para interpretar aquilo que leem. Por mais que os estudos e as discussões desencadeados ao longo dos últimos anos, acerca da condição de não leitores e dos baixos níveis de proficiência da educação básica, digam respeito a todos os níveis do sistema educacional brasileiro, a situação nesta modalidade é ainda mais preocupante, devido às próprias privações trazidas, em virtude, geralmente, de uma trajetória escolar mal sucedida.

No quadro atual das turmas dessa modalidade, uma das características marcantes é a heterogeneidade em relação à faixa etária do público estudante, isso porque, nela se encontram adultos que tardiamente tiveram acesso ao sistema de ensino, ou se evadiram ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, e por jovens que um dia tiveram sua trajetória escolar interrompida. Resultado disso são os *déficits* apresentados, principalmente no tocante à leitura e à escrita.

Materiais produzidos para esta etapa de educação ao longo dos últimos anos, de acordo com Paiva (2007), nunca visaram à formação de leitores, mesmo porque a preocupação central sempre esteve voltada para o ensino do código, para *aprender a ler* e não *para ler*. Diante do cenário, as escolhas metodológicas e os direcionamentos dados, tornam-se fundamentais para a inserção de práticas favorecedoras da leitura e de formação de um leitor literário, afinal quando assumimos uma postura voltada à promoção da leitura a partir do texto literário, a cultura do silêncio, desenvolvida por jovens e adultos que pensam nada saber, “pode começar a dar lugar a outra cultura: a da história, a da memória, que resgata múltiplos saberes [...]” (PAIVA, 2007, p.121).

Partindo desse contexto e daquilo que nossas experiências com essa modalidade de ensino têm nos mostrado acerca das dificuldades dos alunos, no tocante à capacidade compreensiva de textos, buscamos, em nossa proposta de trabalho, permear as atividades por muitas histórias e conversas, intercaladas por momentos de leitura e análise dos textos memorialísticos que tematizaram vivências e reconstruíram cenários de Mato Grosso, o que permitiu ao aluno projetar-se na história e em sua vivência cultural, além de relacionar as lembranças evocadas pelas narrativas ao universo pessoal. Delineamos abaixo as quatro

oficinas, com os respectivos textos e os objetivos, em torno dos quais esquematizamos os procedimentos.

A primeira oficina, intitulada *Eu, história e memória*, trouxe as marcas da subjetividade na história de vida de cada leitor, por meio das recordações despertadas pela crônica *A Minha Goiabeira*, de Vera Randazzo, e pelo poema *Carta ao Joel*³, de Manoel de Barros. A relação entre o ciclo vital de uma árvore com o da vida humana transportou o leitor para os cenários da infância, os cuidados da mãe e do trabalho do pai, os costumes em família na simplicidade da vida no campo. Os direcionamentos conduziram as reflexões em torno da especificidade da linguagem literária e permitiram identificar os recursos trabalhados pelos autores para construir o texto e conferir uma carga poética às lembranças evocadas.

Na segunda oficina, *Ouvir para Recordar*, as narrativas reportaram aos gostos, cheiros e à sensação de voltar ao tempo. A crônica *A Casa do Passado*, de Vera Randazzo, e o poema *Achadouros*, de Manoel de Barros, trouxeram à tona o contraste entre as lembranças dos lugares e de objetos, gravados em nossa memória, com a realidade do tempo presente. O objetivo esteve voltado ao ato de favorecer o processo de interação do leitor (ouvinte) com o narrador (professor), mediante estratégias de leituras compartilhadas, rodas de leitura, seguidas de questionamentos, discussões acerca do texto literário e previsão da continuidade e conclusão da narrativa.

A terceira oficina, *Descobrimo Histórias nas Profundezas*, teve por objetivo refletir sobre o papel da memória afetiva no ato de reconhecer histórias pessoais, bem como, o papel de estabelecer um diálogo entre texto/leitor e do leitor consigo mesmo, em busca de respostas às questões humanas. Também consideramos nessa oficina os recursos expressivos da linguagem dos textos literários, enquanto efeitos de sentido das narrativas de introspecção. Textos complementares, como videoclipes e músicas trazidas pelos alunos, auxiliaram no desenvolvimento da sequência para alcançar os objetivos propostos. A crônica de Randazzo, *Murmúrios do Rio Cuiabá*, e o poema *Rio e terra / rio e serra*, de Marilza Ribeiro, possibilitaram o mergulho na história de Mato Grosso.

A quarta e última oficina, *Ampliando leituras*, dessa sequência foi desenvolvida a partir da crônica *A Tristeza de Siá Joaquina*, também de Vera Randazzo, e do poema *Sobre*

3 Poesia inédita, endereçada a Joel Pizzini, diretor do premiado documentário *Caramujo – flor*, sobre Manoel de Barros. Extraída da obra *Manoel de Barros: o Demiurgo das Terras Encharcadas - Educação pela Vivência do Chão*, de Cristina Campos, publicada pela editora Carlini&Caniato, 2010, em Cuiabá.

Sucatas, de Manoel de Barros. Com o objetivo de criar e recriar sentidos para os textos literários, a partir das vivências de cada leitor, estabelecemos uma comparação entre a forma como cada um aborda a temática memorialística. Nessa perspectiva, as estratégias de produção interpretativa, voltadas à formação leitora, auxiliaram o aluno a ampliar a compreensão dos textos.

As estratégias e os seus resultados

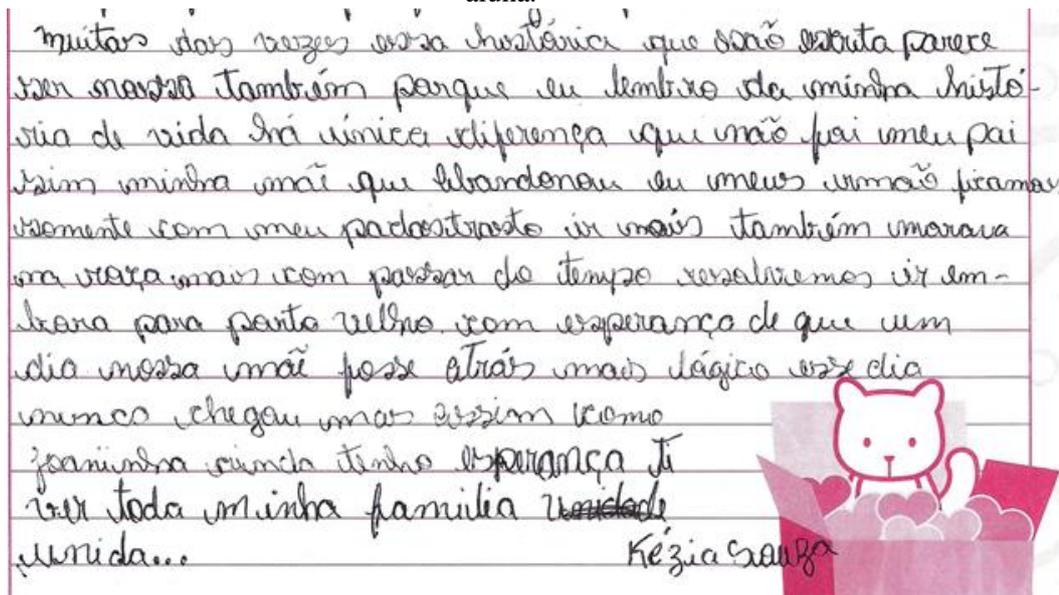
“Ninguém nasce sabendo literatura, aprendemos como tudo na vida” é assim que Cosson (2006, p.12) define o processo de leitura e compreensão do texto literário e o motivo pelo qual apresenta o método de sequência de atividades para auxiliar o professor no desenvolvimento dessa tarefa. Apesar de compreender o método enquanto uma ferramenta capaz de suscitar vários desdobramentos, as etapas apresentadas pelo autor foram seguidas em nossa proposta de trabalho: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Segunda Interpretação (integrado a esse momento foram feitas as contextualizações) e Expansão. Cada etapa contemplou estratégias favorecedoras de mecanismos para a leitura, a compreensão e, progressivamente, a prática da produção interpretativa.

Em todas as oficinas, as leituras eram precedidas por atividades de motivação, ora com conversas, ora com estratégias de inferências, a partir da formulação de hipóteses de forma a garantir tanto um clima propício à recepção das obras que seriam trabalhadas, quanto o processo de compreensão dos textos, isso porque, de acordo com Solé (1998), fazer previsões direciona para a construção de interpretações, pois na medida em que prevemos e lemos, vamos descobrindo os sentidos do texto. As estratégias seguintes envolveram desde a contextualização da biografia dos autores, época em que as obras foram escritas, até as primeiras impressões e expectativas em relação aos textos. Na sequência, oportunizamos uma leitura centrada nos aspectos formais e nos recursos expressivos utilizados no texto literário em questão, para encerrar com a segunda leitura, em que foram realizadas atividades de expansão, visando o trabalho com a intertextualidade.

Garantir essa progressão nos momentos de leitura, segundo Rouxel et al (2013), possibilita a imersão no texto, uma vez que as imagens mentais, fundadas em nossa memória pessoal por meio das narrativas, assumem uma dimensão afetiva e fazem ressurgir em nossa mente casos passados. Sob essa perspectiva, se o leitor é conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acaba por colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista. E é justamente essa implicação do sujeito que dá sentido à prática leitora. A

imagem abaixo ilustra a produção de uma aluna, resultante de uma das oficinas, em que a história da personagem Siá Joaquina, abandonada pelo esposo que parte em busca do tão sonhado ouro nos garimpos de Mato Grosso, faz ressurgir, na memória da leitora, a mesma história, vivida em seu contexto familiar.

Imagem 1: Primeira impressão da crônica Tristeza de Siá Joaquina produzida por uma aluna.



A subjetividade, trazida para a leitura e expressa na produção, vem ao encontro daquilo que Iser (1979) afirma em termos de preenchimento das lacunas e as ligações estabelecidas que, além de pôr o texto em relação a outros já lidos, também é posto em relação ao presente ou ao passado vivido.

Uma estratégia utilizada após as leituras foram os questionamentos, a fim de prender a atenção e de explorar as características linguísticas, estruturais, éticas e estéticas das narrativas. As conversas e atividades de verificação também contribuíram para processar, criticar, contrastar, levantar informações imprescindíveis para o leitor aprendiz compreender o texto e para suscitar interrogações até chegar às interpretações mais complexas. Por mais que as evidências, às vezes, parecessem claras, abríamos sempre espaço, após as leituras, para a confirmação ou refutação das hipóteses, a fim de promover a reflexão sobre aquilo que havia sido previsto e a forma como o texto respondia às expectativas do leitor.

Questionar o leitor durante a leitura auxiliou também para os alunos refletirem sobre determinados aspectos, às vezes despercebidos, ou obscuros em uma primeira leitura. Ao trabalhar com a crônica *Murmúrios do Rio Cuiabá*, por exemplo, à medida em que líamos,

também realizávamos interrogações a respeito das metáforas empregadas e das imagens evocadas para trazer à tona as memórias de um tempo passado. De acordo com Silva (2009), esse tipo de leitura contribui para a construção da autonomia leitora, uma vez que o professor serve de referência para demonstrar os mecanismos fundamentais da estrutura do texto e sua compreensão. Colomer (2007) também considera o professor como responsável por mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, por oferecer informações imprescindíveis para entender determinados aspectos e por chamar a atenção sobre outros que suscitem as novas interpretações. Na crônica *A Minha Goiabeira*, por exemplo, trabalhada na primeira oficina, o leitor passou a perceber como os recursos empregados pela autora permitem estabelecer uma analogia entre o ciclo de uma goiabeira e o ciclo da vida de uma mulher, fundamental para compreender a linguagem metafórica do texto.

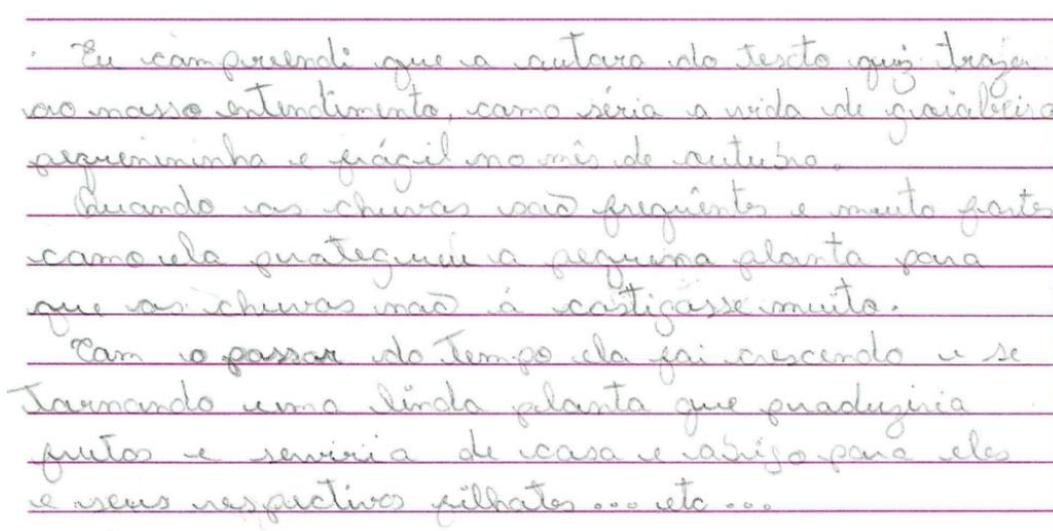
As atividades de produção envolveram estratégias de previsão e de argumentação em torno das impressões causadas pelas leituras, o que exigiu tanto a interferência nas narrativas e a modificação da ficção com base nas projeções pessoais, quanto a atividade de refletir, falar e escrever sobre. Dessa forma, o aluno pôde se apropriar do texto literário para construir o seu texto e com isso, passou vivenciar e ter a sua experiência literária. Para Cosson (2006), o leitor vivencia a literatura quando responde ao texto e, ao fazê-lo, torna-se também um produtor literário, afinal as respostas são produções. Ao participar da narrativa, transportamos para a escrita as relações com aquilo que a leitura nos traz enquanto significado de outros textos já lidos, ou de experiências de vida, isso porque, segundo Rouxel (2013, p. 35), o leitor produz “atividades de complemento do texto ao imaginar um antes, um depois e um durante o desenvolvimento da intriga”, experiência que o transporta para um universo e oferece a oportunidade extraordinária para a abertura da alteridade e exploração de sua própria identidade.

Nas produções dos alunos ficou evidenciada a subjetividade da leitura e a forma como o leitor se identifica com as recordações experimentadas pelo autor. Acerca dessa interação, Iser (apud LIMA, 2013) afirma que a comunicação de êxito dependerá justamente de forçar o leitor à mudança de suas representações projetivas habituais, podendo fracassar se forem deixadas ao largo as possibilidades diversas fornecidas pelo próprio texto. Ainda para Iser, o receptor é convocado a formar mentalmente uma imagem dos personagens e das situações que lê, imagem que preencha o que o texto lhe apresenta, isto é, o seu esquema verbal. Essa participação de cada leitor no acabamento da obra constitui, para Rouxel (2013),

o próprio movimento de adesão viva à obra, onde se expressam tanto o conhecimento de mundo quanto a cultura literária de cada um.

As produções dos alunos comprovam como o leitor iniciante sentiu-se diante dos textos e como a descoberta da potencialidade da literatura se deu no momento em que passou a descobrir, nas entrelinhas, os sentidos para compreender a vida, a realidade que o envolve e a relacioná-la com a sua história, possível de ser resgatada pelas narrativas. O registro da primeira interpretação dos textos serviu para os alunos apresentarem a visão, mais geral, sobre as obras. Cosson (2006) considera que essa primeira interpretação consiste em uma produção para o aluno traduzir a sua sensibilidade leitora, por isso o professor não deve interferir, a fim de não influenciar na subjetividade do leitor. O texto abaixo demonstra o resultado dessa etapa da mediação.

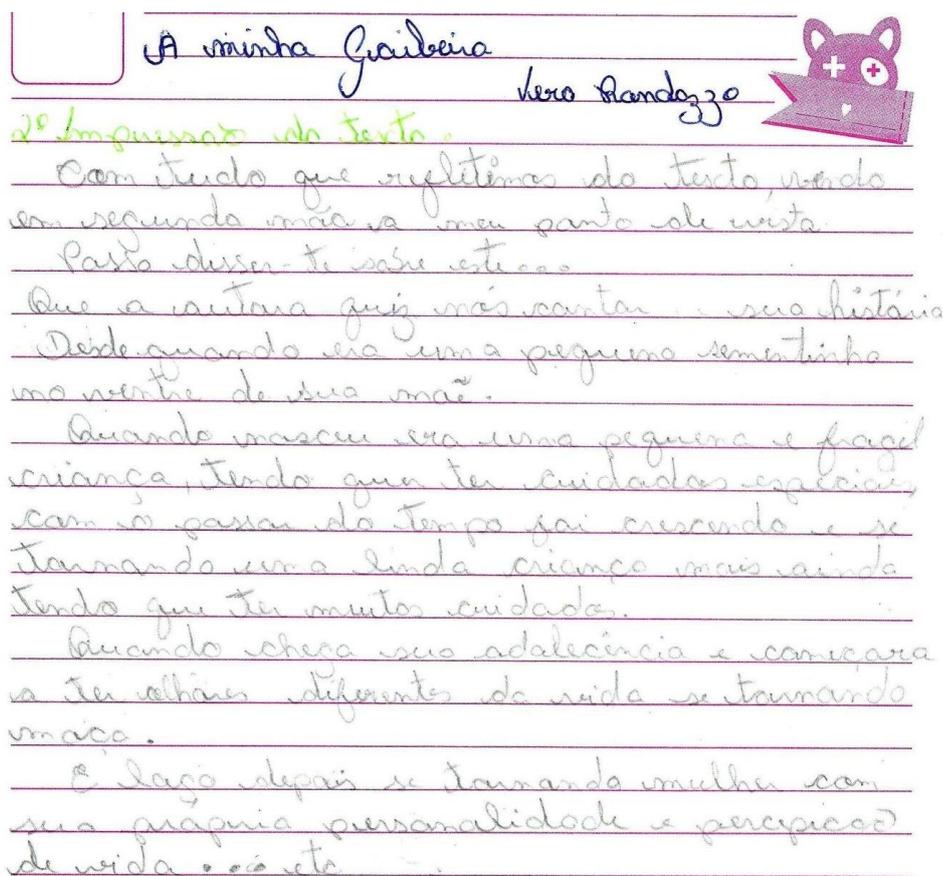
Imagem 2: Primeira impressão *A Minha Goiabeira* produzida por uma aluna



Eu compreendi que a autora do texto quis trazer
no mesmo entendimento, como seria a vida de goiabeira
pequenininha e frágil no mês de outubro.
Quando as chuvas são frequentes e muito fortes
como ela protegeu a pequena planta para
que as chuvas não a castigasse muito.
Com o passar do tempo ela foi crescendo e se
tornando uma linda planta que produzia
frutos e servia de casa e abrigo para eles
e seus respectivos filhotes... etc...

As primeiras impressões sobre as obras serviam de referência para os encaminhamentos posteriores, com vistas a auxiliar o aluno a perceber os recursos expressivos empregados e como esses colaboram na construção dos sentidos. Como resultado, na segunda interpretação fica visível a ampliação do olhar sobre o texto e a construção de novos sentidos.

Imagem 3: Segunda Impressão A Minha Goiabeira



Segundo Cosson (2006), ao acionar o conhecimento de mundo e as leituras anteriores, o aluno passa a estabelecer um trabalho comparativo que lhe exige percepção para articular os pontos de intersecção da narrativa literária com a vida, neste sentido, ler literariamente é uma prática de interpretação em que o leitor passa a experienciar e a vivenciar o texto. Este é, portanto, o objetivo em torno do qual o autor articula a proposta de letramento literário.

As produções dos alunos demonstram como as estratégias ajudam o jovem leitor a compreender que existem mecanismos de auxílio para a construção dos sentidos de um texto e esses podem ser utilizados na leitura de outros, a fim de construir a autonomia leitora. Seguir as etapas de leitura pré-textual (motivação e introdução), textual (leitura) e pós-textual (interpretação, expansão e produção) auxilia nesta tarefa, tendo em vista que, de forma progressiva, o aluno compreende o texto e os elementos que o permitem ler para além das linhas, em situações de aprendizagem que lhe auxiliarão na construção de outros níveis de leitura e, conseqüentemente, a construção dos sentidos dos textos.

CONCLUSÃO

Promover o letramento literário passa pela tarefa de ensinar o aluno a reconhecer o não dito pela linguagem literária, o seu teor conativo, metafórico e constitui uma tarefa de mobilização voltada à formação de leitores. Ouvir e partilhar com os alunos as recordações transfiguradas pela linguagem literária permitiu a evocação de lembranças pessoais que favoreceram a leitura, a fruição e a interpretação dos textos. Brincadeiras de infância foram revividas, ora nas “*Peraltagens*”, “*Sucatas*” e “*Achadouros*” de Manoel de Barros, ora nos tempos e espaços rememorados por Vera Randazzo. Assim, o trabalho com a sequência expandida auxiliou na compreensão dos mecanismos necessários para a leitura do texto, sem perder de vista a fruição estética da obra literária.

O registro das primeiras impressões suscitadas pela leitura dos textos e a mediação realizada a partir delas foi fundamental para o aluno expandir seu horizonte de expectativas e alcançar níveis mais elaborados de compreensão. As produções que seguem às leituras interpretativas favoreceram a capacidade do aluno de reflexão sobre sua própria leitura, tornando-o consciente dos processos que envolvem o ato de ler, na medida em que o aluno é instigado a exercitar sua capacidade crítica do texto, bem como estimulado a reconhecer-se e identificar-se com as narrativas propostas.

Essa identificação foi facilitada pelo fato de termos primado por obras da literatura regional do Estado, o que garantiu a construção de um repertório que atende ao direito que todos possuem de conhecer sua própria cultura. Nesse sentido, a leitura de textos memorialísticos favoreceu para que esse contato não se desse de modo impessoal, mas que trouxesse o leitor para a intimidade do texto, de modo que pudesse se sentir envolvido com as narrativas e recuperasse nelas sua própria história, além de poder se encontrar enquanto leitor.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- CANDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

- _____. **Círculo de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____; PAULINO, Graça. **Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: Regina Zilberman e Tânia M. K. Rösing (Organizadoras). *Escola e Leitura: Velha Crise, Novas Alternativas* - Editora Global – 2009
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- ISER, Wolfgang. **O Jogo do Texto**. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert. **A estética da Recepção**. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PAIVA, Aparecida *et. al.* (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. 1.ed.,2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.
- PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. **Narrativas Memorialísticas: Memória e Literatura**. Revista Contemporânea de Educação, nº12, ago/dez de 2011. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/artigos/n12/11_Narrativas_Memorialisticas_Memoria.pdf. Acesso em: 30 de abril de 2014.
- RANDAZZO, Vera. **Pagmejera, Pagmejera!**. Bauru: Editora Bandeirantes LTDA, 1992.
- RIBEIRO, Marilza. Poetas de Mato-Grosso. Disponível em: <<http://poetasdematogrosso.blogspot.com.br/2013/06/marilza-ribeiro.html>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária & outras Leituras-impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RJ, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- VERLANGIERI, Amália; MORBECK, Arlinda; RANDAZZO, Vera. **Vozes femininas**. Cuiabá: Academia Mato-Grossense de Letras; UNEMAT, 2008 (v. 6).
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.