



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JOSÉ GERALDO SILVA CORDEIRO**

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR-ESCRITOR: DA LEITURA À ESCRITA DE  
MEMÓRIAS LITERÁRIAS À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA**

**Recife**

**2020**

**JOSÉ GERALDO SILVA CORDEIRO**

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR-ESCRITOR: DA LEITURA À ESCRITA DE  
MEMÓRIAS LITERÁRIAS À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva

**Coorientador:** Prof<sup>o</sup>. Dr. Constantin Xypas

**Recife**

**2020**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

C794f Cordeiro, José Geraldo Silva  
A formação do sujeito leitor-escritor: da leitura à escrita de memórias literárias à luz da leitura subjetiva / José Geraldo Silva Cordeiro. – Recife, 2020.  
176f.: il.

Orientadora: Rosiane Maria Soares da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2020.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Formação do sujeito leitor. 2. Atividades de leitura. 3. Graciliano Ramos. 4. Leitura subjetiva. 5. Memórias literárias. I. Silva, Rosiane Maria Soares da (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2020-132)

**JOSÉ GERALDO SILVA CORDEIRO**

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR-ESCRITOR: DA LEITURA À  
ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 19/06/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Constantin Xypas (Coorientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora Interna)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Suzana Leite Cortez (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a minha primeira professora, aquela que me conduziu para o universo da literatura; a professora Maria de Lourdes Silva Cordeiro, Minha Mãe.

## AGRADECIMENTOS

A emoção que me tange neste momento, conduze-me ao tempo em que me apoiava em uma cadeira, subia, e escrevia algo na lousa, que causava surpresa! “O menino desenhou a letra H!” Alguém gritou. Parecia ser horário de intervalo, porque a professora não estava na sala. Sei que isto causou emoção em todos os presentes. Uma coisa tenho certeza, eu não sabia que era a letra H, mas esta é a primeira lembrança que guardo sobre meu primeiro momento com a escrita. O lugar era uma sala de aula, a sala da casa dos meus pais, onde minha mãe durante 20 anos lecionou, alfabetizou, formou leitores, e me mostrou uma companhia para grandes experiências: A LITERATURA.

Então, agradeço a quem sempre está comigo, alimentando-me, reforçando-me e apresentando-me a força para movimentar meus passos e a luz para enxergar onde estou: O SENHOR DO UNIVERSO!

Agradeço também:

Aos meus pais: à minha mãe, professora Maria de Lourdes, por me gerar, criar e me apresentar a literatura. Ao meu pai, Gercino Cordeiro, pelas lições sobre determinação, coragem e foco. Hoje os dois se fundem e geram uma força que só posso chamar de sagrado presente que recebi da natureza.

Aos meus irmãos e minhas irmãs, cada um(a) tem uma especial representação para minha vida, aprendo todos os dias que nossas diferenças nos ajudam a cada vez mais sermos quem podemos ser. A crença de vocês em mim, me fortaleceu nessa jornada.

A todos os demais familiares representados nas pessoas dos primos Maurício e Jussara, que sempre estão comigo no barco da vida.

Aos amigos e amigas que participaram deste trabalho de alguma forma: Jessyca Cavalcanti, Luciano França, Dra. Silvânia, Dra. Graça, Dra. Cily, Wantuir Queiroz, Conceição Gomes, Clarice Granjeiro, Lucielma Bernadino, Mário Leandro, Ana Paula de Araújo, Yonara Verônica, Márcia, Marcinha, Laisa, Kátia Alves, Dona Lindaura, Bete, Mirele, Nery Mercês, Lúcia Pessoa, Roberta Vasconcelos, Fábio Mário e tantas outras pessoas que me acompanharam por esse caminho de entrada, permanência e conclusão do mestrado.

À minha turma de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, onde tive a oportunidade de conhecer o professor Edson Tavares, que me apresentou a pesquisa em Literatura.

À turma do PROFLETRAS 5 pela acolhida e pelo espaço garantido para permanência durante este tempo. Em especial a todos(as) professores: À Rosiane Xypas pela dedicação ao texto literário e por nos fazer perceber que provocar emoção é um bom motivo para despertar o interesse pela literatura; À professora Hérica Karina que nos favoreceu no percurso com o texto e a leitura – suas contribuições nos encantou e provoca-nos cada vez mais interesse pela leitura em sala de aula. Também agradeço aos demais: Clara Catanho, Adriano Moura, Clécio Bunzen, Ana Lima, Frederico, Gláucia e Dilma Luciano.

À minha orientadora, A professora Rosiane Xypas, pelo convite à pesquisa sobre leitura subjetiva, pelas orientações, pela guia, pela luz, paciência, capacidade, inteligência e, foco racional e emocional nas orientações. Obrigado, professora Rosiane!

Ao meu coorientador, o professor Constantin Xypas, pelas dicas, pelo incentivo às descobertas, que aprendi a fazer sobre mim e sobre a necessidade do foco para pesquisa.

À banca examinadora por aceitar o convite: muito obrigado às Professoras Hérica Karina e Suzana Cortez.

Aos meninos subjetivos: Renan, Miguel, Gustavo, Saulo/Iremar e Alberto. Em especial a Saulo/Iremar e Alberto, que são presentes; melodias para tornar o ritmo desse percurso leve e prazeroso.

Aos meus alunos e alunas que todos os dias me inspiram, a cada leitura literária que fazemos, a sempre buscar ferramentas para tornar o caminho à aprendizagem, tranquilo e significativo.

Ao governo federal, pela criação do PROFLETRAS, ao estadual e municipal pelo espaço para o meu trabalho como professor efetivo.

À psicanálise, À literatura, À quem teoriza para que o ensino de literatura seja cada vez mais difundido e explorado.

À minha memória, por disponibilizar espaços cada vez necessários para organizar o que vejo, o que entendo, o que aceito, o que ressignifico e o que aprendo.

**Muito OBRIGADO!**

#### TARDE DE CHUVA NA INFÂNCIA

Esta tarde é feita de trovões redondos, Dentro de morros de água.

É uma tarde de goiabas maduras, em cima da mesa.

De calda que ferve, com cravo e canela.

E que perfume no ar tempestuoso!

É uma tarde com um vento molhado que bate nos bambus.

Com um galo sonolento que fecha os olhos de vez em quando E torna a abri-los, para ver se a chuva passou. É uma tarde para ler os primeiros livros, E procurar entender os enigmas da vida: “Nem por muito madrugar amanhece mais cedo” “Duro com duro faz bom muro” “Uma andorinha só não faz verão.” (MEIRELES, 1967, p.797)

## RESUMO

Diante do cenário de desafios para formar leitores literários, e das abordagens com o uso do texto literário para leitura em sala de aula, que em muitas das situações é usado como pretexto para o ensino da gramática normativa, esta dissertação tem como objetivo geral: contribuir para a formação de sujeitos leitores literários através da leitura e escrita de memórias literárias no 9º ano através de atividades de leitura e escrita com o sujeito leitor-escritor no espaço da escola. Para estimular o gosto pela leitura, optamos pelo gênero memórias literárias com personagem referindo-se à infância, a fim de desencadear lembranças e emoções do leitor para experiência estética através desse gênero e em seguida a escrita da própria memória. Esperamos assim, despertar o interesse, o gosto e a apropriação de leitura de obras literárias em geral. Para tanto, usamos como suporte teórico: 1. formação do sujeito leitor a partir de Iser (1979), Jauss (1979); 2. leitura subjetiva a partir das escritas de e Jouve (2002), Rouxel (2012); Xypas (2018); Lebrun (2012); 3. Quanto às memórias literárias nos espelhamos em Bakhtin (2002), Bergson (2011) e Condemarin e Chadwic (1998). Nos inspiramos na metodologia da pesquisa-ação a partir de Thiollent (2008). A partir de uma pesquisa exploratória com os estudantes sobre suas experiências de leitura, foi organizado as atividades de leitura e escrita composta pelas seguintes etapas: 1. pesquisa exploratória sobre o perfil de leitores do 9º ano da escola dos participantes. 2. customização de diários de leitura; 3. leitura e atividade interpretativa de sete memórias literárias extraídas do Romance *Infância* de Graciliano Ramos; 4. oficina de escrita de uma memória literária por cada estudante participante; 5. análise das produções dos estudantes à luz da leitura subjetiva. Portanto a contribuição desta pesquisa é resultado da abordagem da leitura subjetiva com estudantes leitores-escritores na leitura e escrita de memórias literárias, que capazes de fazer esse percurso, manuseando emoção e arte, tornam-se sujeitos leitores-escritores e iniciantes na experiência estética e na relação com o outro e consigo.

**Palavras-chave:** Formação do sujeito leitor. Atividades de leitura. Graciliano Ramos. Leitura subjetiva. Memórias literárias.

## RESUMEN

Dado el escenario de desafíos para capacitar a los lectores literarios, y los enfoques con el uso de texto literario para leer en el aula, que en muchas situaciones se utiliza como pretexto para la enseñanza de la gramática normativa, esta disertación tiene como objetivo general: contribuir para la formación de lector sujeto literario a través de la lectura y escritura de memorias literarias en el noveno año a través de actividades de lectura y escritura con la sujeto lector-escritor en el espacio escolar. Para estimular el gusto por la lectura, optamos por los recuerdos literarios con personajes que se refieren a la infancia, con el fin de desencadenar recuerdos y emociones del lector para la experiencia estética a través de ese género y luego la escritura de la memoria misma. Por lo tanto, esperamos despertar interés, gusto y apropiación de la lectura de obras literarias en general. Para ello, utilizamos como soporte teórico: 1. formación del tema de lectura de Iser (1979), Jauss (1979); 2. lectura subjetiva de los escritos de Jouve (2002), Rouxel (2012); Xypas (2018); Lebrun (2012); 3. En cuanto a los recuerdos literarios, nos reflejamos en Bakhtin (2002), Bergson (2011) y Condemarin y Chadwic (1998). Nos inspiramos en la metodología de investigación de acción de Thiollent (2008). Sobre la base de una investigación exploratoria con los estudiantes sobre sus experiencias de lectura, se organizaron actividades de lectura y escritura, que constan de las siguientes etapas: 1. investigación exploratoria sobre el perfil de los lectores en el noveno año de la escuela de los participantes. 2. personalización de diarios de lectura; 3. actividad de lectura e interpretación de siete recuerdos literarios extraídos de lo Romance *Infancia* de Graciliano Ramos; 4. un taller de escritura de memoria literaria para cada estudiante participante; 5. Análisis de las producciones de los alumnos a la luz de la lectura subjetiva. Por lo tanto, la contribución de esta investigación es el resultado del enfoque de lectura subjetiva con estudiantes lectores-escritores en la lectura y escritura de memorias literarias, quienes son capaces de hacer este viaje, manejando la emoción y el arte, convirtiéndose en lectores-escritores y principiantes en la estética y la estética. en la relación con el otro y contigo.

**Palabras clave:** Formación del lector sujeto. Actividades de lectura. Graciliano Ramos. Lectura subjetiva. memorias literarias.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O LEITOR LITERÁRIO: DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO À LEITURA SUBJETIVA</b> .....	<b>19</b>
2.1	A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR A PARTIR DE JAUSS (1979) E ISER (1996) .....	19
2.2	A <i>POIESIS</i> , <i>AISTHESIS</i> E <i>KATHARSIS</i> EM INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS .....	22
2.3	ISER E A TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO .....	25
2.4	OS EFEITOS ESTÉTICOS PROVOCADOS PELA LEITURA DE <i>INFÂNCIA</i> DE GRACILIANO RAMOS .....	26
2.5	A LEITURA SUBJETIVA NO ENSINO DE LITERATURA .....	29
<b>2.5.1</b>	<b>Jouve (2002) e Lebrun (2013)</b> .....	<b>30</b>
2.6	A RECEPÇÃO DO SUJEITO LEITOR EM ROUXEL (2013) E XYPAS (2018) .....	32
<b>3</b>	<b>A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA</b> .....	<b>36</b>
3.1	O LEITOR LITERÁRIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS: PCN, PCPE E BNCC .....	39
<b>3.1.1</b>	<b>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE)</b> .....	<b>42</b>
<b>3.1.3</b>	<b>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> .....	<b>44</b>
3.2	A RECEPÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO .....	47
3.3	AS OBRAS LITERÁRIAS OFERECIDAS AOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	51
3.4	PROPOSTA DE ATIVIDADE COM A LEITURA E ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS EXPOSTA NO SITE: <i>PORTAL DO PROFESSOR</i> .....	54
<b>4</b>	<b>AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA</b> .....	<b>59</b>
4.1	AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS .....	59
4.2	AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS CONFORME A TEORIA DE GÊNERO DE BAKHTIN .....	63
4.3	AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS .....	68
4.4	AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ...	69
4.5	A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS LEITORES COM MEMÓRIAS LITERÁRIAS À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA .....	72
4.6	A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM <i>CONDENARIN</i> E <i>CHADWIC</i> .....	75

<b>5</b>	<b>A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: DA LEITURA À ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS .....</b>	<b>77</b>
5.1	A PESQUISA AÇÃO A PARTIR DE THIOLENT .....	78
5.2	O LOCAL DA PESQUISA .....	79
5.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	79
5.4	DA PESQUISA EXPLORATÓRIA À INTERVENÇÃO DIDÁTICA .....	80
5.5	O DIÁRIO DE LEITURA .....	82
5.6	A PRÉ-LEITURA DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS.....	86
5.7	O CORPUS LITERÁRIO: AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DO ROMANCE INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS .....	87
5.7.1	Nuvens .....	88
5.7.2	Manhã.....	88
5.7.3	Leitura .....	89
5.7.4	Escola .....	89
5.7.5	O Moleque José.....	90
5.7.6	Venta-romba .....	90
5.7.7	Laura .....	92
5.8	A PÓS-LEITURA: AS ATIVIDADES A PARTIR DA LEITURA DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS .....	94
5.9	A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS .....	100
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE A — A PESQUISA EXPLORATÓRIA.....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE B — IMAGENS DOS SLIDES USADOS NA PRÉ-LEITURA .....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE C — ATIVIDADES DE LEITURA DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS.....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO A — MEMÓRIAS LITERÁRIAS ESCRITAS PELOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>149</b>
	<b>ANEXO B — MEMÓRIAS LITERÁRIAS DO LIVRO <i>INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS</i> .....</b>	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O compromisso com a leitura literária sempre nos interessa, assim como a formação do sujeito leitor, a leitura e escrita literária. As estratégias de leitura e escrita literária é objeto de nossa atenção na escolha da obra para desenvolver atividades reflexivas com o texto, sua discussão e produção escrita na sala de aula.

O interesse de se trabalhar com memórias literárias nesse estudo, nasce de uma atividade realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, no início do ano letivo de 2018, que nos chamou a atenção: fizemos uma roda de conversa cujo assunto era memória, depois solicitamos que cada estudante falasse sobre as suas. Então expuseram lembranças diversas: presentes surpresas recebidos, festas inesperadas, nascimentos de irmãos assim como acidentes, perdas de parentes, e também costumes que percebiam ter acontecido e ficado na época da infância.

Após a roda de conversa, solicitamos que representassem essas lembranças na escrita, como se há muito tempo tivesse acontecido e em seguida buscassem dicionários de língua portuguesa na biblioteca a fim de procurarem o significado para a palavra memória sob o ponto de vista da discussão anterior. Concluídas essas atividades, lemos memórias literárias a partir de arquivo digital: e-book – material organizado e disponibilizado pelas Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa (OLP). Lemos e comentamos sobre os elementos que compõem as memórias, tais como, o narrador, espaço, tempo e percebemos que esses, além de descrições acerca dos fatos lembrados, das sensações comentadas pelo narrador entre outros aspectos, também possuíam uma marcação importante em relação ao elemento tempo: o narrador apresenta-se em tempo presente, recorda o passado e retorna ao tempo presente novamente. Essa experiência foi registrada nos cadernos de nossos estudantes a fim de que pudessem utilizar mais tarde no momento da produção escrita de cada um. Pensamos assim que essas anotações serviriam para produzir suas memórias literárias de forma estruturada. Depois dessa atividade, solicitamos uma produção escrita de memórias literárias. Algo nos chamou a atenção, a saber, alguns de nossos estudantes achavam que memória era só tragédia e nunca lembranças boas.

A partir dessas atividades, percebemos a necessidade de buscar nas teorias, sobretudo da formação do sujeito leitor, subsídios para elaboração de estratégias fundamentadas que proporcionem o desenvolvimento da leitura e escrita literária em maior escala.

A preferência para desenvolver esta pesquisa parte da experiência vivida em sala de aula com o gênero textual memórias literárias como mencionado acima. Observamos que

houve uma aproximação dos estudantes com o movimento característico do gênero em questão que se estabelece em um movimento dos tempos presente, passado e presente. Também vimos a possibilidade de os estudantes tornarem-se cocriadores de memórias literárias. Unimos assim os dois eixos fundamentais que trabalharemos nesta pesquisa: a leitura e a escrita literária à luz da leitura subjetiva.

Sob à ótica da leitura subjetiva a partir das escritas de e Jouve (2002), Rouxel (2012); Xypas (2018); Lebrun (2012), cujos primeiros dados dessa teoria, consistem no conjunto de trabalhos apresentados no Colóquio “Sujeitos leitores e ensino de literatura”, que ocorreu na cidade de Rennes-França em 2004. Nesse contexto, essa teoria representa uma relevante contribuição à formação do sujeito leitor literário.

Sendo a leitura subjetiva favorável a uma aproximação do sujeito leitor com o texto literário, esperamos que nossos estudantes possam fazer consigo mesmos, o movimento de deslocamento temporal que acontece com o personagem do texto lido. Esse movimento provoca, não somente a experiência estética, mas também uma possibilidade de se construir enquanto sujeito leitor.

Deslocar a atenção do mundo real para o imaginário e promover eventos para oportunizar a formação de sujeitos leitores são ações que necessitam de escolhas textuais condizentes com a realidade, com a possibilidade de identificação do sujeito leitor com o narrador, personagem da obra, espaço, linguagem entre outros aspectos que compõem o texto literário.

Diante disso, essa pesquisa tem como pergunta norteadora: Como contribuir para formação de sujeitos leitores literários no 9º ano do ensino fundamental? Em que condições a leitura e a escrita de memórias literárias podem favorecer a formação do leitor literário?

Partimos da hipótese de que a leitura e produção de memórias literárias ativam a subjetividade do sujeito leitor, desencadeiam emoções e curiosidade sobre a obra, proporcionando-lhe capacidades para fazer julgamentos críticos de obras literárias.

Pelo motivo de estarmos diante de estudantes que apresentavam certa dificuldade de acesso ao texto literário, assim como leitura e discussão sobre ele, além disso certa inexperiência com a escrita literária, utilizamos como justificativa o fato de que apresentar memórias literárias para os estudantes, ler e comentar os aspectos de tal gênero literário com eles, e também fazê-los escrever, nos pareceu desafiador: por um lado, a estrutura do gênero, por outro, a emoção que pode fluir de cada leitor durante as atividades de leitura e escrita. As memórias compõem o cenário dos gêneros literários e percebemos que é importante observá-las como um todo, ou seja, não apenas como elementos estruturais, mas também pelo sentido

e o estilo característico que elas possuem e que julgamos pertinentes para alcançarmos nossos objetivos durante a pesquisa.

Fizemos o estado da arte sobre memórias literárias e formação do sujeito leitor e constatamos que há bastante material produzido: artigos, dissertações e teses, mas parte desses não discute sob a perspectiva do ensino de literatura, nem da formação do sujeito leitor literário. Há aqueles que apresentam proposta para o ensino de literatura, sem mencionar as características elementares desse gênero. Outras apresentam parte da estrutura, mas é percebido a ausência de associações quanto aos elementos que a constituem na íntegra e possivelmente dificultem à aproximação do sujeito leitor. As abordagens que vemos restringe-se a leitura de modo geral, e não à abordagem artístico-literária, que é a adotada por nós nesta pesquisa.

As dissertações de mestrado sobre memórias literárias, em diferentes áreas de programas de pós-graduação no período de 2014 a 2018, foram sistematizadas nos quadros 1 e 2, que as organizam em quantidade de produções de mestrado, de acordo com os programas de educação, letras e história a fim de vermos como é tratado o gênero memórias literárias.

Tabela 1 - Distribuição das dissertações com o tema: memórias literárias em programas de pós-graduação no Brasil

<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>
<b>2018</b>	696
<b>2017</b>	848
<b>2016</b>	696
<b>2015</b>	757
<b>2014</b>	672
<b>Total</b>	2.973

Fonte: Arquivo do autor.

Tabela 2 - Programas e quantidades de dissertações produzidas por programa entre 2014 e 2018

<b>Programa</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Educação</b>	392
<b>Letras</b>	338
<b>História</b>	262

Fonte: Arquivo do autor.

Ao todo, foram encontradas 2.973 pesquisas de mestrado produzidas nesse período. As áreas que se destacaram nessas produções foram a Educação, com 392 produções, e a de Letras, com 338. Na sequência, aparece história, com 262 trabalhos. Vemos que há bastante

produção sobre o tema. De acordo com o que observamos, aquelas dos programas de Educação tratam de formação de leitores com leitura e/ou escrita de memórias literárias. Quanto ao programa de Letras também segue a perspectiva de leitura e/ou escrita, no entanto em sua maioria trata-se apenas de pesquisa bibliográfica, as demais que tratam do ensino de literatura com memórias literárias, encontram-se no programa nacional Profletras.

O que nos chama a atenção, dentre algumas das dissertações analisadas, são aquelas de abordagem sobre o ensino de literatura utilizando memórias literárias. Observamos que parte delas apega-se a especificações da análise linguística, outra parte apresenta aspectos linguísticos e não literários. Oportuniza, assim, percebermos que uma vez não havendo esse cuidado, já que conforme Lima (2016), o gênero tem pouca circulação, poderá comprometer, dessa maneira, o ensino de literatura através das Memórias Literárias, deixando de lado a perspectiva do envolvimento do sujeito leitor com a experiência estética.

Vemos que é importante observar a relação da estrutura do gênero bem como dos elementos da narrativa para a condução do sujeito leitor durante a leitura. Além disso, uma vez que esse gênero literário possui narrador-personagem envolvido com as memórias e emocionado positiva ou negativamente por lembrar de fatos do passado acontecido com ele, geralmente na infância, na fase cuja percepção é diferente daquela do sujeito adulto e que implicado com tal lembrança, tem a oportunidade de ressignificar seu passado no tempo presente quando narra suas memórias.

Além de possuir no aspecto temporal, o movimento de estar no tempo presente lembrar do fato passado, depois retornar para o tempo presente, apresentando constatações racionais diferenciadas daquele tempo da memória, é destacado também o elemento espaço de modo bem descritivo. Não seria essa, uma possibilidade para implicar os estudantes em uma aproximação afetiva com o texto literário?

Então, proporcionar uma atividade na qual os sujeitos leitores tenham a oportunidade de ler, discutir, comentar, escrever e analisar obras literárias, pode levá-los a ultrapassar não somente a mera leitura despercebida do texto literário, atividade que vez ou outra acontece em aulas de linguagem, mas também proporcionar uma oportunidade de formar o sujeito leitor literário. Este, inteirado da leitura, do comentário e da autoria de uma obra literária, pode refletir sobre as práticas de leitura literária, suas representações na atuação social para construção de um sujeito também para a vida.

O *corpus* de pesquisa foi formado por 07(sete) memórias literárias do romance *Infância* de Graciliano Ramos. A escolha foi feita por dois critérios: O primeiro é que o narrador sente uma emoção no tempo presente que o faz lembrar de um acontecimento no

tempo passado, nesse tempo concentra-se a memória, e ele detalha os acontecimentos lembrados. Em seguida retorna ao tempo presente compreendendo ou ressignificando situações vividas no passado. O outro motivo é que o narrador apresenta as memórias da infância. As memórias que fizeram parte dessa pesquisa retratam: vocabulário e costumes antigos, aspectos físicos e psicológicos dos familiares próximos, experiência com a leitura literária e com as primeiras experiências na escola, relação de amizade, os aspectos relativos ao início da adolescência de um garoto que já deseja namorar, e as percepções sobre a atuação dos adultos na sociedade.

O *corpus* de análise foi formado por atividade referente à 03 (três) diários de leitura escritos por 03(três) estudantes e 10(dez) memórias literárias escritas por 10(dez) estudantes do 9º ano do ensino fundamental. As atividades foram elaboradas a partir das teorias que regem o ensino de literatura pela perspectiva de formação de sujeitos leitores, a saber da teoria do efeito estético de Iser(1979) e da estética da recepção Jauss(1979), a proposta de produção escrita do gênero literário, também atende a perspectiva de formação de sujeitos leitores a partir das concepções de Condemarin e Chadwic(1989), bem como a teoria da Leitura Subjetiva. Essa teoria nos favorece nesta pesquisa, pois conforme Rouxel (2013), o texto de leitor é uma forma de apropriação da leitura literária.

O objetivo geral da nossa pesquisa é contribuir para a formação de sujeitos leitores literários através da leitura e escrita de memórias literários no 9º ano. Para tal, nossos objetivos específicos são os seguintes: 1. investigar as concepções teóricas sobre as teorias de formação de leitores literários que regem o ensino de literatura no Brasil acerca da leitura e escrita literária no 9º ano. 2. elaborar atividade de leitura e escrita de memórias literárias a fim de promover a apropriação do texto pelo leitor. 3. analisar nos diários de leitura escolhidos e nas produções escritas de memórias literárias, aspectos que demarcam a apropriação da leitura e escrita literária e formação do sujeito leitor literário à luz da teoria da leitura subjetiva.

Nos inspiramos na metodologia da pesquisa-ação a partir de Thiollent (2008). Esta pesquisa baseia-se numa exploração sobre a situação problema, aplica-se uma intervenção e em seguida avalia os resultados parciais, para a partir destes redirecionar estratégias.

Assim sendo, esta pesquisa abrange quatro seções, conforme a descrição a seguir:

Na primeira seção intitulada: – O leitor literário da estética da recepção à leitura subjetiva –, através do encadeamento entre os pressupostos de Jauss (1979) e Iser (1979), apresentamos reflexões sobre um leitor recepcional que assume a coautoria do texto literário. Fundamentados na teoria da recepção, adotamos como método de aplicação e análise dos dados, o entrelaçamento entre o efeito provocado pela obra Iser (1979,1996, 1999) e a reação

do leitor diante da leitura Jauss (1979), para caracterizar o horizonte de expectativas do sujeito leitor, além disso, a emoção evocada, sentida e ressignificada baseada na teoria da Leitura Subjetiva Jouve (2002, 2012 e 2013), Rouxel (2012 e 2013) e Xypas (2014 e 2018).

Na segunda seção: – A leitura literária na escola – Fazemos uma análise dos documentos oficiais, nacionais e do estado de Pernambuco. Também analisamos no manual do PNLD 2018 e atividades do livro didático de Língua portuguesa aprovado que circulou nos nonos anos. Concluimos o capítulo analisando uma atividade com memórias literárias do site: Portal do Professor. Toda a análise foi feita à luz das teorias da leitura subjetiva que visa a formação do sujeito leitor real que interage com outros leitores sobre a leitura, que tem espaço para apropriar-se da obra literária, indo além de análises estruturalistas ou de pretexto para o ensino de gramática normativa.

A terceira seção: – As memórias literárias na sala de aula –, apresenta a pesquisa sobre o gênero literário memórias literárias a partir da teoria de Bakhtin (2002), Condemarin e Chadwic (1998), Bergson (2010), e outros autores que conceituam os aspectos que caracterizam o gênero, e os aspectos positivos do uso dele para a formação de sujeitos leitores a partir de oficinas de leitura e escrita de memórias literárias.

Na quarta seção: – A formação do sujeito leitor da leitura à escrita de memórias literárias – apresentamos, inicialmente, o caráter orientador da pesquisa-ação, mostrando como foi organizada, assim como as principais dificuldades encontradas e superadas, como também justificamos a escolha das memórias: Nuvens; Manhã; Leitura; Escola; O Moleque José; Laura e Venta-romba para a proposta de leitura com o 9º ano. Descrevemos os instrumentos usados para a coleta dos dados, a saber, o diário de leitura e as produções escritas de memórias literárias.

Tais atividades se desenvolveram em dez semanas seguidas nas quais destacamos: na primeira fizemos o levantamento do perfil de leitores literários dos nonos anos da escola; na segunda iniciamos as atividades com a produção do diário de leitura e consolidação dos dados recolhidos na pesquisa exploratória — entre a terceira e nona semana — de pré-leitura, leitura, atividade de leitura. Vale ressaltar que todas essas atividades, seguiram uma lógica de formação sobre os aspectos diversos que compõe o gênero memória, tais: análise estrutural, semântica, linguística e literária. Depois, foi feita a reescrita de parágrafos, escrita de pequenas memórias, tudo isto para que na décima semana e último momento com eles, acontecesse a escrita, a correção e a produção final de uma memória literária por cada participante. Para a caracterização desses materiais, especificamos a apresentação de seus

componentes estruturantes, a concepção de leitura atrelada à formação de sujeitos leitores e leitura subjetiva.

Em sequência, apresentamos o processo de execução do instrumento de pesquisa, salientando a participação dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Doutor Adilson Bezerra de Souza, da rede pública estadual, localizada na cidade de Santa Cruz do Capibaribe – PE, durante as aplicações, de leitura literária, e ainda, como se deram a interação leitor-texto e a nossa participação mediadora na aplicação que recolheu os dados para análise.

Em seguida, caracterizamos o *corpus* da pesquisa, analisando as atividades e produções escritas de memórias literárias pelos estudantes participantes. Concluímos apresentando as considerações finais e perspectivas com relação a nossa pesquisa para subsídio de professores da educação básica, bem como incentivo para pesquisas futuras sobre esta temática.

## 2 O LEITOR LITERÁRIO: DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO À LEITURA SUBJETIVA

Se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor. (JOUVE, 2002, p.123)

Nesta sessão, pretendemos fazer uma análise teórica centrada na relação autor-texto e sujeito leitor, a fim de propor uma reflexão sobre como a linguagem literária é captada e até reconfigurada pelo leitor literário, ou seja, os efeitos estéticos da obra cujas forma e conteúdo provocarão reações no receptor à luz das teorias da recepção de Hans Robert Jauss e de Wolfgang Iser e das contribuições teóricas da Leitura Subjetiva para o ensino de Literatura no tocante à contribuição da relação autor-texto-leitor.

### 2.1 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR A PARTIR DE JAUSS (1979) E ISER (1996)

Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser – no final da década de 1960, na Escola de Constança – organizaram a revisão sobre a tríade da estética da recepção: autor-texto-leitor e constataram que, no contexto da história, da teoria e da crítica literária, em algum momento, a interpretação de um texto era diretamente relacionada ao conhecimento de seu autor; em outro, à compreensão do texto. “É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia.” (ISER, 1979, p.105). Para Iser, o leitor não era considerado, e era insignificante perceber o que acontecia com ele no momento da recepção de textos literários. Daí o surgimento da Estética da Recepção que considera o efeito de sentidos que uma obra provoca em seu receptor.

Jauss se dedica, especificamente, aos estudos da recepção que ocorre por meio do diálogo entre o contexto do leitor e o contexto do autor ou da obra.

Ou seja, entre o efeito, como o momento condicionado do texto, e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. (JAUSS, 1979, p. 73).

Para o autor, esse entendimento é necessário para discernir como a expectativa e a experiência se conectam, e se isso produz o esperado momento da nova significação pelo leitor enquanto lê a obra. Iser também produz além da teoria do efeito estético, a consequente teorização do leitor implícito. Para esse teórico:

o leitor efetivamente faz o texto revelar sua multiplicidade potencial de associações. Tais associações são produto do trabalho da mente do leitor sobre o material bruto do texto, embora não sejam o texto em si, pois este consiste justamente em frases, afirmações, informação etc. [...] Essa interação obviamente não ocorre no texto em

si, mas só pode existir através do processo de leitura. [...] Esse processo formula algo que não está formulado no texto e, contudo, representa sua 'intenção'. (ISER,1979, p, 20)

Num primeiro momento se percebe a figura desse leitor implícito de Iser, parecendo um tanto determinista, pois, embora se enfatize a existência da liberdade de interpretação e fique evidente que a compreensão de cada leitor dependerá das inferências culturais acionadas no momento da leitura, pressupõe-se que o leitor é uma estrutura textual e consiste em admitir uma concepção de interpretação que é prevista pelo próprio texto.

As teorias de Jauss e Iser, de certa forma, coincidem no sentido de que nem toda leitura ou interpretação é válida. Mesmo que cada leitor, dependendo de suas inferências culturais, reaja de forma distinta lendo um mesmo texto, a interpretação partirá do que é dado por esse texto e da capacidade dialógica desse leitor com as vozes presentes no texto.

A partir disso, nos questionamos, acerca das memórias literárias: gênero textual que escolhemos para compor o *corpus* literário da nossa pesquisa. Nosso questionamento é: como poderá o leitor mergulhar no universo do texto das Memórias literárias do livro Infância de Graciliano Ramos? Essa obra foi publicada em 1945, e trata das memórias contadas a partir de um narrador que retorna sempre ao tempo de infância, para contar muitas situações a partir do olhar de um menino que conforme o aprofundamento de cada memória, percebemos que no tempo presente trata-se de um narrador adulto, já no tempo passado de uma criança. O desfecho do romance apresenta a memória sobre o narrador-personagem e uma jovem: Laura. Já aparentemente distante da infância, o narrador apresenta nessa memória, a leitura como alternativa de superação de problemas. No geral, a obra apresenta aspectos relativos à emoção, razão, bem como fantasia e realidade, que julgamos possibilitar aos leitores de anos finais do ensino fundamental, interesse pela leitura.

O leitor adolescente, estudante do 9º ano, de posse desse lugar de “menino”, ao ler tais memórias poderia indagar: é possível perceber a infância desse menino: que descreve os pais, os avós, sua relação com a escola, com os primeiros namoros, com os sentimentos relacionados aos pais – sem o exercício da releitura e sem buscar a compreensão dos conceitos acerca da infância e do sistema socioeconômico-político do nordeste, sobretudo dos costumes vigentes à época das memórias?

Isso não é possível, podemos concluir, se para compreender essas memórias não existir o exercício da leitura, releitura e sem as devidas reflexões relacionadas à família, a sua infância, à relação com a escola, aos seus primeiros acessos ao namoro, às mudanças no corpo – tudo aquilo vivido pelo personagem nas memórias e as particularidades deste tempo da leitura e daquele vivido pelo personagem.

Isso se dá porque a relação familiar e histórico-social, existente naquele tempo da memória, difere do ponto de vista histórico, do leitor de hoje – em diversos aspectos, mas são criadas referências que possibilitam a leitura: o pai, a mãe, a avó, o sítio, a rua, os vizinhos. Sem essa atividade não deixaríamos de ser o leitor implícito – uma estrutura textual –, contudo será que haveria o preenchimento das lacunas do texto ou o entendimento de como a criança era vista e tratada naquele contexto? Ou, será que haveria o diálogo entre a realidade vivenciada pelo leitor e a representada pelo autor?

A partir desses questionamentos, veremos a seguir os posicionamentos a partir do diálogo entre as teorias de Iser e Jauss acerca da relação autor, texto e leitor para justificarmos a nossa hipótese de que a leitura e produção de memórias literárias ativam a subjetividade do sujeito leitor, mobilizando-o para uma percepção emocionada sobre a obra e proporcionando-lhe capacidades para fazer julgamentos críticos de obras literárias.

A Estética da Recepção – surgida no final da década de 1960 – envolve a recepção e o efeito. Existiu um caminho anterior, representado pelo estudo das relações entre o autor e a obra, segundo Jauss (1979), até chegar às atuais teorias em relação ao leitor, a saber: a teoria da Leitura subjetiva, que faz parte do corpus teórico da nossa pesquisa. No início do século XIX, a estética concentrava-se em apresentar a arte e sua história compreendidas, também, como a história de seus autores. Era uma situação na qual, enfatizava-se o processo produtivo e raramente ao lado da recepção das obras.

Como a experiência estética ainda não tem uma história canonizada e, por isso, não dispõe do acervo correspondente de fontes impõe-se, e não é só algumas vezes necessária, uma aproximação maior, como a aqui iniciada, com as disciplinas vizinhas, para que se aceitem ou retifiquem seus diagnósticos e interpretações. [...]. (JAUSS, 1979, p. 52).

As dificuldades encontradas no início das produções da Estética da Recepção estão explícitas nas reflexões de Hans Robert Jauss (1979), onde se insistia que a experiência estética era uma reconstrução produzida pelo leitor, a partir das ideias do autor da obra, sendo, portanto, vinculada às experiências prévias desse leitor. Isto por ser algo novo, naquele tempo havia resistência por parte dos estruturalistas, esse novo olhar para a obra: um olhar que incluía também o leitor. Iniciava-se a oportunidade que mais tarde só viabilizou novas características de leitores como o leitor real da Leitura subjetiva, de quem falaremos mais adiante.

A partir do século XIX, passou-se a ser destacado alguns pontos da experiência com a recepção dos textos. O historicismo literário, por exemplo, era dividido em estética, servindo como uma apresentação da arte e história da arte, que basicamente se ocupava da história dos autores. Segundo Jauss, a estética da recepção comporta dois momentos: o da recepção e o do

efeito. Aquele é condicionado pelo texto, pelo tempo histórico determinado pelas ideologias da sociedade na qual ele está inserido. Este estaria condicionado pelo próprio destinatário, de acordo com seu potencial de sentido. Para o autor:

O processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo, e de outro reconstruir o processo histórico pelo qual, o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 1979, p.70).

Jauss questiona o significado da experiência estética, como ela tem se manifestado na história da arte e sua importância para a teoria contemporânea da arte. Para ele, a prática estética é decisiva em toda arte manifestada como atividade produtora, além de receptiva e comunicativa, em grande parte, permanece não esclarecida, portanto, precisa ser recolocada. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado.

A partir disso, percebemos que a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Para esse autor, a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, ou pela reconstrução da intenção do seu autor, mas pela interação das experiências compartilhadas entre leitor e autor.

## 2.2 A *POIESIS*, *AISTHESIS* E *KATHARSIS* EM INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS

O efeito de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência pode ser comparado e tornar-se com valor estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção, foi o primeiro conceito de recepção elaborado por Jauss, em 1967. Ele retoma os conceitos aristotélicos sobre a *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* e insiste que o prazer estético seria a liberação de algo para alguém, que ocorre por meio da criação artística, da recepção e do efeito catártico.

Sendo assim, a *poiesis*: a criação artística libera a consciência produtora do autor para a criação do mundo em sua poética. Através da *aisthesis*: a recepção, pela recepção da *poiesis*, a consciência do leitor é liberada para confirmar ou renovar a sua percepção de realidade tanto interna ao texto lido quanto externa a ele. A *katharsis*: efeito catártico provocado no leitor, é a liberação da experiência subjetiva. Conforme o autor:

A determinação do prazer estético como prazer de si no outro pressupõe, por conseguinte, a unidade primária do prazer cognoscente e da compreensão prazerosa, restituindo o significado, originalmente próprio ao uso alemão, de participação e apropriação. Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que si mesmo:

experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é passível de ser confirmado pela anuência de terceiros. (JAUSS, 1979, p. 77).

Jauss teoriza o prazer estético como algo que acontece através da oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora. Logo, a Estética da Recepção é, sobretudo, a experiência individual transformada na capacidade de ser o outro. Essa experiência, portanto, se dá de forma diferenciada de indivíduo para indivíduo face à recepção da mesma obra, já que cada um traz no momento da leitura: as inferências culturais que formam a sua subjetividade.

Na Estética da Recepção, de acordo com Jauss (1979), o prazer estético é o prazer de si no outro, ou prazer cognoscente – o saber que é construído na consciência do leitor por meio da leitura – e como compreensão prazerosa – o prazer provocado pelo texto no leitor. Tal sensação é percebida na memória Nuvens: “Esta obra de arte popular até hoje se conservou inédita, creio eu. Foi uma dificuldade lembrar-me dela, porque a façanha do garoto me envergonhava talvez e precisei extingui-la.” (RAMOS, 1995, p. 8).

Assim, o prazer cognoscente – a consciência – promove no leitor o saber da situação objetiva e subjetiva na qual a personagem está inserida: “foi uma dificuldade lembrar dela.” A compreensão prazerosa do receptor vem desse saber que cria em seu imaginário a capacidade de conseguir imaginar um menino narrando suas memórias, tendo dificuldade de lembrar dela e avaliando como ele era e como está hoje “a façanha do garoto me envergonhava talvez e precisei extingui-la”. O menino narrador possibilita lacunas de sentidos que o leitor poderá preencher-las quando estiver lendo tal memória.

Três fenômenos apresentados pela estética da recepção estão sustentados nos conceitos aristotélicos. São eles: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*; mais tarde foram retomados por Jauss (1979). Esses conceitos podem ser demonstrados em *Infância* de Graciliano Ramos. No trecho a seguir retirado da memória *Manhã*, o narrador personagem cria a imagem dos seus pais por meio de um jogo de palavras significando o texto literário como oportunidade de experiência estética e representação da *poiesis* de Jauss:

Nesse tempo meu pai e minha mãe estavam caracterizados: um homem sério, de testa larga, uma das mais belas testas que já vi, dentes fortes, queixo rijo, fala tremenda; uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza, sempre a mexer-se, bossas na cabeça mal protegida por um cabelinho ralo, boca má, olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura. Esses dois entes difíceis ajustavam-se. Na harmonia conjugal a voz dele perdia a violência, tomava inflexões estranhas, balbuciava carícias decentes. Ela se amaciava, arredondava as arestas, afrouxava os dedos que nos batiam no cocuruto, dobrados, e tinham dureza de martelos. Qualquer futilidade, porém, ranger de dobradiça ou choro de criança, lhe restituía o azedume e a inquietação. (RAMOS, 2008, p.16.)

A *poiesis*, a criação artística de Graciliano Ramos, mostra a percepção de uma criança sobre os pais, na qual mais do que a descrição física dos dois, também aspectos psicológicos e comportamentais na relação pais e filhos, onde o fato de agir com violência com os filhos era normal naquela época. Se comparado à atualidade, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) proíbe a violência infantil, pode-se ter a *aisthesis* – a recepção desse fato, como algo inconcebível para os dias atuais.

Portanto, a consciência do leitor é levada a essa analogia reflexiva da realidade infantil colocada pelo texto e, automaticamente, pode provocar nele o efeito catártico de sentimento de compaixão em relação ao menino, como também, pode abri-lo para uma leitura de situações similares, vivenciadas por crianças tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Podemos, diante disso, perceber que a liberação da experiência subjetiva do leitor torna-se intersubjetiva. Entretanto, o que mais pode se destacar é a descrição do narrador caracterizada pela condição daquela frágil criança apresentando os familiares com suas características peculiares físicas, e de comportamentos quando alguma coisa fugia da rotina.

A *poiesis* de Graciliano Ramos pode provocar a *aisthesis* (Jauss, 1979), como uma recepção confirmadora ou renovadora da percepção do leitor em relação ao desfecho proposto pelo autor. Sobre essa *aisthesis* (Jauss, 1979), entendemos como capacidade de perceber como estão acontecendo as coisas. Conforme o fragmento a seguir:

[...] bolos, chicotadas, cocorotes, puxões de orelhas. Acostumaram-me a isto muito cedo — e em consequência admirei o menino pobre, que, depois de numerosos padecimentos, realizou feito notável: prendeu no rabo de um gato um pano embebido em querosene, acendeu-o, escapuliu-se gritando: [...] Falta meia dúzia de linhas, não chego a reconstituí-las. Sei que, tendo-se queimado roupas e móveis, a história finda assim, furiosamente. (RAMOS, 2008, p. 22)

O menino-narrador, aparenta diante da memória dos acontecimentos vividos por ele, uma oportunidade de apresentar quem é ele e o que pode motivá-lo a ser como é. Percebemos que a escrita concisa de Graciliano Ramos: “Acostumaram-me a isto muito cedo”, expressa o sentido implícito dos sofrimentos descritos anteriormente quando era castigado por seus pais – considera uma atitude notável amarrar o pano embebido de querosene no rabo do gato e atear fogo. O narrador deixa um intervalo sem descrever tanto o que acontecerá: “Falta meia dúzia de linhas, não chego a reconstituí-las” O leitor pode entender que há censura em relação aos acontecimentos que puderam suceder após a atitude violenta do menino. — “Sei que, tendo-se queimado roupas e móveis, a história finda assim, furiosamente” — As lacunas apresentadas no texto poderão levar o leitor a reconhecer consequências e causas dos atos do personagem.

O leitor dessas memórias literárias, pode entender que essa fúria é tanto do menino pela atitude da violência dos pais com ele, quanto pela bagunça que isso provocara através da suposta brincadeira com um animal sem merecimento algum, ou ainda, a fúria advinda da fatalidade de estar reproduzindo com o gato, as atitudes dos pais com ele quando o castigavam.

### 2.3 ISER E A TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO

Na obra *O Ato da Leitura*, Wolfgang Iser (1996) afirma que no processo da leitura se realiza a interação central entre a estrutura da obra e o receptor dela. A literatura se realiza na aproximação do texto com o leitor. A obra tem, por exigência, um caráter latente, não pode ser reduzida à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor.

Conforme Iser, a obra literária tem dois polos: o artístico: o texto criado pelo autor e o estético: a concretização produzida pelo leitor. O estético é caracterizado pelo fato de que ele não fica estático, pois é sempre atualizado pelo efeito que o texto provoca no leitor. Este efeito remete àquelas perguntas comuns: o que significa esse poema? Esse drama? Esse romance? Essa memória?” — Ou o que acontece com o leitor quando, com sua leitura, ele dá vida aos textos ficcionais?”

A interpretação tende a mostrar-se objetivista; em consequência, seus atos de apreensão eliminam a multiplicidade de significações da obra de arte. Se afirmarmos, como sucede muitas vezes, que uma obra literária é boa ou má, então formamos um juízo de valor. Mas quando necessitamos fundar esses juízos, utilizamos critérios que, na verdade, não são de natureza valorativa, mas que descrevem características da obra em causa. Se compararmos essas com as de outras obras, não conseguimos ampliar os nossos critérios, pois as diferenças entre esses critérios já não representam o valor próprio. (ISER, 1996, p. 59).

Sendo assim, a interpretação ganha um novo significado, em vez de apenas se prender o leitor ao sentido do texto, ela evidencia seu potencial de produzir sentido. Para Iser, no processo da leitura, o potencial de sentido não pode ser esclarecido plenamente, é justamente por isso que é necessária a análise do sentido enquanto evento. Para esse autor, haveria necessidade de um “leitor ideal”, — “aquele que deveria ter o mesmo código que o autor. Mas como o autor transcodifica normalmente os códigos dominantes nos seus textos, o leitor ideal deveria ter as mesmas intenções que se manifestam nesse processo.” (ISER, 1996, p.65).

Esse acontecimento pretende fazer com que o leitor conclua a maior expectativa possível do sentido do texto. Entendemos que é impossível ao leitor se inteirar por completo das intenções do autor, isso só é possível se estivermos falando da literatura de consumo,

cujas visões interpretativas consideramos ultrapassadas. Já em textos literários de maior complexidade esse pressuposto talvez seja inalcançável.

Iser (1996) nos apresenta também outra categoria de leitor: é o leitor implícito – considerado como uma estrutura textual que antecipa a presença de outra categoria de leitor: o leitor real que para Iser, quando é produzido o texto literário, há intenção de distribuir determinados papéis aos possíveis destinatários.

Esses papéis mostram dois aspectos centrais que, apesar da separação exigida pela análise, são muito ligados entre si: o papel de leitor se define como estrutura do texto e como estrutura do ato. Quanto à estrutura do texto, é de supor que cada texto literário representa uma perspectiva do mundo criada por seu autor. O texto, enquanto tal, não apresenta uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado. (ISER, 1996, p. 73).

O ponto de vista de Iser é em relação à complexidade da leitura do texto literário, o qual é composto pelo(s) narrador(es), pelo(s) personagem(ens), enredo e espaço. Assim, o ponto de vista do leitor não é livre, ele é montado pelos aspectos constitucionais internos do texto. Logo, a interpretação literária é resultante daquilo que é dado ao leitor, este não tem como interpretar determinado personagem como trágico se ele é cômico ou vice-versa.

A Teoria do Efeito Estético de Iser enfatiza o ato da recepção, especificamente, o receptor, e considera que a leitura é resultado de um diálogo entre o texto e o conjunto de informações e conhecimentos trazidos pelo leitor. Porém, o autor evidencia que, embora a obra literária se concretize na interação com o leitor, nem toda leitura é válida, não há uma liberdade total do leitor, pois espera-se que sua interpretação esteja prevista pelo texto.

#### 2.4 OS EFEITOS ESTÉTICOS PROVOCADOS PELA LEITURA DE *INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS*

Partindo da teoria do Efeito Estético de Iser, para quem o leitor é uma estrutura textual prevista pelo autor ao construir o texto, podemos afirmar que, em *Infância*, – mais precisamente nas memórias escolhidas para o *corpus* dessa pesquisa – Graciliano Ramos visa estabelecer parceria com o leitor, pois ele pode utilizar a linguagem memorialista não apenas para representar determinada lembrança de uma criança nas suas primeiras experiências com a família e também com a relação histórico-social regional, mas também, através de uma linguagem de denúncia que parece querer conscientizar as pessoas sobre os seus atos, dos pais e daqueles com quem convivia naquela época.

Logo, a teoria de Iser de que o ato da recepção sugere a ideia de que a leitura é resultado de um diálogo entre o texto e o conjunto de informações e conhecimentos trazidos

pelo leitor e de que sendo este uma construção textual, uma interpretação dele está prevista pelo texto, pode ser constatada, porque a nossa percepção sobre as memórias extraídas de Infância está repleta de construções a partir de um ponto de vista do que conhecemos como aspectos do olhar de uma criança diante da realidade da infância.

Essa interpretação, portanto, é resultado do que é dado por Graciliano Ramos, por isso não há como não concluir que o menino, narrador das memórias era uma criança que apanhava, oprimida pelos castigos do pai e da mãe, além disso, tinha dificuldades de lidar com o convívio familiar e conseqüentemente, social e escolar, uma vez que as relações humanas exigem uma certa dose de empatia, resiliência e alteridade. O menino parece não saber lidar com isso, porque não recebe esse ensinamento dos pais e nem do seu meio. Assim, o leitor implícito proposto por Iser pode ao ler essas memórias atualizar os hábitos daquele tempo aos de hoje, dessa forma envolver-se-á com o texto e dará nova construção proporcionando atualização sócio-histórica e de sentido do texto.

A Teoria do Efeito Estético de Iser (1996), que define o leitor como estrutura do texto – construída pelo autor no momento da criação da obra literária –, implicaria a afirmação de que o leitor dessa memória interpretaria que os aspectos familiares regionais e sócio-históricos estariam atualizáveis, o que levaria à leitura da figura do protagonista da memória literária *Nuvens* como um ser construído subjetivamente, por meio da sua relação com o “outro”, que está no meio social em que está inserido. Ou seja, a narrativa dessa memória enfatiza que o ambiente onde o menino está situado, espaço ficcional e, ao mesmo tempo, espaço real por se tratar de um lugar localizado em determinada região do país – interfere na sua constituição como um ser social. Isto podemos perceber na memória *Manhã*:

Bem e mal ainda não existiam, faltava razão para que nos afligissem com pancadas e gritos. Contudo as pancadas e os gritos figuravam na ordem dos acontecimentos, partiam sempre de seres determinados, como a chuva e o sol vinham do céu. E o céu era terrível, e os donos da casa eram fortes. Ora, sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias. Admirava-me, aceitava a lei nova, ingênuo, admitia que a natureza se houvesse modificado. Fechavam-se o doce parêntese — e isto me desorientava. (RAMOS, 2008, p. 22)

Com a mistura de sentimentos, percepções, relacionando à natureza, os acontecimentos de ordem comportamental dos pais, Graciliano Ramos deixa para o leitor a possibilidade da certeza de que a memória do narrador é do tempo da infância, isto a partir da constatação: “bem e mal ainda não existiam”. E dentre a confusão sobre a percepção e avaliação que fazia dos pais, a leitura o transforma, o desorienta conforme percebemos na citação acima. O leitor da memória *Manhã* poderá associar que a leitura fascina o menino e

possibilita-lhe a criação de outro universo, diferente daquele ao qual ele faz parte e parece sofrer dentro dele.

O leitor implícito de Iser (1996) pode perceber que Graciliano Ramos utiliza de uma moldura regional “o açude apoiado, a roça verde, amarela e vermelha, os caminhos estreitos mudados em riachos, ficaram-me na alma” (RAMOS, 2008, p.21) – um espaço possivelmente familiar ao leitor implícito na obra, situado num ambiente rural. “Íamos com frequência ao sítio que meu pai cultivava perto da rua, para lá do cemitério novo” (p.87) ou até urbano quando há a mudança para a vila e remetendo ao caminho da escola: “Conduziram-me à rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena” (p. 120) Ou o nome da escola onde estudava: “[...] estranharam na Escola Pedro Silva a assiduidade, o esquisito amor ao teatro, que eu revelava” [...] (p. 266). Vemos que há descrição de lugares que podem ser atualizados pelo leitor implícito no momento da leitura e que aqueles lugares citados pelo narrador podem existir também no cotidiano do leitor, o nome da escola do leitor, o nome da rua que ele mora, tudo isto atualizado e diferente daquele horizonte apresentado no texto.

Por meio de passagens retiradas das memórias que compõem o nosso *corpus* usado para a pesquisa, vamos percebendo a construção de uma narrativa literária que evidencia a forma de viver do lugar onde o menino mora, sendo esse menino foco central da narrativa, uma representação da infância daquele contexto histórico-social. Na memória: *Venta-romba*, temos a oportunidade de olhar para a atuação do pai do menino exercendo a função de juiz. Nesta narrativa, o menino observa a atuação do pai com os outros, não mais consigo.

Ofereceram a meu pai o emprego de juiz substituto e ele o aceitou sem nenhum escrúpulo. Nada percebia de lei, possuía conhecimentos gerais muito precários. Mas estava aparentado com senhores de engenho, votava na chapa do governo, merecia a confiança do chefe político — e achou-se capaz de julgar. (RAMOS, 2008, p. 237)

A partir da narrativa, podemos perceber que Graciliano Ramos ao mencionar “sem nenhum escrúpulo” proporciona ao leitor uma continuidade sobre a construção que ele tem sobre o pai. E em seguida: “Nada percebia de lei, possuía conhecimentos gerais muito precários.” O leitor pode inferir que o menino faz o julgamento do pai, do seu lugar de filho ou que já está crescido e percebe que assumir o cargo é assumir uma parceria política e não fazer jus às competências da função. Embora pareçam óbvias uma ou outra, sabemos que cada leitor fará a leitura que se aproximar do horizonte de expectativas criado por ele, muitas vezes adquirido com outras leituras.

Nesta mesma memória, os sentimentos do menino afloram quando o mendigo *Venta-romba* é preso pelo pai, então juiz da cidade, e levado por soldados:

Eu experimentava desgosto, repugnância, um vago remorso. Não arriscara uma palavra de misericórdia. Nada obteria com a intervenção certamente prejudicial, mas

devia ter afrontado as consequências dela. Testemunhara uma iniquidade e achava-me cúmplice. (RAMOS, 2008, p. 242)

Os sentimentos do narrador aparecem nesse excerto da memória, desde o desgosto por ver o mendigo sendo injustiçado até o arrependimento por não ter impedido a autuação do rapaz. Isto o leva a julgar-se cúmplice da iniquidade cometida contra o mendigo.

Conclui-se, que, não há como separar a leitura dessas obras literárias do contexto social que serviu de base para tais textos, já que a narrativa das memórias literárias tem, em sua construção, aspectos da base social que as criou. Nesse sentido, as memórias do livro *Infância* de Graciliano Ramos, narram a trajetória humana pelas adversidades da vida numa infância cercada de situações que requerem certo conhecimento sobre o contexto sócio-histórico e cultural, no qual o menino-narrador estaria inserido ficcionalmente.

Ler essas memórias literárias que apresentamos do *corpus* literário da nossa pesquisa, oferece ao leitor a oportunidade de fazer um passeio em suas próprias memórias, e envolvido com as memórias do personagem atribuir sentido as vivências dele, de como age com os parentes, com os amigos e o meio social. E quando retornar para si, para seu lugar de sujeito, perceber o mundo do personagem e o seu. O que é representado, do que é real, e assim com essa experiência, perceber que a leitura literária promove reflexões sobre e para a vida. Que a experiência com o mundo representado é importante para refletir sobre o mundo real.

## 2.5 A LEITURA SUBJETIVA NO ENSINO DE LITERATURA

Leitura subjetiva e ensino de literatura representam uma relevante contribuição tanto para a educação básica quanto para os cursos superiores que formam professores. Consiste na necessidade de apresentar o leitor real, diferente do leitor ideal da Estética da Recepção. Apesar de até hoje vários estudos e produções diversas existirem sobre a Leitura Subjetiva, o que impulsiona seu surgimento no início do século XXI foi o descaso com o leitor comum. Em 2004, pesquisadores apresentam o conjunto de trinta artigos apresentados no Colóquio “Sujeitos leitores e ensino de literatura”, que ocorreu na cidade de Rennes, na França, em 2004.

Para a edição brasileira, os organizadores selecionaram oito artigos dos trinta que julgaram mais úteis aos educadores nacionais e acrescentaram três ensaios inéditos de Annie Rouxel, que propõem oferecer um panorama mais amplo das questões abordadas no livro. Mas também apresentaremos mais adiante a contribuição de outra pesquisadora brasileira sobre a leitura subjetiva no ensino da literatura.

### 2.5.1 Jouve (2002) e Lebrun (2013)

A leitura, outro ponto pertinente aos dois teóricos aqui estudados, se realizaria no processo de legitimação do leitor. Não apenas pelo caráter existencial, em que só haveria leitor se houvesse leitura, e vice-versa, mas pela diluição dos discursos que proporcionariam formações vedadas de identidade, ou que reuniria dicotomicamente leitor e leitura, como se fez, por exemplo, na relação língua e fala na linguística. O caráter de “processo” ou “atividade” perpassa a leitura desde suas primeiras teorizações, acompanhando e/ou formulando, em contrapartida, a atuação do leitor (JOUVE, 2002, p. 17).

Na modernidade, porém, quando se passou a pressupor que leitura é um ato silencioso, em que haveria um “mergulho no texto”, as condições desse processo se singularizaram e, com isso, passou-se a pensar a leitura como uma atividade inerente, contato individual e íntimo com o texto (JOUVE, 2002, p. 23); daí o surgimento, por exemplo, de correntes formalistas e estruturalistas para entender os componentes internos do texto. Como vimos anteriormente, Wolfgang Iser pensa a leitura como um processo que deslocaria as tradicionais perspectivas da interpretação, em que haveria um autor ou um texto absoluto que determinariam seus caminhos de entendimento. O teórico alemão acredita que, no momento da leitura, o leitor é forçado a converter a imagem material do texto numa imagem virtual desse texto, em que, por esse princípio, essa realidade virtual produziria sentidos (ISER, 1999, p. 9). Esse é o processo que o autor chamou de interação entre texto e leitor, relação em que se observa a interseção entre a visão de mundo do leitor e o repertório do texto. A partir dessa interação se obtém o preenchimento dos espaços vazios do texto (outro conceito de Iser). O leitor é para Jouve (2002) [...] “um indivíduo concreto, o membro de um público reconhecido e uma figura virtual construída pelo texto.” (p.36). Conforme o autor, essa imagem do leitor torna-o concreto e difícil de ser teorizado, pois a reação do leitor diante do texto possui representações diversificadas do campo psicológico e sociocultural.

As contribuições de Lebrun corroboram com a perspectiva de Jouve. Para Lebrun (2013): “O leitor participa ativamente do acabamento do texto, mais exatamente de sua abertura para outras leituras, jamais esgotadas, posto que sempre diferentes e singulares” (p. 134). Entendemos que esse acabamento do texto se trata do preenchimento dos vazios do texto, que são parte da teoria de Wolfgang Iser. Embora defenda a perspectiva do autor da estética da recepção, a autora acrescenta a essa alternativa; uma nova oportunidade: “a

abertura para novas leituras.” Uma perspectiva para tornar a leitura uma necessidade perene do leitor.

Ademais sobre a perspectiva de uma leitura para o leitor continuar nessa atividade, Lebrum (2013) destaca o conceito de comitês de leitura: eventos que acontecem no ensino de Literatura da França. Para a autora “ler é uma atividade complexa de recepção/produção, na medida em que ler, é compreender e interpretar de maneira dialética; ler é sempre e já escrever.” (LEBRUM, 2013, p. 134). A perspectiva defendida pela autora é que a leitura precisa ser discutida e, conseqüentemente, transformada em escrita. Abordagem diferente da Estética da Recepção que propõe uma percepção da experiência estética apenas na leitura. Segundo Lebrum (2013), “Os comitês de leituras permitem aos jovens sujeitos leitores encontrar seus lugares em uma comunidade leitora, que dá sentido à experiência intersubjetiva crítica e à leitura cursiva de obras literárias (p. 133).”

A autonomia na leitura é o objetivo da autora com os comitês de leitura, que proporcionam momentos de roda de leitura, interação e discussão acerca do texto lido, bem como experiência “subjetiva e intersubjetiva”, que inclui debate e justificativas pela escolha do texto literário. Ademais a autora destaca que o comitê de leitura favorece a escolha e julgamento, troca, negociação e empatia: um caminho para a formação de um leitor ativo capaz ser autônomo da escolha de suas leituras.

Na memória “Laura”, cuja narrativa aborda a relação do menino com a puberdade, primeiros namoros e a leitura, Graciliano Ramos nos faz perceber um leitor autônomo, que escolhe a leitura num momento oportuno. Baseando-nos na teoria de Lebrum (2013), esse leitor/personagem já tem um critério para escolha da leitura. Conforme a passagem a seguir:

Refleti, afirmei que não estava doente; nem precisava deitar-me. Era ruim deitar-me. Na loja, no colégio, na agência do correio, distraía-me; à noite ficava horas pensando maluqueiras, rolava no colchão, contava as pancadas do relógio da sala, buscava o sono de balde. Levantava-me, acendia a lâmpada de querosene, pegava um romance, estirava-me na rede, lia até cansar. O espírito fugia do livro: necessário reler páginas inteiras. (RAMOS, 2008, p. 261/262)

A imagem criada do leitor, neste momento da narrativa, que desintegra-se de outras ocupações e apega-se a leitura, reflete sobre a perspectiva de Lebrum, sujeito leitor autônomo que tem critérios para a escolha da leitura, e no ponto de vista de Jouve (2002) “a leitura [é] como uma flutuação, uma vertigem na qual o sujeito, um pouco perturbado, oscila entre preocupação e euforia” (p. 110). O menino personagem/narrador de Graciliano Ramos nos faz refletir sobre uma alternativa de encontro para responder às suas inquietações: o pensamento, a falta de sono, nada disso é explorado demasiadamente, mas a leitura sim, ela oferece ao menino/narrador oportunidade para explorá-la, até cansar.

Jouve (2002) afirma que “quando é confrontado com a diferença, e não com a semelhança, o sujeito tem a possibilidade, graças a leitura, de se redescobrir” (P. 131) O menino/narrador e o leitor na memória *Laura*, possui critérios pontuais sobre o texto literário.

Correram semanas. Adoecei. A artrite amarrou-me à espreguiçadeira, o meu desgraçado corpo se cobriu de manchas. Capengando, abri a estante, exumei O Cortiço, desempacavirei-o, restituí-o à convivência dos outros romances. Não me inspirava curiosidade. E já não era objeto de aversão. História razoável, com alguma safadeza para atrair leitores. (RAMOS, 2008, p. 267-268).

A leitura do romance para o menino/narrador, não é mais objeto de aversão. Podemos inferir que ele já não é mais criança, que o romance já pode servir para a compreensão dele e que, quando mais novo causava-lhe desinteresse, é porque o leitor esperado de *O cortiço* é um adulto, não uma criança. Entendemos que a diferença que serviria de atração para o leitor seria algo distante da sua capacidade de intuição e interação. A partir disso, entendemos que a subjetividade está presente no ser que lê um texto. Para Jouve (2013): “O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vaga do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura. (p. 54)”.

Como imaginar o leitor menino da memória *Laura*, que rola na cama, sem sono, que busca algo para se ocupar e não consegue, mas que é no livro que encontra apego, se não for pelas experiências que já tivemos sobre as noites que perdemos o sono e que foi num livro que encontramos motivo para empregar nosso tempo e lemos até cansar? Para Jouve (2013), essas imagens mentais, fundadas em nossa memória pessoal, têm necessariamente uma dimensão afetiva. Para esse autor “Aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado.” (p. 55). A leitura, portanto, tem o poder de conduzir o leitor as suas próprias lembranças.

## 2.6 A RECEPÇÃO DO SUJEITO LEITOR EM ROUXEL (2013) E XYPAS (2018)

A leitura é importante, nela estão pendurados diversos roteiros que podem ser usados para buscas lógicas sobre o entendimento da vida do outro e também de si. A autonomia para escolher um texto literário, lê-lo e depois inferir sobre o conteúdo dele, exige competências que não vêm naturalmente na genética humana. É um procedimento cultural e social e depende, muitas vezes, de a escola promover a leitura e formar o sujeito leitor.

Aproximar o leitor para o texto é o objetivo da cultura de formação de leitores, que exige a promoção de um evento para aproximar o leitor, convencê-lo de que é pertinente esse

contato, possibilitar-lhe a leitura, favorecer-lhe a viagem e promover a experiência estética com o contato com a representação da vida.

Logo, percebemos que a leitura literária possui um conjunto de tarefas necessárias para a vida, pois “leitura das obras literárias permite constituir o humano no sujeito, o que é, a meu ver, o principal desafio da cultura literária.” (ROUXEL, 2013, p. 165). Um encontro com a representação da vida, com o outro, com a possibilidade de desenvolver empatia, de tornar-se sujeito.

Para a proposta de trabalho com o texto literário (ROUXEL, 2013, p. 195) afirma que “[...] é necessário instituir a subjetividade do leitor na consciência mesma de seus limites”. O momento de leitura deve ser de confronto, de rompimento de expectativa, de predisposição para ultrapassar barreiras. Para isso, a recepção da leitura literária é uma proposta que julgamos imprescindível para alcançar esse objetivo. A autora propõe que a leitura se estenda para a possibilidade da escrita literária. Para autora: “[...] cópia, paráfrase, metadiscurso, escrita criativa, caligrafia, desenho... -, esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal” (ROUXEL, 2013, p. 187). São atividades de leitura e pós leitura, que poderemos oportunizar para a compreensão do texto e interpretação dele, promovendo o compartilhamento dessas atividades que significaria, segundo a autora, oportunidade para desenvolver a subjetividade do leitor. Sobre a interpretação Rouxel (2013), afirma:

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (p. 162)

O excerto acima indica a literatura fora das fronteiras da crítica acadêmica. Para a didática da leitura subjetiva, interessa saber dos jovens o que leem, como leem e como utilizam o resultado da leitura na interação com o outro. É sabido que, no século XVIII, aconteceu a introdução do literário no contexto escolar; inicialmente, para as camadas burguesas e, no final do século XX e início do século XXI, as camadas populares com o advento da universalização do ensino. Cabe apontar que as dificuldades quanto à formação de leitores na atualidade se devem em muito à estratificação de algumas metodologias e crenças que ainda permeiam o ensino de literatura no Brasil. Segundo afirma Rouxel (2013),

Várias pistas são abertas hoje com atividades que reivindicam uma implicação do leitor e só por esse meio ganham sentido: leitura cursiva, escrita de invenção, encontros estimulantes em torno dos livros. Estas atividades que se sustentam numa confrontação íntima do jovem leitor e do texto literário dão mais lugar à expressão da subjetividade e deveriam favorecer a emergência de gostos e de uma identidade literária. (p. 83)

A discussão proposta por ela difere do pensamento que visa moldar o leitor, no entanto trata a formação como contínua e permanente. Ao descrever e analisar a utilização do texto literário, o termo utilizar ganha aqui algo constitutivo do ato de ler, como pertença de si e reencontro com a subjetividade.

A apropriação da leitura literária fará com que esse acontecimento proporcione a formação do sujeito leitor. Distanciado de si, diante de outro, outra história, outro clima, outros desfechos; um mundo de fantasia ou em confronto com o mundo real. Diante do novo ou do mesmo. É nesse acesso ao texto literário que o leitor terá a experiência da funcionalidade da literatura na vida dele.

Outra situação que nos chama a atenção, é o estado de consciência durante a leitura: é uma possibilidade para construção de sentido mediante a experiência com o texto literário. Proporcionar esse momento pode ser primordial na formação dos sujeitos leitores. Conforme Xypas (2018):

Consideremos sempre a tomada de consciência durante as atividades de leitura que favoreça a explicitação das emoções sentidas do sujeito leitor, na leitura de textos literários. Tais atividades chegam a seu ápice na reapropriação da obra pelo leitor, na construção do texto do leitor. (p. 15)

Para Xypas, as atividades de escrita literária após a leitura impulsionam a apropriação do texto pelo leitor, Mesmo que a experiência estética, defendida pela Estética da Recepção, fique estática na leitura, a autora propõe um movimento além da leitura; para concretizar tal experiência é necessária a escrita literária. Essa proposta é também defendida por Rouxel. Para mensurar o quão bem-vindas são estas vozes dos alunos, Rouxel (2013) acrescenta que: “O primeiro elemento que merece reflexão é a importância do desejo e do afetivo na construção do sujeito como leitor.” (p.71)

A aproximação do sujeito com obra é lema da autora, que menciona a questão entendida por nós como exclusiva da leitura literária por muito tempo e, ainda, estão presentes nessa cultura despertar o desejo pela leitura literária. Quando nos apresenta “o desejo e o afetivo” como aspectos para a construção do sujeito leitor, enxergamos o sujeito leitor real, que sente, deseja, emociona-se e pode se envolver com o texto literário e efetivar a experiência estética.

Por isso, nossa escolha por memórias literárias para as atividades com os estudantes do 9º ano foi justamente com a intenção de evocar neles lembranças enquanto acompanhavam, através da leitura, as lembranças do menino narrador de *Infância* de Graciliano Ramos, que nas memórias: *Leitura, Laura, Nuvens, Manhã, O moleque José, Venta-romba e Escola*, vive e conta suas percepções sobre a vida de um menino num contexto histórico cultural de

meados do século XX; nordestino, filho de pais rígidos que lhe oferecem um tipo de educação, cunhada na violência, na rigidez e que, ao final do romance, na Memória *Laura* aparece questionando-se sobre sua existência, e sobretudo, contando suas experiências com a leitura, uma ferramenta que o alimenta.

Nosso interesse pelas atividades de leitura e escrita de Memórias Literárias promovem a possibilidade de fazer com que o estudante mergulhe nessa experiência a fim de contemplar a vida do outro e retornar a si. Conhecendo o mundo representado através da arte literária para quando retornar a seu lugar de sujeito, reconhecer melhor o lugar do outro e, conseqüentemente, o seu lugar. Um exercício possível e necessário para a construção do humano a partir do trabalho com o texto literário.

Vemos, então, que a formação do sujeito leitor é necessária, que as abordagens teóricas de Jauss (1979) e Iser (1996) nos fazem refletir sobre o início de uma percepção sobre a existência de um terceiro elemento da leitura: o leitor. Que a relação autor -texto e sujeito leitor é importante para a experiência estética, uma vez que o leitor é levado em conta, e representante de uma produção de sentido e produtor atualizável da obra literária.

Já a Leitura subjetiva com as vozes de Jouve (2002/2013); Lebrum (2013); Rouxel (2013) e Xypas (2018) nos põem diante de um formato de percepção de leitor diferente daquele da Estética da Recepção. O leitor da Leitura Subjetiva é real, dá um passo à frente; ele produz, ele sente e escreve literatura. É uma estrutura que julgamos necessária para a realidade atual da escola, que exige interação constante não só da leitura, mas também da escrita literária, uma maneira de apropriação do texto literário.

Portanto, a formação do sujeito leitor pode acontecer quando nos desprendermos das amarras que favorecem a estrutura do texto ou estudo do texto como pretexto, para nos apegarmos ao que envolve os estudantes favorecendo-lhes experiências e construção de sentido para enfrentar as questões do mundo e de si. A formação do sujeito leitor é vista por nós como interação do leitor com a obra e, em seguida, a escrita dela ou sobre ela.

### 3 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

[...] a literatura 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 libera do caos e nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p.186).

Literatura e educação sempre geram discussões nem sempre prudentes desde muito tempo até a atualidade. Sabemos que a leitura de textos literários aciona a nossa imaginação, traz possibilidades de desenvolvimento da reflexão, além disso pode promover melhor compreensão sobre nós e o mundo. Essa leitura deve ser de fruição, no entanto, o que acontece e se observa na sala de aula, muitas vezes, é a leitura condicionada a tarefas e, muitas das vezes, uma leitura imposta.

Por isso, é importante pesquisarmos como se dá a relação entre a literatura e a escola, como o texto literário pode ser lido em sala de aula; de modo que, durante a leitura, haja um momento de satisfação e também uma oportunidade de contribuir para o desenvolvimento e capacidade de cada leitor a fim de torná-lo crítico.

Esta sessão busca refletir sobre o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura atuarem como parceiras transformando a escola em um espaço de estímulo à leitura e à formação de leitores.

Inicialmente, serão apresentadas algumas considerações sobre a leitura e sobre o leitor literário nos documentos oficiais brasileiros. Em seguida, sobre a recepção do leitor literário no livro didático, bem como as obras literárias oferecidas aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e concluiremos a sessão com a análise de uma atividade sobre a leitura literária na sala de aula.

Para o pesquisador Rildo Cosson, a escola é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências (COSSON, 2014). No entanto, sabemos que a isso a que a escola obedece, mediante as sugestões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, em Pernambuco, do Currículo do Estado de Pernambuco (PCPE), ora torna o professor orientado de como deve ser usado o texto literário, ora essa sistematização é negada, às vezes por falta de conhecimento ou de incentivo para compreendê-la. Portanto, a necessidade de formação continuada para ajudar o professor a desenvolver as competências para um ensino de literatura

em atendimento às propostas de possibilitar aos leitores acesso à representação da vida através da literatura, é para nós bastante necessária.

Além disso, da forma como o professor elabora a aula, muitas das vezes, distancia-se entre a proposta da literatura na escola e a da literatura como fruição. Para Lajolo (1986) exige-se do professor certas habilidades e experiências com o uso do texto literário para que as aulas de literatura tenham sentido. Conforme essa autora:

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1985, p.53-54)

Podemos perceber que não basta a leitura, mas o objetivo a ser alcançado através dela, além disso, a escolha do texto, dentre outras atitudes, pode constituir atividades que favoreçam aos leitores um momento de busca por sentidos no/do texto numa perspectiva de fruição. E para isto acontecer, é necessário que o professor tenha habilidades com a leitura literária. A partir daí, promoverá quiçá a experiência estética.

Sobre essa experiência, Rouxel (2014) defende como um momento de privilégios para a formação desse leitor. De acordo com essa autora:

Fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade. (p.22)

Vemos que o encontro com o obra não pode ser de qualquer maneira para acontecer a experiência estética, é preciso que esse encontro seja autêntico, e a eficiência dele promova o contato com a leitura e o favorecimento de uma construção que possa levar à necessidade de novas leituras, e se construir um sujeito leitor ativo que busque na leitura literária, sentidos e significados a fim de refletir sobre o mundo e sobre si.

Sabemos que o único lugar do mundo para acesso ao texto literário não é a escola, mas está nela oportunidades diversas, encaminhamentos próprios do meio acadêmico, situações capazes de promover mergulhos mais profundos na leitura literária que possibilitem o engajamento inicial e favoreçam em cada estudante a capacidade de adentrar na obra literária e aprender a observar com olhar crítico, o protagonismo de uma personagem, a decadência de outro, o lugar de um, a cultura do outro.

No espaço escolar, lugar das diversas possibilidades de discussão de saberes, é possível a desenvoltura, a crítica, o desenvolvimento de habilidades necessárias para encarar a vida através da leitura. É lá, ladeados de vários outros(as) colegas, de professores e professoras, prontos(as) para ouvir e possibilitar as mais diversas inferências sobre as obras

literárias que cada estudante terá oportunidade de desvendar os livros, encontrar os personagens, mas somente se isto acontecer promovido com a intenção de que o texto literário é uma obra de arte, que necessita de ferramentas para a condução em cada linha entendendo significados, extraindo sentidos, aprendendo com a obra e sendo crítico com ela. O texto literário foi criado com uma suposta intenção, desvendá-la exige leitores atenciosos e críticos, capazes de questionar e ir além do que está escrito; através dela, o leitor pode romper seu horizonte de expectativas, pois quem tem acesso à leitura tem oportunidades de observar a vida por outras dimensões, visto que:

a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público. Vendo os problemas sob esta dupla perspectiva, percebe-se o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas. (CANDIDO, 2006, p.33)

Para o autor que acabamos de citar, o texto literário oportuniza criticidade, a capacidade de distinguir pessoas e grupos, bem como perceber a vida sob mais de um ponto de vista: a arte da sociedade ou a representação da realidade. Uma oportunidade de perceber a influência de uma na outra, conseqüentemente do outro e de si.

Também entendemos que não basta que haja o contato com o texto literário desprendido da realidade. A nosso ver, é imprescindível para o leitor “ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade.” (ROUXEL, 2013, p.159). Assim, vemos que haverá construção de sentidos sobre o que se lê. É sabido que muitas das situações de encanto e desencanto pela literatura acontecem pela estratégia ou oportunidade de acesso ao livro, por estarem aquém da expectativa do leitor. Ademais a literatura, dentre as demais artes, tem espaço fiel garantido para aqueles que se interessam por ela desde os primórdios da vida.

O ensino de literatura promove o encontro com a leitura. Esta atividade é porta de entrada para a aquisição de outros saberes. Na literatura, há oportunidade para desfrutar a representação da realidade. Zilberman (2009) destaca a leitura como um primeiro plano para essa porta de entrada ao universo do conhecimento. Para a autora:

São várias as razões pelas quais a leitura passa a ocupar o primeiro plano, em detrimento de outras modalidades de percepção e representação da realidade, vindo a funcionar como a porta de entrada do jovem ao universo do conhecimento. (p.24)

A autora nos coloca diante de uma realidade que não dá para afastar-se dela sem antes estabelecer um sentido consistente. A leitura aparece na vida do estudante nos primeiros momentos da infância, em casa ou na escola. E é pela leitura que a criança passa a conhecer o meio de representação da realidade. Embora saibamos que as outras artes como o cinema ou as artes digitais são fortes na atualidade, mas, inicialmente, sempre há de existir um livro com

as primeiras histórias para crianças ou os primeiros detalhes sobre aquilo que ninguém diz, às vezes, isso se encontra somente nas grandes obras literárias.

Embora essa oportunidade também possibilite a humanização através do texto literário, precisamos estar atentos para a relação da teoria com os documentos oficiais, uma vez que neles, há objetivos para o ensino de literatura, como podemos perceber, a proposta do documento sobre o ensino de literatura, sugere “uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.” (BRASIL, 2018, p. 84). Esse objetivo está no documento que funciona como base para a criação dos currículos nos estados e municípios brasileiros.

Para Colomer (2007) “a formação [do leitor] começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde o seu nascimento.” (p.52). Parte-se, então, do pressuposto de que a leitura precisa iniciar-se em casa, e a escola dê continuidade a essa prática. Para essa autora, se a literatura já está presente e se chega a um certo grau de conciliação entre a atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo, deve-se decidir, na sequência, a melhor forma de conseguir que essa leitura escolar seja produtiva para o leitor. Portanto, a seguir, analisaremos como acontece a partir dos documentos oficiais, as propostas de incentivo à leitura literária no Brasil.

### 3.1 O LEITOR LITERÁRIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS: PCN, PCPE E BNCC

Consideramos que ensinar literatura é uma tarefa didático-pedagógica do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação básica, com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, quando se aborda o termo: “ensinar literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino.

As ambiguidades, porém, permanecem se não se enfrentam problemas antigos e muitas vezes “estranhos” às ciências da educação. Nessa área, que pode ser a ênfase nos substantivos “educação” ou “ensino”, cujos significados têm sido bastante explorados e discutidos, que o sentido de “literatura” pode passar despercebido ou secundarizado, como se fosse autoexplicativo. No passado a literatura servia de pretexto para explicar o autor ou a época. Para Coutinho (2004), essa situação decorria das premissas estabelecidas pelo positivismo e pelas teorias deterministas.

Tratando do direito à literatura, entendida em sentido amplo, o crítico literário Antonio Candido retoma um clássico texto seu, publicado em 1972, em que discute a importante função da literatura no processo de formação humana, com seus aspectos paradoxais “[...] na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários” (CANDIDO, 1995a, p. 176):

De fato (dizia eu [no texto de 1972]), há “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.[...] A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório) (CANDIDO, 1995a, p. 176).

Partindo da reflexão sobre o texto de Candido, de que a literatura ocupa um espaço cultural de privilégios, mas em sua totalidade tem seu lugar próprio quer seja aceita ou não pela cultura, sua potencialidade pode oportunizar a experiência estética e favorecer o processo de humanização dos sujeitos; iremos a seguir analisarmos como os documentos oficiais brasileiros orientam o uso do texto literário na sala de aula.

A seguir passaremos a analisar as perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram produzidos em 1997 e que também compõem o cenário dos documentos oficiais brasileiros e que têm bastante importância no processo de formação de leitores.

### **3.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**

Entre as diversas discussões que estão propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos deteremos especificamente a que diz respeito “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1997, p. 26-27). Nela, sublinham-se as propriedades cognitivas deste, as quais são capazes de representar e problematizar o real pela mediação da imaginação, da ficção. Do ponto de vista linguístico, também se destaca o caráter transgressor e inovador da literatura, defendendo-se, ao fim, seu uso na escola para além de ilustração de valores morais e tópicos gramaticais, como era praticado segundo a tradição.

Naquilo que se refere ao percurso a desenvolver pelo estudante na sua formação de leitor, em outro momento do documento, na seção sobre a leitura de textos escritos, a literatura também é mencionada como texto cujos procedimentos de abordagem devem ser desenvolvidos gradualmente para a compreensão da “funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação” (Brasil. MEC, 1997, p. 71).

Isso exigiria que houvesse um direcionamento da leitura literária ao longo do ensino fundamental, a partir dos textos de aceitação mais imediata por parte dos alunos para outros mais complexos, de acordo com o documento.

Embora apenas uma vez, a expressão “educação literária” apareça para propor um itinerário formativo: trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade.

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura rápida de títulos de um determinado gênero, época, autor, para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer relação cada vez mais próxima entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1997, p. 71).

A partir da proposta do documento, poderíamos dizer que estão aí as bases para a organização de um currículo que busque contemplar a educação literária, promovendo a consolidação do já aprendido e o alargamento para o mais exigente e complexo; do mais próximo do leitor para o mais distante linguística e historicamente dele.

De acordo com o documento, não há, portanto, um grau de explicitação das obras que deverão ser abordadas, isso oferece tanto avaliações positivas quanto negativas: por um lado, pela diversidade e dimensão do universo literário, o que dá maior autonomia para que referências locais e globais possam ser articuladas pelos currículos estaduais e municipais; por outro lado, essa menção pouco definida a autores e obras pode implicar a indefinição de uma base de textos literários comuns no processo de formação dos estudantes, pois não se delineia um referencial mínimo partilhado que possa ser observado nas propostas curriculares nacionais.

Pelo exposto, vemos que, poder selecionar textos literários de modo mais aberto e dar conta de uma carga de conteúdos literários tão extensa para estudantes cujos significados da leitura literária ainda não se apropriaram, pode gerar confusão ou isto pode ser conduzido à luz das propostas teóricas acerca do ensino de literatura como fruição e não como pretexto.

O ensino do texto literário aparece sempre como uma proposta necessária para os(as) estudantes de acordo com os PCN. De acordo com essa diretriz: “[...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou

drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. (BRASIL, 1997, p. 55)

Além da experiência com a leitura e apropriação do gênero literário, de acordo com o documento, o interesse é a experiência estética que o texto pode proporcionar. Nos PCN, vemos que se apresentam quadros de exemplos de gêneros literários, da linguagem oral e da escrita, isto conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Relação dos gêneros literários apresentados pelos PCN para oralidade e escrita.

Gêneros literários – linguagem oral	Gêneros literários – linguagem escrita
Cordel;	Conto;
Causos e similares;	Novela;
Texto dramático;	Romance;
Canção.	Crônica;
	Poema;
	Texto dramático.

Fonte: Brasil(1997, p.54)

Conforme se percebe na tabela acima, o gênero Memórias Literárias não é contemplado na lista. Mesmo diante desse quadro, podemos, a partir de nossa proposta, vislumbrar uma possibilidade de uso do gênero memórias para ampliar a formação de sujeitos leitores. Também concordamos com a citação do documento que remete a intenção da leitura do texto literário, que não é apenas desenvolver as competências e habilidades que existem em relação a estrutura do gênero, mas sobretudo a capacidade de fruição de apropriação, a experiência com a representação da vida.

A seguir, analisaremos os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE) no tocante suas diretrizes para o ensino-aprendizado da leitura literária foco de nossa investigação.

### 3.1.2 Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE)

Na proposta curricular do estado de Pernambuco, o ensino de literatura dentro do componente curricular Língua Portuguesa está presente desde o ensino infantil até o 3º ano do ensino médio. Nos detemos ao ensino fundamental que está na modalidade da nossa pesquisa. Como proposta de organização, há uma hierarquização na distribuição dos gêneros literários sugeridos até uma expectativa sobre os possíveis níveis de conhecimento a ser adquiridos. Conforme o documento:

No Ensino Fundamental, muitas vezes, o texto literário é tomado como pretexto para o trabalho com tópicos de análise linguística ou, ainda, utilizado com o intuito de transmitir ensinamentos morais, normas de conduta, valores. Esse tipo de abordagem, [...], é bastante prejudicial, na medida em que destitui o texto literário de sua dimensão estética, enfraquecendo seu papel formativo, que se exerce pela gratuidade das ações que sua apropriação proporciona. (PERNAMBUCO, 2012, p.92)

O que propõe o PCPE ilumina nossa perspectiva que é um ensino de literatura centrado na ideia de atrair o leitor para o texto literário, a fim de vislumbrar em cada linha o alcance e também rompimento do horizonte de expectativa em relação ao texto. Que haja o movimento de mergulho, experiência estética e retorno, a fim de compreender-se e compreender o mundo. Para Jouve (2013) [...] “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si.” (p.53) Logo, de acordo com a proposta desse teórico e do PCPE, o ensino de literatura foge de algumas das perspectivas estruturalistas que presenciamos enquanto analisamos os demais documentos oficiais a saber PCN, e em seguida BNCC.

Outro documento que rege o ensino em Pernambuco é o Currículo de Português para o ensino fundamental, nele está proposto uma série de gêneros literários sugeridos para estudo a cada ano distribuídos em quatro bimestres do ensino fundamental e médio. Conforme a tabela a seguir, há uma série de sugestões de gêneros literários narrativos, dentre eles destacamos as Memórias Literárias, o gênero literário que optamos para fazermos nossa intervenção de leitura e escrita.

Imagem 1- Os gêneros literários e os objetivos a serem alcançados segundo o currículo de Pernambuco para o 9º ano do Ensino Fundamental.

LETRAMENTO LITERÁRIO	História da Literatura	Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.		
	Gêneros Textuais: Conto Memória Romance Poema Peça teatral	Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional.		

Fonte: Currículo de Pernambuco (2012).

Conforme a tabela, na primeira coluna aparece o eixo: letramento literário, em seguida: na segunda coluna, os gêneros literários que serão usados, e por fim, na terceira coluna, as expectativas de aprendizagem em relação ao gênero literário estudado. Apesar da distribuição bem detalhada dos objetivos, percebemos que as expectativas aparecem mais sob o ponto de vista estrutural da obra, o que se assemelha com a proposta da BNCC e PCN, que

é oportunizar a experiência estética através do texto literário. É diante disso, que nos questionamos sobre como o mediador da leitura do texto literário poderia se basear para usá-lo em sala de aula, se tivesse apenas acesso às ideias vinculadas no currículo em análise, e não aos demais conhecimentos possíveis adquiridos das teorias sobre ensino de literatura que tecem sobre a necessidade de um evento significativo para acontecer a experiência do leitor com a leitura literária.

Um ensino de literatura condizente com a perspectiva da formação do sujeito leitor, encontra-se na perspectiva da Leitura subjetiva, que tem o leitor como centro da atuação no evento de leitura do texto literário. Conforme Jouve (2013), esse ensino necessitaria de três etapas: a primeira - “a) a relação pessoal com o texto.”(p.60) Nessa etapa, o professor questionaria aspectos do plano afetivo e moral e discutiria com seus alunos: O que acha interessante, o que faz identificar-se e o que compreende.

A segunda etapa, de acordo com o autor, “consistiria em confrontar as reações dos alunos com os dados textuais” (p.61). Essa etapa exige do professor autonomia e competência para mediar as indagações subjetivas dos alunos acerca das ideias extraídas do texto, visto que é um momento que pode extrapolar os limites da interpretação e causar danos tanto na compatibilidade proposta pelo texto quanto na percepção do aluno.

Por último, a terceira etapa consiste em “interrogar as reações subjetivas dos alunos” (p.62). É o momento para indagar a origem das reações subjetivas: de onde veem, por que houve a identificação, por qual razão pensam entre outras. Para esse autor “A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião do enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (p.62).

A seguir apresentaremos nossa análise da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no que concerne ao ensino de literatura.

### **3.1.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Apesar de não ser delimitada como um componente curricular específico, a literatura está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A importância dos estudos de literatura aparece em vários aspectos do documento que a determina como essencial para estudos da linguagem no ensino básico brasileiro.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e

das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL,2018, p.157)

Mas as abordagens que o documento apresenta acerca dos aspectos que serão esperados com o uso do texto literário, nos direciona a entender que o objetivo traçado não possa favorecer a apropriação dos textos literários pelo leitor. Ela apresenta antes uma visão estruturalista e /ou formalista. Em alguns momentos vemos ser mencionado o interesse pela formação do sujeito leitor, bem como a proposta de dispor o texto literário para a leitura ou para fruição, que haja interesse pelo leitor para adentrar ao universo da literatura. Além disso, há uma expectativa para os leitores em relação a recepção dos textos literários. Conforme o documento, uma das expectativas em relação ao leitor literário, é:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.( BRASIL,2018,p.157)

O objetivo a ser alcançado implica na desenvoltura do sujeito leitor. O texto literário usado deverá surtir efeitos diversos, além das expectativas criadas pelo leitor, deve ultrapassar limites, deve promover o êxtase nele. Logo, pensamos que seja necessário dar atenção especial a alguns itens para promover o contato com a leitura literária, tais como a escolha do gênero literário, a temática, a linguagem, dentre outros aspectos para que essa experiência com a leitura seja mais que uma exigência curricular. Essa abordagem aproxima-se da teoria da leitura subjetiva quando apresenta uma proposta para provocar no leitor o desejo pela leitura, “[...]construir o humano no sujeito[...]”(ROUXEL, 2013, p.165). Esse é o desafio para a leitura literária, conforme a autora.

Além da perspectiva em relação à leitura literária, a BNCC também apresenta expectativas em relação à escrita literária. Para esse campo, surge duas propostas: na primeira, é citada uma série de gêneros literários, mais especificamente o gênero teatro, que como proposta de retextualização propõe uma espécie de reflexão acerca dos elementos da narrativa.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador;

explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.( BRASIL,2018,p.157)

De acordo com a proposta do documento, é exigido anteriormente à escrita, leituras de diversos gêneros literários. O que se supõe para o momento da escrita é que deve haver a construção de sentidos a partir de uma habilidade necessária, a da leitura. Mas, infelizmente, o espaço dado à explicitação da leitura pelo aluno é ainda vago ou bastante tímido porque o documento em questão destaca aspectos linguístico-textuais em maior escala.

Percebemos que é exigida a participação ativa do leitor, já que o manuseio com o texto literário exige competências diversas, podemos perceber isso no objetivo a seguir

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, 2018, p. 157)

Embora o documento apresente lacunas de acordo com as teorias de nossa pesquisa, conforme o objetivo acima, percebemos que a proposta da BNCC alinha-se com a perspectiva da formação do sujeito leitor a partir do nosso quadro teórico, bem como da nossa perspectiva de que planejar, escrever, revisar, editar e reescrever, faz parte da nossa proposta de intervenção com o gênero memórias literárias, a fim de oportunizar nossos estudantes a vivenciarem a experiência estética.

Portanto, os documentos oficiais analisados oferecem pistas para que aconteça a experiência estética, embora isso se contradiga em algumas situações quando os objetivos a serem alcançados com a leitura literária favorecem com mais precisão a perspectiva estruturalista cujo interesse são os elementos textuais e linguístico e não o foco no leitor literário.

Sentimos falta, nos documentos, da perspectiva de formação de sujeitos leitores, esta conforme defendemos na nossa pesquisa, pode favorecer o acesso do leitor não somente para um gênero literário, a estrutura dele, mas como um despertar para outras leituras, outras experiências; uma formação que proporcione ao leitor a necessidade de buscar a leitura de textos literários para a compreensão do mundo e sobretudo de si.

Outro meio, por onde os estudantes podem acessar à leitura, é através dos livros didáticos, que embora haja críticas a ele no contexto da sala de aula, é através dele que muitos estudantes têm o acesso ao texto literário. A seguir analisaremos como o texto literário é apresentado nos manuais de ensino, no livro didático.

### 3.2 A RECEPÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é um instrumento para o ensino e aprendizagem, sabemos que a utilização dele, às vezes, foge das perspectivas do ensino defendido pelas teorias sobre formação de leitores e pelos documentos oficiais. O uso dele acaba ganhando espaço para que seja o meio de formação, e há vários comprometimentos que julgamos inviáveis, necessitando assim outros instrumentos para efetividade da formação de leitores.

Ele é considerado suporte para os gêneros textuais ou o próprio gênero textual. Segundo Bunzen (2005) “[...] abre-se espaço para compreendê-lo como um gênero do discurso que se dirige a determinados interlocutores com várias finalidades” (p.06). De acordo com as teorias de gênero, ele é tido como um discurso escrito, parte integrante de uma discussão ideológica, que refuta, confirma, antecipa respostas e objeções, etc. (BAKHITIN,1981, p.123).

O livro didático tem espaço garantido na escola, é renovado a cada três anos, e a partir de 2020 passará a circular por quatro anos na escola. Há várias editoras produzindo-o e os professores o escolhem seguindo critérios a partir dos documentos oficiais. É um instrumento, às vezes, único para leitura literária e demais atividades que ocorrem no dia a dia de uma sala de aula.

Geralmente, pelos livros didáticos, se percebe textos com ilustração, e demanda universal, ou local, no que se refere a questões relativas à cultura. Os livros escolhidos, e cujos manuais estão disponíveis no portal do Ministério da Educação, parecem propor um material de qualidade.

Analisamos no manual do PNLD 2017, como é a visão da coleção Universos – Língua portuguesa, aprovada e com circulação na escola onde aplicamos a pesquisa. O livro das autoras: Andressa Munique Paiva, Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz. Destacamos o ponto de vista em relação aos eixos leitura e escrita, vimos que o primeiro remete à leitura no geral, conforme podemos perceber:

O eixo de leitura se sobressai em relação aos demais, pois, além de abordá-la como um processo interlocutivo, favorece, com base na coletânea, experiências significativas de leitura. Os temas em jogo são pertinentes para o aluno desse nível de ensino e os textos envolvem gêneros como mito e lenda, repente, cordel, notícia, artigo de opinião, cartaz de propaganda/anúncio publicitário, resenha, texto enciclopédico, documentário, narração futebolística, entrevista, história em quadrinhos, fotonovela, poema, conto, carta argumentativa do leitor, e-mail de reclamação, piada, texto de divulgação científica, relato de viagem, paródia de conto de fadas, manifesto, reportagem, crônica.(PNLD, 2017, p.53)

Podemos perceber que a visão exposta acima envolve a leitura no geral e que o texto literário também é contemplado, embora não se remate a ele com especificidade, no entanto o apresenta apenas como gênero textual.

Em relação ao eixo escrita, podemos perceber que é feita análise considerando critérios já conhecidos acerca do envolvimento com o texto para acontecer a produção escrita, conforme podemos ver a seguir:

No eixo da produção de textos escritos, as propostas seguem a metodologia de sequências didáticas, que se baseia no domínio progressivo dos gêneros textuais pelos alunos. Nesse sentido, as atividades situam a prática da escrita em seu universo de uso social, explorando as características de uma determinada situação de comunicação e do gênero de texto apropriado a essa situação, a forma de organização das informações, os modos de composição tipológica e os diversos mecanismos de textualização para a coerência temática. Esses procedimentos conferem consistência e suficiência metodológica às atividades e garantem coerência com o que é anunciado no Manual do Professor. (PNLD, 2017, p.54)

A análise se dá conforme vemos, pela demanda de preparação do leitor para a escrita e seguida apropriação do texto pelo leitor. Para (ROJO, 2010. p.7):

Quando examinamos a posse de livros, a desigualdade social e importância da escola ficam reafirmadas. Somente 15% da população investigada possuem de 50 a 100 livros ou mais, mas 78% da população possuem entre 10 e 50 livros. Desses detentores de livros, 50% compram, 8% recorrem a bibliotecas e 4% à escola, resultado que aponta para a ineficácia das bibliotecas e, novamente, para o papel do livro escolar.

A pesquisa dessa autora nos permite visualizar, por um recorte, a realidade do cenário nacional onde circula o livro didático. Apenas 4% da população entrevistada tem acesso ao livro através da escola. Os demais os encontram em biblioteca, uma minoria; os outros são comprados. O nosso recorte teórico é apenas para análise das informações sobre o livro didático, que, às vezes, é o lugar do primeiro contato do estudante com os gêneros literários. Este é o livro didático, companheiro dos leitores, dos professores, nem tanto dos que defendem efetivamente a formação de sujeitos leitores. É fruto de diversas campanhas a partir dos anos 80, com finalidade de difusão e também para ampliação dos recursos para dar conta da sala de aula.

A seguir, analisaremos os textos usados nos livros de Língua portuguesa do 9º ano. Com um número bem significativo de narrativas, este livro da coleção UNIVERSOS/PNLD 2017, que circulou nas escolas brasileiras nos anos 2017, 2018 e 2019, no seu volume de 256 páginas, traz uma série de gêneros textuais, atividades e abordagens que iremos analisar à luz da nossa temática em pesquisa. Analisando o manual PNLD 2017, sobretudo em relação a esta coleção, encontramos a informação a seguir: “as atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura.” (p.19).

Esta informação contida no manual do PNLD/2017 faz-nos lembrar das propostas dos documentos oficiais, visto que há um destaque para o objetivo do material: formação do leitor. O que sentimos falta quando analisamos os documentos oficiais. Se o objetivo dessa coleção é formar o sujeito leitor, esperamos um material que contemple essa expectativa. Para Zilberman (2007). O letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura. (p.247)

Conforme a autora, a relação com a leitura e experiência com o texto literário, dá-se através do contato do leitor com o livro. Sabemos que este aspecto ganha uma outra interpretação em se tratando do livro didático. Este material diferencia-se dentre os textos literários, porque ele já traz o texto, ora completo ora incompleto, com atividades já prontas, levando em consideração um público idealizado.

A tabela a seguir mostra os gêneros textuais usados na coleção. Conforme vemos, o gênero memórias literárias não foi contemplado na lista dos 47 (quarenta e sete) textos usados, no entanto é um dos gêneros sugeridos para leitura no currículo de Pernambuco. Isso nos faz perceber que há incompatibilidade de informações entre os documentos oficiais federais e estaduais.

Tabela 2 - Textos do livro didático do 9º ano – Coleção Universos: PNLD 2017/2019

Âmbito	Esferas de circulação	Gêneros	Quantidade
Arte	Literária	Poemas	6
		Contos	3
		Crônica	6
		Letra de canção	6
Total deste âmbito			21
Informação	Jornalística	Artigo de opinião	6
		Reportagem	5
	Geral	Discurso político-estudantil	1
		Manifesto	3
		Discurso de formatura	2
		Texto enciclopédico	3
Total deste âmbito			20
Humor		Tirinha	5

	Charge	1
Total deste âmbito		6
Total geral		47

Fonte: Adaptado de Rojo (2010)

A tabela acima, adaptada da pesquisadora Rojo (2010), nos faz perceber que os textos da esfera da arte literária presentes nessa coleção compõem um número semelhante às demais esferas. Os voltados para as outras esferas não são, na maioria das vezes, usados para atividades de letramento. Os textos do âmbito da arte totalizam pouco menos de 50%. O trabalho com a compreensão limita-se, geralmente, a três questões que não levam em consideração o letramento no qual o gênero está inserido, nem na proposta do objetivo desse livro no PNLD/2017. Além disso, as peculiaridades literárias não são levadas em consideração.

A tabela a seguir descreve como os textos se materializam nas obras.

Tabela 3 - A maneira como os textos são disponibilizados.

Esferas de circulação	Gêneros Textuais	Completo	Incompleto	Adaptado	Traduzido	Traduzido/adaptado
Literária	Conto	3				
	Letra de canção	6				
	Poema	6				
	Crônica	6				
	Artigo de opinião	6	1			
	Reportagem	3	2			
	Discurso político-estudantil	1	2			
Informação	Manifesto	1	1			
	Discurso de formatura	2				
	Texto enciclopédico	3				
	Artigo de opinião	6				
	Reportagem					
Total		41	6			

Fonte: Adaptado de Rojo (2010).

Acreditamos, após analisar a tabela, que pelo público para o qual o livro está destinado, algumas abordagens textuais, poderiam ser diferentes: grande quantidade de letras

de canção, que parece propor a formação do leitor literário, poderiam ser trocadas por outros textos literários, provocando, dessa forma, efeito mais consistente.

Outra questão é acerca das atividades a partir do gênero literário. Antes da leitura de um conto, aparece um comando direcionado tão somente para uma atividade, a saber: “Leia outro conto de Machado de Assis e faça as atividades no caderno” (UNIVERSOS, 2017, p.181). Pelo comando que acabamos de apresentar, a leitura é uma proposta para responder a atividade e não um comando para mergulhar no texto conforme esperávamos.

A nosso ver, essas seriam maneiras de instigar e conduzir o leitor a um mergulho nas entrelinhas do texto a fim de obter sensações, supor ideias entre outras possibilidades que a leitura pode proporcionar. Para isso acontecer, precisaria da autonomia do professor, no entanto, sabemos que “Sem a tradição em matéria de leitura literária, os professores primários podem ter a tentação de se apoiar em um ou outro dos modelos didáticos existentes em sua área.” (TAUVERON, 2013, p.117). Para essa autora, o apoio nesses materiais, impediria que o professor desenvolvesse questões acerca do texto no momento da leitura com os estudantes, e se dedicasse aos questionários já prontos, vindos nos materiais didáticos. Dessa forma, haveria então a perda de foco e desvalorização do momento de interação e promoção para outros momentos, conforme pensamos a proposta da formação do sujeito leitor que ultrapassa os limites do texto num percurso de busca pelo entendimento do mundo através da representação da vida na literatura e volta-se para si para se compreender melhor.

A seguir discutiremos o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que trata da distribuição de livros literários nas bibliotecas das escolas de todo o Brasil. Esse programa pode ser uma alternativa importante para o estudante ter acesso à leitura literária nas escolas brasileiras já que em muitas das situações com as quais nos deparamos, a renda familiar dos estudantes não possibilita a compra de livros, dependendo assim dos órgãos públicos para que o direito ao acesso à leitura seja garantido.

### 3.3 AS OBRAS LITERÁRIAS OFERECIDAS AOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aqui, apresentaremos o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que consideramos uma alternativa para ir além do livro didático, uma vez que, conforme vimos anteriormente, é uma das possibilidades que os alunos tem para ter acesso ao texto literário. A partir da pesquisa apresentada por Rojo

(2010), 8% dos alunos pesquisados têm acesso à leitura através da biblioteca. Resolvemos analisar o projeto e verificar a viabilidade dos livros distribuídos por ele para a formação de sujeitos leitores.

No decorrer dos anos de funcionamento do Programa algumas resoluções foram publicadas para determinar as funções, categorias entre outras características do PNBE. Logo a Resolução nº 7, de 20 de março de 2009, no Art. 2º, apontou que seriam distribuídos às escolas acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, visando:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência; b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no Ensino Fundamental; c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito da leitura; d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico.(BRASIL, 1997, p. 01).

Podemos perceber que se trata de livros de diversos aspectos: são obras tanto para apoio ao professor como também “c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito da leitura;”. Nos deteremos a esse para analisarmos a tabela de distribuição, que existe no site do PNBE conforme vemos na imagem a seguir.

Imagem 2 - Informações sobre a quantidade de livros, o ano, as escolas e valores investidos.

Ano de Aquisição	Segmento de Ensino	Acervos Distribuídos	Escolas Beneficiadas	Alunos Atendidos	Livros Distribuídos	Investimento Total R\$
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	168.366	32.820	1.731.572	4.209.150	17.730.630,46
	Educação Infantil Pré-Escola	325.144	79.949	3.645.572	7.966.028	32.807.029,60
	Fundamental do 1º ao 5º ano	226.252	104.745	13.226.845	5.599.737	31.616.454,48
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	64.764	36.006	3.589.440	1.619.100	10.208.749,32
PNBE 2013	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	50.556	86.794	12.339.656	5.207.647	56.677.338,63
	Ensino Médio	19.144	36.981	8.780.436	2.218.884	29.704.045,58

Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Conforme a imagem da tabela acima, há uma distribuição dos livros desde a educação infantil até o ensino médio; conforme a tabela, o número de escolas, de alunos atendidos, de livros distribuídos e de investimento, é bastante alto. Se tomarmos isto como base para

justificarmos a proposta dos documentos oficiais sobre o objetivo de formação de leitores, diríamos que esta parte estaria sendo feita. O número de estudantes recebendo estas obras representaria o número de brasileiros críticos, fruidores, apropriados da arte literária, sujeitos leitores. Mas não é bem assim, que se desenha a realidade da situação: o gosto pela leitura, a escolha do texto para a turma, a adesão da turma ao texto literário: tudo isso é o real diante da projeção. Muitas divergências podem acontecer até a efetivação do ensino de literatura com o leitor real.

O PNBE objetiva atender de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de Educação Básica cadastradas no Censo Escolar, o qual é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Programa Nacional Biblioteca da Escola tem como ação central a distribuição de livros de obras literárias, cujos acervos são compostos por obras clássicas; poesia, conto, crônica, teatro, texto de tradição popular, romance, memória, diário, biografia, livros de imagens e histórias em quadrinho.

Na imagem a seguir podemos perceber na tabela alguns critérios adotados pelo PNBE:

Imagem 3 - Segmento escolar, quantidade de obras e critério de atendimento.

Ano de aquisição	Segmento de Ensino	Quantidade de Obras	Quantidade de Obras por Acervo	Critério de Atendimento
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	50	2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas de 1 a 40 alunos: 1 acervo
	Educação Infantil Pré-Escola	50	2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas com mais de 40 alunos: 2 acervos
	Fundamental do 1º ao 5º ano	100	4 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas de 1 a 50 alunos: 1 acervo
				Escolas de 51 a 150 alunos: 2 acervos diferentes
				Escolas de 151 a 300 alunos: 3 acervos diferentes
				Escolas com mais de 300 alunos: 4 acervos diferentes
Educação de Jovens e Adultos - EJA	50	2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas de 1 a 50 alunos: 1 acervo	
			Escolas com mais de 50 alunos: 2 acervos diferentes	
PNBE 2013	Anos Finais do Ensino Fundamental	180	3 tipos de acervos com 60 títulos diferentes cada	Escolas com até 250 alunos: 1 acervo
				Escolas com 251 a 500 alunos: 2 acervos diferentes
	Ensino Médio	180	3 tipos de acervos com 60 títulos diferentes cada	Escolas com mais de 500 alunos: 3 acervos diferentes

Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 05/01/2020.

O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas),

livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Conforme percebemos, as memórias literárias são contempladas por este programa.

Logo, a partir da análise acima, da formação do sujeito leitor a partir dos documentos oficiais, e também da disponibilidade dos livros literários através do PNBE, pensamos que se não houver socialização da leitura nada disso funcionará como elementos para formação de sujeitos leitores. Para Rouxel (2013) “[...]a questão da legitimidade da utilização do texto em sala de aula se coloca em termos de formação do leitor no espaço social.” (p.161), entendemos que essa formação rompe com a perspectiva dos documentos oficiais que embora nos objetivos coloquem a proposta do ensino de literatura com incentivo à fruição, nos materiais didáticos essa realidade ganha a configuração estruturalista e em algumas vezes fechada. Então para Rouxel “O uso da leitura cursiva em sala de aula responde a essa necessidade.” (p.162).

Entendemos leitura cursiva, aquela que se detém às propostas do currículo e dos manuais. Porém a autora propõe que “É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados” (p.162). O compartilhamento de significados acontece a partir da fala de um, da crítica de outro, do entendimento ou não de outro, o que interessa ou não no texto. É um momento de intensidade e sentido, e, portanto, uma situação consistente para a atividade leitora; uma possibilidade de intervenção para a formação do sujeito leitor.

A seguir, analisaremos uma atividade sobre leitura literária exposta no site: portal do professor como alternativa para trabalhar o gênero: memórias literárias.

### 3.4 PROPOSTA DE ATIVIDADE COM A LEITURA E ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS EXPOSTA NO SITE: *PORTAL DO PROFESSOR*

Para este tópico, escolhemos para análise uma aula sobre memórias literárias extraída do site *Portal do Professor* — esse site é constituído de uma comunidade de aprendizagem onde os professores de todo o País podem compartilhar suas ideias, propostas, sugestões metodológicas para o desenvolvimento dos temas curriculares e para o uso dos recursos multimídia e das ferramentas digitais. A proposta do espaço é que seja criado um intercâmbio de experiências para o desenvolvimento criativo de novas estratégias de ensino e

aprendizagem. As atividades disponíveis no *site* são sugestões de professores, em uma proposta colaborativa. Qualquer pessoa pode acessar as sugestões, deixar comentários, classificá-las ou baixá-las para o computador pessoal.

Para criar a aula, o professor deve se inscrever e estar logados no ambiente do Portal; caso contrário, as aulas poderão ser somente lidas, classificadas, comentadas ou baixadas. A partir do momento que estiver logado, o professor terá a possibilidade de criar sua própria aula, inserindo recursos disponíveis no menu Recursos Educacionais. Ele poderá deixá-la em seu espaço pessoal para acesso e edição posteriores ou publicá-la para que outros professores a visualizem e deixem seus comentários.

Com o objetivo de analisarmos como pode proceder o professor de Língua portuguesa propondo atividades com o texto literário, resolvemos acessar uma aula disponível no *portal* e que julgamos importante para fazermos nossas observações. De autoria da professora Marta Pontes Pinto, a aula tem como título: *Memórias literárias: recordações*. Os dados da aula aparecem antes do acesso ao material, conforme a imagem a seguir:

Imagem 4 - Plano de aula sobre memórias literárias exibido no portal da educação.

**Dados da Aula**

**O que o aluno poderá aprender com esta aula**

- conhecer vários modelos de "memórias literárias".
- ouvir, compreender "memórias literárias".
- planejar, produzir e reescrever "memórias literárias".

**Duração das atividades**

3 aulas de 50 minutos cada

**Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno**

- Habilidade de leitura.

**Estratégias e recursos da aula**

- **Uso da internet.**
- **Datashow.**

Fonte: portal do professor. [www.portal.professor.com.br](http://www.portal.professor.com.br). Acesso em 10/09/2019.

Nesta descrição da aula, podemos ver os objetivos, tempo pedagógico, ativação de conhecimento prévio dos estudantes e as estratégias e recursos que serão utilizados na aula. Consideramos pouco tempo para realização das atividades, uma vez que, mesmo que só se espere que os estudantes tenham conhecimento prévio de leitura, não especificando se literária

ou não, considerando leitura literária, demandaria bastante tempo para a discussão acerca dos sentidos do texto e de outras habilidades que o momento com o gênero literário exige.

Podemos ver a definição para o gênero memórias literárias apresentada na figura a seguir; esta definição aparece na proposta de slides que deve ser passado antes da leitura do gênero.

Figura 1 - Definição de memória literária.

#### DEFINIÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Memórias são textos produzidos para rememorar o passado, vivido ou imaginado. Para isso, as palavras devem ser escolhidas com cuidado, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. Essas narrativas têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, contadas como são lembradas no presente. Há situações em que a memória se apresenta por meio de perguntas que fazemos ou que fazem para nós. Em outras, a memória é despertada por uma imagem, um cheiro, um som.

Fonte: Portal do professor.

Conforme percebemos, a definição sobre o gênero, parte de uma perspectiva linguístico-estrutural e não fica claro, a existência dela no campo literário, uma vez que a frase “vividas pelo autor no passado” evidencia ausência dos aspectos relacionados à linguagem da estrutura narrativa que seria: o narrador do texto. Portanto, para esta aula direcionada a uma aula de leitura e produção escrita sobre um gênero literário, vemos que necessitaria de outras abordagens, senão a perspectiva da leitura literária como pretexto não estaria presa no passado, mas atual e constante. Podemos ver a seguir na tabela toda a organização proposta para a aula:

Tabela 4 - Passo a passo da aula no módulo 1.

Módulo 1						
	Atividade 1	Slide 1	Slide 2	Slide 3	Slide 4	Atividade 2
O B J E T I V O	Sensibilizando os alunos para estudarem o gênero.	Narrativa	Uso dos verbos nas memórias literárias.	Narrador personagem e narrador testemunha.	Narrador personagem e narrador testemunha.	Conhecendo Memórias Literárias vencedoras da Olimpíada de Língua Portuguesa em 2010.

Fonte: Adaptação do site: Portal do Professor

Na tabela acima, podemos ver o passo a passo que sugere o módulo 1 da aula. Na atividade 1 é proposta a explicação sobre o gênero textual para sensibilizar os estudantes. Em seguida no título chamado slide1: é apresentada uma breve explicação sobre o que é narrativa, em seguida no slide 2, uma breve explicação sobre o uso do verbo nas memórias literárias. No

slide 3, é dada uma breve explicação sobre o que é narrador personagem e narrador testemunha. Encerrados os slides aparece a atividade 2 para fechar o módulo 1. O que é proposto nessa atividade é a leitura de três memórias literárias vencedoras das Olimpíadas de Língua portuguesa de anos anteriores.

Nosso ponto de vista em relação à sequência das atividades e dos slides é que nesse módulo, tivesse acontecido a leitura das memórias inicialmente, uma vez que se supõe que os estudantes não tiveram contato com esse gênero literário, e que após a leitura e discussão com o texto e sobre o texto, fossem levantadas hipóteses sobre o narrador, tempo, enredo, e os demais elementos da narrativa, de modo que esses elementos servissem de acessório para a apropriação: primeiro da experiência com o efeito estético provocado pela leitura do texto, depois apropriar-se dessa estrutura para, quando mais tarde deparar-se com tal gênero dominar esses aspectos e acrescentar mais conhecimento ao já conhecido.

A atividade possui dois módulos, o anterior sobre a leitura, o seguinte sobre a escrita, conforme veremos na tabela e em seguida nos comentários.

Tabela 5 - Legenda dos tópicos do módulo 2

<b>Módulo 2</b>			
<b>Atividade 1</b>	<b>Atividade 2</b>	<b>Atividade 3</b>	<b>Atividade 3.2</b>
Preparando seus alunos para a produção de texto	Planejando para escrever suas memórias	Escrevendo suas memórias.	Reescrevendo (reescrita dos textos para correção)

Fonte: Site: Portal do professor

De acordo com a tabela acima, as atividades do módulo 2 são direcionadas à escrita. Na atividade 1. É proposta uma atividade para os alunos produzirem texto. Sugere-se que se exponha fotos, imagens, vídeos em projetor de vídeo, na descrição da aula sugere-se que eles deverão ver as imagens de cenas de infância para se lembrarem da época em que eram menores e mais novos para escreverem suas memórias da infância. Já a atividade 2 propõe que os alunos façam um roteiro para iniciarem a escrita da memória. A atividade 3, solicita que os estudantes produzam o texto em casa com a ajuda dos pais e que devolva na próxima aula, e caso haja necessidade, será reescrito. A aula é concluída com a atividade 2, que julgamos ser 3.2, pois é direcionada para correções e orientações do professor para reescrita do texto. Em relação ao módulo 2, partindo da nossa proposta para a produção do gênero memórias literárias, a escrita poderia ser feita a partir das próprias emoções dos estudantes. Paraphrasing Xypas (2014), Memórias: quem não as tem? E aproveitando a memória de cada

estudante, ele poderia aproveitar a emoção e produzir o texto. Na seção 4 desta dissertação, apresentamos como usamos o conjunto de atividades para alcançar um dos objetivos de nossa pesquisa.

Outro ponto que a proposta dessa atividade com o gênero memórias literárias diverge da nossa percepção com relação à formação de leitor é a proposta de deixar o texto para ser produzido em casa. Acreditamos que essa produção em casa, distanciaria o estudante do momento com outros colegas, com o professor, com a oportunidade de direcionar e focar na execução da atividade. Já que para a aula proposta não aparece informação se espera que o estudante já tenha domínio sobre esse gênero. Pensamos que o trabalho com o texto literário precisa ser feito, iniciando pela leitura e concluindo com a escrita dele, pelo menos, usamos esse pensamento durante o recorte com o gênero memórias literárias que resultou neste trabalho.

O material da aula está disponível no portal do professor e pode ser lido na íntegra, pode ser impresso, e também, pode ser feito download do arquivo. Pela descrição da aula, os objetivos a serem alcançados distanciam-se das perspectivas teóricas, bem como das propostas dos documentos oficiais. A atividade está direcionada a habilidades relacionadas à leitura e produção do gênero literário, mas não se propõe a alcançar objetivos relacionados à literatura, sobretudo a experiência estética que o sujeito leitor poderá ter a partir da leitura desse gênero, uma vez que a mobilização da aula segue o percurso da estrutura enquanto primordial, e não da motivação para a leitura e experiência estética.

Vemos, então, a partir dos dados encontrados nos documentos oficiais, desde a, PCN, PCPE, currículo de Pernambuco e BNCC da análise do livro didático que há uma necessidade de comunicação a ser estabelecida entre as propostas curriculares e o ensino de literatura, pois, no percurso que fizemos, observamos o que segue: a abordagem do livro didático, a aula que usamos como exemplo, apresentam lacunas que vemos necessidades de ser preenchidas de acordo com as teorias sobre a efetivação do ensino de literatura como perspectiva de fruição, ou seja, é um ensino de literatura que viabilize o acesso à literatura através do texto literário numa perspectiva de criticidade e de construção de conhecimento acerca da representação da vida e possibilidade de aprendizagem sobre o mundo e sobre si.

## 4 AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava. (BENJAMIN, 1987, p. 239)

Desde o início dessa dissertação, algumas observações foram feitas acerca da formação do sujeito leitor: iniciamos a primeira seção, adentrando nas teorias que tratam da recepção do leitor, desde a Estética da Recepção à Leitura Subjetiva. Também nos ocupamos de analisar algumas das memórias literárias do *corpus* literário dessa pesquisa à luz da estética da recepção e da leitura subjetiva no ensino de literatura.

Na segunda seção iniciamos fazendo um levantamento e uma análise de como os documentos oficiais tratam o ensino de literatura no Brasil, em seguida analisamos o trato das atividades com o texto literário para os estudantes através do livro didático e concluímos analisando uma aula com o conteúdo do gênero memórias literárias retirada do *site* portal do professor.

Agora, convém fazer algumas considerações desde a origem da palavra ao gênero Memórias Literárias. Nesse contexto, esta sessão tem dupla finalidade, uma de conceituar o gênero com o qual trabalhamos nesta pesquisa e a segunda a de apresentar, de maneira sucinta, o resultado da nossa pesquisa sobre o gênero “Memórias Literárias” e a representação dele para o ensino de literatura.

### 4.1 AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A obra *Teogonia* de Hesíodo narra a origem dos deuses na tradição grega. Segundo o autor, no princípio surgiu Gaia (a Terra) de amplos seios, que antes de tudo gera para si própria um consorte, Urano (o Céu). Dessa união, é produzida numerosa descendência e dentre outros seres fantásticos, a hierogamia primordial grega gera os Titãs, e entre eles Mnemósine. A palavra grega prende-se ao verbo *mimnéskhein*, que significa “lembrar-se de”. A titânide Mnemósine, assim, vem a configurar no universo mitológico grego a própria personificação da Memória.

Para esse autor: “Memória assegura a circulação das forças entre o domínio do invisível e o do visível, já que Memória é que, em cada mo(vi)mento de cada ente, decide

entre o ocultamento do oblívio e a luz da presença” (HESÍODO, 1995, p. 57). Conforme o autor, a memória situa-se num lugar possível de luz ou escuridão, entendemos que é a ação do sujeito que fará com que esteja lembrada ou esquecida. A partir disso, podemos considerar que a memória está em um lugar acessível através das emoções sentidas no tempo presente, conduzindo o sujeito ao tempo passado. A memória é encontrada no passeio de ida ao passado; e de volta ao tempo presente oportunizando uma impressão diferente do que passou daquele tempo para o agora. “[...] a memória se orienta para o passado e avança passado adentro por entre o véu do esquecimento. Ela segue rastros soterrados e esquecidos, e reconstrói provas significativas para a atualidade.” (ASSMANN, 2011, p. 53). Na memória, o memorialista ressignifica os acontecimentos do passado quando retorna para o tempo presente. O que antes estaria na escuridão, podemos considerar que fossem censuras que promoveram bloqueios, mas, uma vez superadas, tais situações abririam caminhos para a lembrança.

As expressões mais comuns que encontramos nas leituras de Memórias Literárias são: *lembrar-se* e *rememorar*. Há outras expressões também frequentes como *guardar*, *conservar na memória* ou *gravar uma lembrança*. Tudo isso traduz um mecanismo psicológico concebido tanto de maneira dinâmica, em seu aspecto de aquisição e de reivindicação, como estático e mecânico em sua função de conservação e de arquivamento. Pela perspectiva de Bergson (2010), observa-se uma proposta de reflexão acerca da memória, que começa a partir da leitura do mundo através de imagens e a apreensão desse mundo através do corpo. Conforme o autor, acredita-se que a totalidade do universo jamais pode ser completamente decifrada pelo homem, pois o seu instrumento de raciocínio é uma parte dele, como se observa no trecho a seguir:

[...] o cérebro é uma imagem, os estímulos transmitidos pelos nervos sensitivos e propagados no cérebro são imagens também [...] é o cérebro que faz parte do mundo material, e não o mundo material que faz parte do cérebro [...] Nem os nervos nem os centros nervosos podem, portanto, condicionar a imagem do universo. (BERGSON, 2010 p. 13-14).

A partir do excerto acima correspondente ao ponto de vista do autor, é percebido que esse pensamento diferia de correntes intelectuais de sua época, levando em consideração as capacidades cognitivas e que o cérebro é uma parte do mundo material; julgavam que as pessoas poderiam conhecer tudo sem limites, sem interferência, bastava querer. O ponto de vista desse filósofo foi revolucionário, porque ele postulou que a memória é algo além da matéria. É sobre isso que Bergson faz afluências sobre memórias e lembranças. E distingue-as em duas: a lembrança espontânea, imediatamente perfeita, onde o tempo não poderá acrescentar nada à sua imagem sem desnaturá-la; ela conservará para a memória seu lugar e

seu tempo. E a lembrança aprendida, essa, segundo Bergson, sairá do tempo à medida que a aprendizagem for melhor adquirida, tornar-se-á cada vez mais pessoal.

Verificamos, após a apresentação desses dois modelos de concepção de memórias, que o primeiro exemplo demarca a memória histórica. Sendo assim, constata-se que Bergson (2010) acreditava na existência de uma memória pura, inalterável, que se contrapõe à lembrança imaginária e à percepção, ainda que nenhuma se produza isoladamente, como ele afirma e em seguida as define. A percepção não é jamais um simples contato do espírito com o objeto presente; está inteiramente impregnada das lembranças imagéticas que a completam, interpretando-a.

Essa lembrança, por sua vez, participa da lembrança pura que ela começa a materializar e da percepção na qual tende a se encarnar. Bergson também afirma que o papel do corpo não é armazenar lembranças, mas simplesmente escolher, para trazê-las à consciência de maneira diferente. Acerca disso Halbwaches (2003) propõe uma intimidade do memorialista com a memória. De acordo com o autor,

[...]quando uma cena parece não ter deixado nenhum traço em nossa memória, se na ausência [de] testemunhas nos sentimos completamente incapazes de reconstruir qualquer parte dela, os que um dia a descreverem poderão até nos apresentar um quadro muito vivo da cena – mas este jamais será uma lembrança. (HALBWACHES, 2003, p.33)

As considerações do autor nos apresentam como peculiar é a memória, ela diferencia-se de um testemunho, visto que, necessita da lembrança do eu, não do outro, exceto tratar-se de uma memória coletiva, e que os membros do grupo comunguem entre si de pensamentos e hábitos, ademais ninguém fará com que alguém fale de uma lembrança se este não as tiver guardadas consigo. Nesse caso, conforme Halbwaches, a memória dura enquanto dura o sujeito, se for coletiva, ela durará enquanto durar o grupo. Bergson postula que existe uma reserva memorialista que reside no nosso espírito e que o corpo tem o poder de acessá-la nunca de maneira completa, mas fragmentada.

Para Bosi (1994), que comunga das ideias de Bergson, “[...] Antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança vive em estado latente, potencial. [...]” (p.20). Em seguida, ela completa destacando que: “o papel da consciência, quando solicitada a deliberar, é sobretudo, o de colher e escolher. [...]”. Por fim, ela faz uma aproximação ao que Bergson considerava “a verdadeira memória, ou lembrança pura à arte” (BERGSON, 2010 p.14). Através dessa concepção que Bosi (1994) pontua, pode-se afirmar que a arte, assim como o sonho, retoma essa memória considerada verdadeira por Bergson, inatingível na sua dimensão. Outra percepção contundente que Bosi (1994) nos traz é a caracterização da memória como força espiritual. Para ela, a memória é uma força espiritual prévia a que se

opõe a substância material, seu limite e obstáculo. A matéria seria, na verdade, a única fronteira que o espírito pode conhecer. Logo, de acordo com o raciocínio estipulado até o momento, nota-se que a nossa verdadeira memória, como chamou Bergson, aquela que sobrevive no espírito, não remonta somente as nossas experiências, mas as de nossa espécie. Assim como não podemos apreendê-la completamente, temos acesso às reminiscências dessa memória coletiva que vive em nós. De acordo com Izquierdo:

Em seu sentido mais amplo então, a palavra “memória” abrange desde os ignotos mecanismos que operam nas placas de meu computador, até a história de cada cidade, país, povo ou civilização, e as memórias individuais dos animais e das pessoas. Mas a palavra “memória” quer dizer algo diferente em cada caso, porque os mecanismos de sua aquisição, armazenamento e evocação são diferentes. (IZQUIERDO, 2002, p. 11)

O autor nos faz compreender importância da diferenciação relativa aos sentidos que a palavra memória pode trazer, uma vez que são várias situações a que ela pode se referir. Logo, resolvemos elencar algumas referências que podemos encontrar sobre memória e a diferença de sentido em cada caso.

Usaremos, a seguir, definições que obtivemos durante a pré-leitura da primeira atividade da nossa pesquisa, quando, em roda de conversa, precisávamos concretizar o que podíamos entender por memória. Tais definições foram registradas na lousa durante a roda de conversa da pré-leitura da memória *Nuvens*.

- A) “A Memória de um povo, ou de um país”.
- B) “Memória do celular”
- C) “Em memória de alguém”.
- D) “Está ruim da memória”
- E) “Ele tem uma boa memória visual”.
- F) “Minha memória está repleta de lembranças.”
- G) “Memórias de alguém”
- H) “Lugar da mente que se guarda lembranças”

Essas definições promoveram um debate, chegou-se à conclusão de que as memórias literárias que seriam lidas referiam-se às memórias de um narrador ou do autor daqueles textos que seriam lidos. Quando questionamos sobre o que possivelmente ele narrava nessas memórias, alguns mencionaram a possibilidade de citar doenças, perdas, acidentes e lembranças ruins. Nos questionamos sobre o porquê de adolescentes pensarem sobre isto acerca do conteúdo das memórias. Pareceu-nos pela perspectiva dos estudantes que as memórias se referem a conteúdos trágicos e nunca cômicos ou agradáveis. De acordo com Freud (1950)

[...]o conteúdo mais frequente das primeiras lembranças da infância constitui-se, de um lado, das situações de medo, vergonha, dor física etc. e, de outro, de acontecimentos importantes como doenças, mortes, incêndios, nascimentos de irmãos e irmãs etc. (p.12).

A partir dessa explanação do autor, entendemos que há necessidade de relevância para que o memorialista lembre de algo e possa narrar. E não necessariamente tragédias, mas eventos significativos. A memória se forma a partir de uma experiência. Há uma série de consequências expressas ou não pelos indivíduos atores nessas experiências. Mas, seja implícito seja explícito o significado da memória faz parte da humanidade. Cada experiência, cada pessoa carrega consigo as marcas da memória. Ao pensar sobre possíveis tragédias, entendemos que os estudantes participantes que acharam que as memórias seriam trágicas, é porque possivelmente naquele momento, o que se tratava de memórias significativas para eles, era justamente memórias significativamente trágicas. De acordo com Izquierdo (2002) memórias são muitas e são resultados de muitas experiências. Conforme o autor:

A memória dos humanos e dos animais provêm das experiências. Por isso, é mais sensato falar em “memórias” e não em “memória”, já que há tantas memórias possíveis quanto forem as experiências possíveis. É evidente que a memória de ter colocado os dedos na tomada não é a da primeira namorada, à da casa da infância, à de saber andar de bicicleta, à do perfume fugaz de uma flor, à de toda a Medicina (IZQUIERDO, 2002, p. 16)

Por serem frutos indissociável da vivência humana, as memórias são tão diversas quanto são os praticamente incontáveis seres humanos que já pisaram e/ou pisam na Terra. Todos nós lembramos de algo, e cada vez mais, temos a necessidade de falar sobre isso.

#### 4.2 AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS CONFORME A TEORIA DE GÊNERO DE BAKHTIN

Podemos perceber que há muitos teóricos dedicados a tratar do tema memória. Anteriormente, vimos pontos de vista da Filosofia, Sociologia e Psicanálise, agora precisamos situar Memórias Literárias. O que esse gênero nos apresenta de representação da memória? Qual é a participação da memória no texto literário? Como posso identificar um gênero literário como *Memórias Literárias*? Como se estrutura? E qual é a importância desse gênero para a formação de sujeitos leitores?

Pouco se escreve sobre as definições do gênero Memórias Literárias. Embora não haja alusão ao gênero em parte dos documentos oficiais, BNCC, PCN, PCPE, no entanto no currículo de Pernambuco para os anos finais aparece como sugestão para leitura e escrita no 9º ano. Já o PNL D o apresenta para ser trabalhado no 7º ano, de acordo com as tabelas do PNBE, as escolas recebem livros de memórias literárias. Apresentamos a seguir algumas definições para o gênero.

Para Lima (2009), “Um texto de memórias objetiva resgatar um passado.” (p.1) Esse pensamento da autora corrobora com o pensamento de Assmann (2016) quando diz que a memória avança passado adentro atravessando os limites do esquecimento. Lima continua sua definição de memórias literárias, nos trazendo suas concepções sobre o gênero:

Alguns elementos normalmente presentes nos textos de memórias literárias são as comparações entre passado e presente, a presença de palavras e expressões que transportam o leitor para uma certa época do passado (“antigamente”, “naquele tempo” etc.), referência a objetos, lugares e modos de vida do passado, descrições de lugares ou pessoas e explicação do sentido de certas expressões antigas ou de palavras em desuso. (LIMA, 2009, p. 2)

Conforme a autora, há marcas linguísticas peculiares que caracterizam as Memórias Literárias, sobretudo a comparação entre passado e presente, além disso expressões que indicam tempo passado e outras expressões que possam demarcar as impressões sobre o texto. A nosso ver, a autora limita a observar o texto somente pela análise linguística descentralizando o foco pertinente que cai sobre ele, que é o olhar sob a perspectiva da literalidade já que se trata de um gênero literário.

Outro conceito para memórias literárias é encontrado no caderno de apoio das Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Nele, podemos encontrar a seguinte definição:

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. (CEMPEC, 2018, p.17)

Compreendemos que a autoria do texto, se posiciona numa perspectiva menos estruturalista e aproxima-se da perspectiva literária, pois não vê as memórias literárias apenas sobre o ponto de vista estrutural, mas sobretudo artístico e que considera o leitor como parte desse texto. Questionamos acerca dos lugares reais ou imaginários que aparecem na definição, já que a memória literária seria representação e não realidade.

É com base nessas definições sobre memórias literárias que analisamos a obra de Bakhtin (2003), que nos apresenta quais elementos constituem um gênero do discurso. Para esse teórico todo enunciado é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante ou escritor. Embora reflita a individualidade de seu autor, é bom lembrar que este é um ser que vive em sociedade e participa de grupos sociais. Assim, o estilo também está ligado ao contexto de produção do gênero e, também, ao seu conteúdo temático e a sua estrutura composicional. Para o autor:

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre um locutor e os outros parceiros da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2003, p. 284)

Podemos entender que o trabalho com os três encaminhamentos apresentados por Bakhtin, depende também das considerações que devem ser feitas a respeito do contexto em que o gênero se situa. Dessa forma, é possível perceber que essas três características que definem um gênero: plano composicional, estilo e conteúdo temático são indissociáveis e devem ser aplicadas a todo processo de leitura.

De acordo as colocações acima, Bakhtin (2003) propõe como metodologia para o estudo da língua, a análise dos gêneros discursivos a partir de seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo. Esses três elementos podem ser facilmente observados no gênero memórias literárias, de acordo com as características relativamente estáveis dessa narrativa e a esfera de circulação a qual pertence.

Observando a proposta do autor, primeiro, podemos afirmar que as memórias literárias têm como conteúdo temático uma história de recordações lembradas por um narrador personagem que se coloca numa situação de apresentar lembranças que lhe despertam no momento presente.

No segundo momento, “as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos” (p. 288) referem-se à construção composicional do gênero. No caso das memórias literárias, percebemos sua pertinência à esfera social literária, tendo como tipologia predominante, a narrativa. Trata-se de uma narração curta, produzida a partir de um acontecimento localizado num passado, normalmente distante, no qual histórias vivenciadas pelo narrador-personagem são contadas em forma de memórias que, como em outras narrativas, também apresenta uma estrutura composta pelos elementos: espaço, tempo, personagens, narrador e enredo.

O terceiro passo, proposto por Bakhtin, é o “exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN, 2003, p.289), refere-se à análise do estilo do gênero. Para o autor, alguns gêneros apresentam um estilo bastante individual, devido às próprias características que possuem. Em se tratando das Memórias Literárias, observamos que a descrição dos lugares, dos aspectos físicos, sociais e psicológicos das personagens, bem como das emoções sentidas durante as situações vividas na memória dele permeiam as sequências narrativas, e demonstram um traço característico no estilo, além disso, o narrador é intruso.

Com base em leituras de diversos exemplares do gênero Memórias Literárias e observação acerca de aspectos peculiares desses textos e do que foi exposto acima, usaremos um fragmento da memória *Nuvens* de Graciliano Ramos – memória que compõe o nosso

*corpus* literário – para fazer uma breve exemplificação. Esta passagem está logo no início da memória:

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real (RAMOS, 1993, p.7)

A memória apresentada pelo narrador do texto possui aspectos relevantes para entendermos que se trata de algo distante do tempo atual. A data e o lugar parecem estar suprimidos, dando vazão para achar que se trata de um sonho e não de algo real.

No entanto, a suposta memória ganha legitimidade quando for constatada por outros. Entendemos que a memória do narrador se ancora na memória de outras pessoas daquele meio, configurando então, uma memória coletiva. A nitidez aparece quando diz que não se trata de uma condensação da lembrança, mas a reprodução. Entendemos por isso que a experiência não foi apagada, mas sim esquecida. A quase certeza se foi ou não real, demonstra que entre o passado e o presente outras lembranças encobriram esta, mas ainda há resquícios dela na consciência.

Entendemos as Memórias literárias como algo que é lembrado no momento presente mediante uma emoção, ou algo que desperte diretamente uma emoção sentida no momento passado a que se situa a memória. “Talvez nem me recorde bem do vaso”. Após esse momento, o memorialista remonta a memória, como acontecera, com quem, quando e onde. Em seguida, retorna para o tempo presente e avalia-se como estivera e como está. “Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela”. O percurso sempre se renova durante a narrativa. É o que percebemos, ao longo de uma memória literária, muitas vezes há de haver, enquanto o memorialista vai tecendo e construindo o que lembra e identifica, por isso nos apegamos as ideias de Izquierdo(2010) quando nos diz que não dá certo usarmos o termo memória, e sim memórias, visto que são múltiplas quando narradas. Nas memórias literárias está presente essa necessidade plural para referir-se a ela.

Bakhtin (2003) nos faz perceber uma aproximação com o gênero Memórias Literárias, quando fala do auto-informe-confissão. Desde o início da nossa pesquisa nos questionamos acerca das Memórias Literárias sempre aparecerem com explicações acerca da estrutura, da comparação temporal entre passado e presente. Já no tocante à relação com o leitor, não encontramos considerações acerca de como as Memórias Literárias poderiam ser úteis para aproximar o sujeito leitor da experiência estética. Para Bakhtin, “[...] a forma não é só

espacial e temporal, mas também do sentido” (p.127). Falta a relação de sentido para a formação do sujeito leitor com o uso das Memórias Literárias, em muitas das situações que analisamos. Percebemos aspectos estruturais das Memórias Literárias que são justificados perante a teoria de gêneros do discurso de Bakhtin, no entanto isto não é suficiente para nós, se não apresentar aspectos que favoreçam ao leitor literário a experiência estética.

As Memórias Literárias possuem na estrutura um movimento temporal: presente, passado e presente. No tempo presente, o narrador é tomado por uma emoção que funciona como gatilho para levá-lo a um tempo passado, tempo da memória, que é narrado justificando o que aconteceu, geralmente é um acontecimento distante do tempo presente. Leva-se em consideração a esses aspectos, as idades: a criança, o adolescente e o adulto terão percepção diferenciadas, pois conforme Vygotski (2010), há determinantes para cada uma dessas fases da vida que possibilitam sentido específico diante de estímulos. As memórias são narradas de um lugar distante e têm relação com a confissão, pois na confissão está subtendido o arrependimento, a ressignificação do ato. Assim como quem se confessa apresenta uma narrativa acerca do arrependimento por ter cometido algo errado perante a “lei”, postulamos que o memorialista, apoia-se na infância ou no momento do acontecimento para narrá-lo, oportunizando assim, ausência de si e presença de outro elemento que serve de ancoragem para o discurso, no caso das memórias de *Infância* de Graciliano Ramos, apoia-se no menino para contá-las, e na postura de um possível adulto ou com idade distante daquela para apresentar ressignificação diante das situações vividas lá. Bakhtin apresenta aspectos da consciência diante dos atos, que julgamos pertinentes para essa discussão. De acordo o teórico:

Minha consciência atuante só formula perguntas desse tipo: por quê? para quê? como? está ou não certo? cabe fazer isso ou não? é necessário ou não? vai dar certo ou não? Ela nunca pergunta: quem sou? O que sou e como sou? (BAKHTIN, 2003, p.128).

A distância do existente na narrativa teria sentido através desse pensamento do autor, considerando que na memória há um outro, aquele que age diante dos acontecimentos, esse distanciamento possibilitará questionamentos acerca de si. Essa forma de agir, não é que seja assim, “o ato é também determinado pela posição e pelo caráter, não para o autor-contemplador distanciado” (p.128). Entendemos o ato como o fato acontecido e narrado nas memórias literárias. Uma vez citando o fato, ausenta-se de questionamentos sobre si, e caso surjam situações na narrativa transgredientes a seu juízo de valor: “avalia imediatamente seus objetos nas categorias de bem e do mal” (p.130). Sem atribuir juízo de valor, essa ação ajuda a determinar quem é o eu. Surge daí o arrependimento, este sai do plano psicológico de

desgaste, de autocrítica e torna-se “princípio organizador e enformador da vida interior, princípio da visão valorativa e da fixação de si mesmo” (p.130). Destacamos esse aspecto da teoria de Bakhtin no momento do retorno ao presente, existente nas memórias literárias, pois a medida que o narrador movimenta-se do tempo presente para o passado, durante a narrativa, vê a vida daquele jeito que vivia, mas quando retorna ao tempo presente, organiza o pensamento e divide o tempo, nesse momento abre-se espaço para avaliação sobre si. O narrador retorna a si, organizando suas ideias, seus pensamentos, demonstrando irracionalidade naquele tempo, racionalidade agora; inconsciência/consciência; emoção/razão. Nas memórias literárias, o sentido está na capacidade de justificar-se racionalmente diante dos fatos acontecidos no tempo da memória.

#### 4.3 AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS

Deslocar a atenção do mundo real para o imaginário e promover eventos para oportunizar a formação de sujeitos leitores são ações que necessitam de escolhas textuais condizentes com a realidade, com a possibilidade de identificação do sujeito leitor com o autor, personagem da obra, espaço, linguagem entre outros aspectos que compõem o texto literário.

Na obra *Infância* de Graciliano Ramos, encontram-se distribuídas ao longo dos capítulos, Memórias Literárias cujo narrador personagem apresenta-se no tempo presente: “A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho” (RAMOS, 2008, p. 9) Continuando a narração do fato lembrado situa-se no tempo passado:

Achava-me numa sala, de paredes sujas. Surgiram repentinamente a sala espaçosa, o velho, as crianças, a moça, bancos, mesa, árvores, sujeitos de camisas brancas. E sons estranhos também surgiram: letras, sílabas, palavras misteriosas. Nada mais. (ibidem, p. 10)

Conforme percebemos, a lembrança aparece com descrições e diversidade de elementos. Em seguida “Nada mais”. Na descrição dessa memória, aparecem elementos essenciais para criação da imagem que se deseja lembrar, uma vez que “Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de maneira a reconhecê-lo porque eles concordam no essencial, apesar de certas divergências” (WALBWACHS, 2003, p. 29). A memória trazida em *Infância* pode ser justificada, então, a partir dessa perspectiva do autor, como somente o essencial para descrever o que o texto disponibiliza. Quando diz “nada mais”, entendemos que o restante não

importa, que se apagou ou ficou na escuridão. Depois da passagem da lembrança, o retorno ao tempo presente, é marcado por novo modo de olhar: “E a hibernação continuou, inércia raramente perturbada por estremecimentos que me aparecem hoje como rasgões num tecido negro” (RAMOS, 2008, p. 11). Vemos, então, que presente, passado e presente movimentam o sujeito leitor do começo ao fim das Memórias Literárias.

As passagens acima, retiradas do romance *Infância* de Graciliano Ramos, mais precisamente do capítulo *Nuvens*, que aparece no início da obra, possuem traços particulares sob a perspectiva dos elementos da narrativa exposta, a saber, o narrador, no excerto do capítulo citado, bem como em outros, aparece como personagem e o que se percebe de tal narrador é o poder sobre as ações do personagem. Ele parece dominar as situações percebidas. Um narrador guia, que conhece o personagem e exerce domínio sobre ele, delimitando as memórias a que são importantes relatar.

Há, nos excertos acima, uma peculiaridade acerca do personagem narrador do texto: a maneira como descreve as cenas de uma posição privilegiada, pois tece o enredo nos possibilitando observarmos a cena como se passasse a nossa frente. Todorov (2013) pensa isso como postura clássica do autor quando posiciona o narrador atrás da cena descrevendo-a. “A visão por trás é a fórmula que marca frequentemente a narrativa clássica: “[...] o narrador sabe mais que o seu personagem” (p. 243) e isto, do ponto de vista dos elementos da narrativa, sobretudo do narrador, estabelece um aspecto comum deste elemento nas memórias literárias: o narrador sempre aparece numa posição que, embora sendo também o personagem, parece saber muito mais do que narra. O narrador é um personagem em dois momentos, o da ação e o privilegiado no presente de posse da maturidade para analisar os fatos narrados.

Ademais, é marcante o desempenho do elemento tempo nesta narrativa e o quanto isto pode favorecer o contato do leitor para o evento da leitura, que sabemos não havendo familiaridade com ela, pode ser motivo de repulsa ou desistência, às vezes, por superficiais motivos ou por dificuldades na apropriação dos sentidos que a obra pode oferecer ao leitor iniciante.

#### 4.4 AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) é um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o país. Iniciativa do Ministério da Educação e do Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e

Ação Comunitária (CENPEC), que tem como proposta, contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Esse concurso integra as ações desenvolvidas pelo *Programa Escrevendo o Futuro*.

Trouxemos essa discussão para nosso texto, porque julgamos pertinente, já que a OLP usa em uma das modalidades, as memórias literárias. Apresentamos as ideias do caderno de orientações que foi disponibilizado para os professores no site do *Programa Escrevendo o Futuro*, e que é parte dos demais instrumentos disponibilizados, tais como: caderno do professor, que iremos apresentar, também estão disponíveis jogos, revista e vídeos para auxiliar o professor nas oficinas. No caderno do professor há numa sequência de 12 capítulos e são dispostas orientações a serem seguidas para a realização de oficinas com o objetivo da produção de Memórias Literárias, que passarão por uma seleção na escola onde será escolhido um texto, em seguida passará por uma seleção municipal, na sequência estadual e, por fim, nacional.

Criado em 2002 pela Fundação Itaú Social e o Cenpec, esse programa tem como objetivo: “contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras” (CEMPEC,2018,p.15). Vale ressaltar que o Programa Escrevendo o Futuro transformou-se em política pública em 2008, por meio da parceria com o Ministério da Educação e da realização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

O tema “O lugar onde vivo” é vivenciado em todas as edições. O ano de 2019 teve como homenagem a escritora Conceição Evaristo, foi a 6ª edição da Olimpíada que teve a participação de 85.908 professores, de 42.086 escolas, distribuídas em 4.876 municípios brasileiros. Conforme as orientações do Programa:

Professores inscritos orientaram seus estudantes a escreverem textos nas categorias Poema (5º ano EF), Memórias Literárias (6º e 7º anos EF), Crônica (8º e 9º anos EF) e Artigo de opinião (3º ano EM), e a produzirem um documentário (1º e 2º anos EM). (CEMPEC, 2018, p. 3)

De acordo com o programa, a categoria que participa da leitura e produção das memórias literárias são 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Não é explicitado o motivo da escolha do gênero literário para cada categoria. Acreditamos que a ausência dessa informação de um lado, seja porque preferiram enfatizar as oficinas para escrita do gênero, de outro por julgarem irrelevantes tais informações para o professor. As orientações sobre o programa acontecem em ambiente virtual. No site estão disponíveis *links* de acesso às plataformas de cada categoria. No ambiente virtual estão dispostas informações sobre o Programa, a Olimpíada, a Formação (através de cursos à distância) e os Recursos, esses são classificados como recursos formativos, que são os seguintes: “Sequências didáticas, cadernos de

orientação, vídeos e recursos didáticos para auxiliar os professores no ensino da língua portuguesa” (ibdem, p.4).

Analizamos o caderno de atividades iniciando pelos títulos dos capítulos e objetivos estabelecidos conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Relação dos capítulos, conteúdo e objetivos do caderno de atividades das OLP

Capítulo	Título	Conteúdo	Objetivo
1.	“Naquele tempo...”	Uso de imagens/fotografias	Como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado
2.	“Museu do eu”	Visita a museu	Compreender o que é um museu e articulá-lo aos conceitos de memória, narrativa e identidade
3.	“Vamos combinar?”	Roda de conversa	A situação de produção.
4.	“Semelhantes, porém diferentes”	Leitura	Discutir sobre gêneros textuais que se assemelham.
5.	“Primeiras linhas”	Escrita	Produção do primeiro texto de memórias literárias.
6.	“Tecendo os fios da memória”	Orientações	O plano global e o foco narrativo.
7.	“Lugares que moram na gente”	Análise das memórias lidas	Como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto.
8.	“Nem sempre foi assim”	Discussão sobre as leituras	Comparação do tempo antigo com o atual.
9.	“Na memória de todos nós”	Análise linguística e estrutural do gênero	Marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual.
10.	“Na memória de todos nós”	A estrutura do gênero	O uso do pretérito e de palavras e expressões usadas para remeter ao passado.
11.	“Ponto a ponto”	Correção escrita do gênero	Sinais de pontuação.
12.	“A entrevista”	Entrevistas	Entrevistas para ampliar o conhecimento.
13.	“Da entrevista ao texto de memórias literárias”	Adaptação	Transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias.
14.	“Como num filme”	Análise do próprio texto	As vozes presentes num texto.
15.	“Ensaio geral”	Escrita em grupo	Produção coletiva de um texto.
16.	“Agora é sua vez”	Reescrita do texto	O texto final.
17.	“Últimos retoques”	Reescrita	Revisão e aprimoramento.

Fonte: adaptado do caderno de orientações da OLP.

Conforme podemos ver no quadro, há uma organização em sequência que proporciona a produção escrita do gênero, que através de atividades, visitas a museus e entrevistas se obtém uma bagagem a fim de que, no final, no momento da escrita, haja concatenação de ideias para evolução de sentidos para a produção do texto. Segundo o programa, a proposta da produção de memórias literárias é:

[...] fazer que os jovens conheçam a história do lugar onde vivem por meio do olhar de antigos moradores – pessoas comuns que construíram e constroem a história – e valorizem as experiências dos mais velhos, descobrindo-as como parte da sua

identidade. Por outro lado, ouvintes atentos podem significar, para os idosos, reconhecimento e admiração de seus saberes. (CEMPEC, 2018, p. 5)

A proposta deste Caderno é fazer que os alunos aprendam a ler e a produzir textos tendo como ponto de partida o gênero “memórias literárias”, ampliando assim seus conhecimentos de linguagem e suas possibilidades de participação social.

#### 4.5 A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS LEITORES COM MEMÓRIAS LITERÁRIAS À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA

A partir desses escritos, entendemos que a Leitura Subjetiva se entrelaça com as propostas dos estudiosos da mente que defendem o momento das emoções como oportunidade para catarse e ressignificação das emoções, a leitura e escrita literária como formação de sujeitos leitores-escritores se dispõem a proporcionar sensações nos leitores durante a leitura e escrita literária, mobilizando os estudantes a aproximarem-se dos textos e através da leitura, das emoções evocadas por ela, terem contato com a experiência estética. As propostas de atividades da Leitura Subjetiva proporcionam aos leitores contatos diferenciados do ensino tradicional de literatura. “Longe de se envolver na descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, esses leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram” (ROUXEL,2014, p.22). A proposta da Leitura Subjetiva é possibilitar aos sujeitos leitores esse envolvimento, não relacionado às questões estruturais, mas às que têm relação com as emoções, com o eu do sujeito leitor.

Sobre a proposta de formar sujeitos leitores com leitura de memórias, entendemos que o gênero autobiografia de leitores trabalhado por Rouxel (2013) apresenta semelhanças com o gênero Memórias Literárias. Rouxel trabalha com seus alunos a partir da leitura do texto literário iniciando pela leitura de obras literárias, depois é feito pelos estudantes, comentários no texto, e em seguida a escrita de uma memória dessa leitura – chamada pela autora: autobiografia de leitor. De acordo com a autora, “[o leitor] evoca os livros que o marcaram e analisa, ao longo das obras de sua vida, as variações de sua relação com o texto na leitura” (p.66). As autobiografias de leitor são inauguradas pelo Jornalista Pierre Dumayet. “Um gênero que situa a identidade do leitor no coração do percurso autobiográfico” (ROUXEL,2013, p.67). Conforme a autora esse gênero textual apresenta-se como representante de uma necessidade da literatura na vida das pessoas. Na autobiografia de leitores, registra-se também uma identidade do leitor literário. A autora aponta que é um bom motivo para as escolas aproveitarem esse gênero para o ensino de literatura.

O desafio para a escolarização da leitura continua intenso. Segundo a autora “ler é ainda uma performance que se mede pelo número de páginas e pelo tamanho dos caracteres” (ROUXEL, 2013, p. 70). Apesar de a autora mencionar que o aspecto anterior é evidente em “certas escolas” no contexto escolar da França, aqui no Brasil não é diferente. É desafiador o trabalho com a formação de leitor no cotidiano da sala de aula. Outra imagem característica da dificuldade na formação do leitor apontado pela autora é a de “um leitor forçado”. Diante disso, percebemos o quanto essa teoria comunga com a prática com o leitor real, nós nos deparamos com essas dificuldades quando iniciamos nossas atividades com o texto literário em sala de aula, hoje com bastante estudo e pesquisa, vemos a importância da busca por estratégias para proporcionarmos ao leitor real, oportunidade de apresentar-lhes e eles usufruírem da experiência estética através do ensino de literatura.

Nos estudos feitos com estudantes de ensino médio e universitário, Rouxel aponta dois caminhos para encontrar o leitor: é uma espécie de clivagem identitária – “o leitor escolar e o leitor que existe nele.” Conforme a autora, os textos literários sugeridos pela escola distanciam-se daqueles de preferências pessoais dos estudantes. Nos estudos feitos segundo ela, é percebido que alguns estudantes se queixam da imposição da leitura escolar e que parece ser um dever, a leitura. No entanto, mesmo com as dificuldades existentes, a autora afirma que “a prática da autobiografia de leitor é felizmente carregada de ensinamentos para os sujeitos leitores em formação.” (ROUXEL, 2013, p.71). Ainda conforme a autora, à medida que se inicia a prática desse gênero, emerge do sujeito a consciência da imagem de si como apreciador ou não de tal leitura.

Provocar o desejo pela leitura é destaque na fala da autora. Por que desejo? Entendemos que despertar o desejo de leitura exige mediação. Conforme a autora, há estudantes relatando o interesse pela leitura, porque um amigo ou colega indicou o livro. Imaginamos como deve ser cheio de significados compartilhar uma leitura. O professor pode fazer isso, mas precisa ler, sentir-se provocado pela leitura. Porque para mediar a leitura desse texto, também deve estar incluso a emoção de ter lido tal obra. A Autora ainda acrescenta a sua discussão: “A vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade.” (ROUXEL, 2013, p.73). Entendemos a necessidade do envolvimento do professor nessa mediação. Nas produções dos estudantes, a autora destaca: “a leitura é quase sempre, antes de tudo, a procura de uma emoção.” (p.74). E ainda acrescenta a autora acerca da formação de leitores com a autobiografia de leitor: a subjetividade é essencial para a leitura.

A semelhança que podemos perceber que há entre a autobiografia de leitor e as memórias literárias é que: o que acontece na primeira é sobre as leituras lidas e na segunda é sobre as experiências, as memórias vividas. Sobre a autobiografia de leitor, a autora destaca:

[...] esse gênero abre reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido. Não é de surpreender que a escola se aproveite desse gênero! (ROUXEL, 2013, p. 66)

Se para a autora, o gênero autobiografia de leitor possibilita a reflexão sobre a importância da literatura para a formação do sujeito que a lê, entendemos que a leitura de Memórias Literárias possibilita a reflexão sobre as lembranças do personagem/narrador da memória e a importância dessa representação para si, para a sua percepção enquanto sujeito leitor.

A escrita de Memórias Literárias pode ser acessível para o estudante de nono ano do ensino fundamental porque:

[...] ligam-se a uma carga afetiva significativa e permitem aos estudantes tomar consciência do seu eu, validar suas experiências e apreciar como elas modelam seu pensamento e estilo pessoal. (CONDEMARÍN; CHADWICK, 1987, p. 212).

Então, escolhemos memórias literárias que tivessem relação com a infância para atrair o sujeito leitor até o texto, a fim de lê-lo e contemplar o universo da arte literária. Esse aspecto de escolha corrobora com a proposta de Xypas para formação de leitores: “Lembranças de infância [...] provocam emoções pessoais favorecendo a construção de sentidos e a identificação do sujeito leitor com a obra” (XYPAS, 2016, p. 6). Uma criança lendo o enredo sobre outra criança, assim, há uma possibilidade de um contato com sentidos do texto, favorecendo ao sujeito leitor vislumbrar a própria infância para adentrar na obra e fruir experiências através do personagem narrador, aprendendo, dessa maneira, a lidar consigo. Por conseguinte, acerca do envolvimento do leitor com o texto; para Jouve (2002):

O leitor, emocionado [...], impressionado [...] ou divertido [...], esquecerá por um momento (o da leitura) os problemas e preocupações de sua existência. Ao mesmo tempo, o interesse que tem pelo destino das personagens, ao confrontá-lo com situações inéditas, modificará seu olhar sobre as coisas. (JOUVE, 2002, p. 108)

O deslocamento da atenção de si para o texto, proporciona um momento de reflexão que ao retornar para si, o leitor oportuniza a possibilidade de confrontar os dois mundos: o da leitura e o seu, podendo assim ressignificar pontos de vista antes sem sentido.

Ademais, para a proposta de trabalho com o texto literário que Rouxel (2013, p.195) afirma “[...] é necessário instituir a subjetividade do leitor na consciência mesma de seus limites”. Há na obra literária, sobretudo nas Memórias Literárias a possibilidade para o sujeito leitor apropriar-se dos sentidos que o personagem dá para a vida. Ainda diz a autora “[...] a identidade do leitor é desconstruída e reconstruída a cada leitura e, no entanto, ela é, da parte

do leitor, objeto de uma busca infinita” (p.195). Partindo disso, percebemos o quanto é importante possibilitar o contato do leitor com a obra literária.

Para complementar a questão da apropriação percebemos que grande parte das atividades com leitura literária são finalizadas sem a produção escrita do gênero estudado. Vemos que tais estratégias de leitura são importantes, no entanto propomos acrescentar a essas, também a produção escrita.

#### 4.6 A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM CONDENARIN E CHADWIC

Sobre a leitura literária para apropriação e formação do sujeito leitor, muitos critérios são estabelecidos. Para a Estética da Recepção conforme vimos, bastava a leitura, mas a teoria da Leitura Subjetiva defende a necessidade da escrita literária. A partir disso, entendemos que essas ideias são compartilhadas entre os estudiosos das memórias literárias que defendem a produção desse gênero com “[...] interessante modalidade de composição” (CONDEMARÍN; CHADWICK, 1987, p. 212) que podem favorecer a aproximação do estudante com a escrita literária.

Percebemos que grande parte das atividades com leitura literária com a perspectiva de apropriação do texto literário são finalizadas sem a produção escrita do gênero estudado. Vemos que tais estratégias de leitura são importantes, por isso, propomos acrescentar a essas, também a produção escrita. Segundo as pesquisadoras em escrita de memórias literárias, Mabel Condemarín e Mariana Chadwick, a produção escrita da memória literária “constitui uma interessante modalidade de composição, porque seus conteúdos são auto referenciais, isto é, referem-se a um tema no qual os estudantes são experts: eles mesmos” (1987, p.212). Para as autoras, dificuldades em relação ao tema não seriam problema para a produção escrita, no entanto percebemos que há necessidade de leitura e compreensão das Memórias Literárias para promover a aproximação do sujeito leitor com os aspectos dessa narrativa. Também é uma oportunidade de reflexão sobre o sentido expresso nelas, discussão sobre elementos da narrativa para finalmente, quando chegar o momento da produção escrita, além da vantagem do tema, ter a possibilidade de estar instrumentalizado para a escrita. Ademais, a avaliação escrita requer atenção em relação a estrutura e circulação desse gênero, de acordo com Lima

No caso específico das memórias literárias, essa complexidade se acentua pelo fato de esse gênero não circular com muita frequência em nosso cotidiano e, por isso, nem sempre estarmos muito familiarizados com suas peculiaridades. É imprescindível, no entanto, que o olhar do avaliador esteja muito atento às condições de produção e às características funcionais e formais desse gênero. (LIMA, 2018, p.1)

As colocações de Lima apresentam orientações acerca da correção do gênero memórias literárias direcionadas aos professores. Ela destaca a questão da limitação na circulação do gênero como explicação para o cuidado a se ter na avaliação do texto. A perspectiva tomada pela autora contempla a perspectiva de análise linguística.

Condemarín e Chadwick (1987) sugerem uma sequência de atividades para a produção escrita das Memórias Literárias baseadas na proposta de Moffet (1968) que consiste em três etapas: escrita inicial, escrita coletiva e produção final, “afirmam também que a produção escrita de memórias literárias possibilita a consciência do eu do estudante, valida as experiências deles, além de modelar o pensamento e estilo pessoal.”(CONDEMARÍN; CHADWICK, 1987, p. 211). A teoria das autoras vão além da perspectiva de Lima, que se detém nos aspectos estruturais do texto e converge com a nossa proposta da formação do sujeito leitor à luz da Leitura Subjetiva, visto que pela leitura e escrita de memórias literárias, serão consideradas as experiências existentes dos participantes, acrescidas às adquiridas com as atividades de intervenção e, no produto final, espera-se que esteja presente a capacidade e apropriação da leitura e escrita desse gênero literário.

Vale ressaltar que à perspectiva de Lima pode estar condicionada a perspectiva do ensino tradicional da gramática, o que devemos levar em consideração pois se trata de um aspecto particular do estudo da língua defendido pela autora.

## **5 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: DA LEITURA À ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS**

Literatura é (...) um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2000, p. 83)

Esta pesquisa está configurada a partir de dados recolhidos de atividades com leitura e escrita literária, pautada por um diagnóstico de investigação que utiliza um questionário para pesquisa exploratória sobre o perfil de leitor literário dos nonos anos da escola onde aconteceu a pesquisa para tentar obter informações sobre o desenvolvimento da leitura por parte dos participantes, bem como seus conhecimentos sobre memórias literárias.

O estudo foi elaborado por meio da pesquisa-ação, por se tratar de uma intervenção em sala de aula, partindo de uma problemática de cunho coletivo, com a finalidade de proporcionar uma interação entre os estudantes colaboradores e, assim, fazê-los refletir e desenvolver uma prática de leitura literária e reflexão sobre o mundo representado, sobre a sociedade e sobre si, isso a partir de uma prática de ensino desenvolvida por nós por meio da leitura e da escrita de memórias literárias, estimulando a reflexão e a participação do grupo, a fim de proporcionar uma aproximação com o propósito de promover a experiência estética.

Nos debruçamos em teorias que nos aportaram nesse percurso cujo objetivo é formar sujeitos leitores literários no nono ano. É um desafio, somos humanos, leitores, e a experiência com a leitura nos favorece enquanto leitores, professores e também pesquisadores, percebemos que é preciso sempre o olhar objetivo e perceptivo, pois a experiência com a leitura é complexa. De acordo com o teórico Compagnon (2010), “A experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida: entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo.” (p.161). Entendemos que o outro da leitura, pode ser a representação do outro real, e que assim como o eu do texto é a representação do eu real — a leitura literária é uma das oportunidades da vida para se conhecer melhor o outro e o eu, na literatura e na vida.

Usando memórias literárias, propomos atividades de leitura e escrita à luz da leitura subjetiva e, dessa forma, envolvendo os estudantes participantes criamos um grupo interessado pela leitura do texto literário.

## 5.1 A PESQUISA AÇÃO A PARTIR DE THIOLENT

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a pesquisa-ação que é uma “pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLENT, 2011, p.14). Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre a formação do sujeito leitor, cujo foco será uma contribuição para a formação dele através de propostas de atividades para o desenvolvimento de sujeitos leitores em práticas de leitura e produção escrita de memórias literárias.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve:

**Pré-leitura:** preparação para leitura das 07 (sete) memórias literárias do livro *Infância* de Graciliano Ramos. Vale ressaltar que os slides usados para a roda de conversa anterior a leitura de cada uma das memórias literárias, constam nos apêndices desta dissertação.

**Leitura:** roda de leitura, leitura silenciosa e dramatizada das memórias literárias. Consta nos anexos as memórias literárias do livro *Infância* de Graciliano Ramos usadas para a leitura.

**Pós-leitura:** aplicação de atividade, escrita em diário de leitura e produção escrita de memórias literárias. Também constam nos apêndices desta dissertação todas as atividades que foram preparadas por nós e usadas logo após a leitura de cada memória literária, bem como, as memórias literárias escritas pelos estudantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa e coleta dos dados nos instrumentos voltados para esse fim — diário de leitura e memórias literárias produzidas por cada participante — optamos por trabalhar com a pesquisa-ação. Para Thiollent (2011), este tipo de pesquisa apoia-se no compromisso de se iniciar a partir de um pensamento já existente. No nosso caso, partimos da nossa pergunta de pesquisa: Como contribuir para a formação do sujeito leitor? — em seguida pesquisa exploratória complementar com os estudantes dos nonos anos da escola, a fim de perceber os gostos dos estudantes desse nível de ensino por memórias literárias, e aplicação de intervenção para uma situação problema a fim de encontrar a resolução. Segundo Thiollent (2011):

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou tom a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p.14)

Partindo dessa consideração, trabalhamos com estudantes de uma turma nono ano de uma escola regular pública estadual como campo de pesquisa. Seguiremos as etapas que tal

pesquisa compreende, de modo que se contemple e possibilite ao final, conhecimento sobre as abordagens, constatações de estratégias utilizadas, bem como resultados analisáveis e dedutíveis à coleta de dados ao longo do trabalho.

## 5.2 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola Dr. Adilson Bezerra de Souza da rede oficial do estado de Pernambuco jurisdicionada na Gerência Regional de Educação Agreste-Centro-Norte - Caruaru. A escola está situada na Avenida Brasil, 200, Bairro Nova Santa Cruz, CEP: 55194-357 - Santa Cruz do Capibaribe – PE. Código do INEP: 26148447. A instituição de educação básica regular possui aproximadamente 1.000 alunos e funciona com Ensino Fundamental e Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Possui biblioteca com funcionário atendendo no horário matutino e noturno.

## 5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental, turma formada por cerca de 30 alunos, moradores dos entornos da escola que, à primeira vista, demonstraram interesse para participarem das atividades propostas durante a intervenção.

Logo no início apresentamos os critérios de conduta para as atividades seguindo os critérios apresentados através do projeto de pesquisa de número:11721019.7.0000.5208, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, a saber:

**Critério de inclusão** – Pela temática do projeto de pesquisa, que está engajado com a proposta de ensino do currículo do estado de Pernambuco, além disso, os estudantes serem menores de 18 anos e estarem matriculados no 9º ano A da Escola Dr. Adilson Bezerra de Souza.

**Critérios de exclusão** – Estudantes maiores de 18 anos e não matriculados no 9º ano A da Escola Dr. Adilson Bezerra de Souza.

Alguns dos estudantes que iniciaram a pesquisa desistiram de estudar, outros mudaram de turno, de turma e não podiam participar das atividades, e outros mudaram de cidade e pediram transferência.

Após o início das atividades, e dos acontecimentos com parte dos participantes, restaram um total de 10 participantes, na faixa etária de 13 a 16 anos, sendo 02 do sexo masculino e 08 do sexo feminino, todos oriundos da zona urbana. A identidade dos sujeitos

dessa pesquisa será mantida em sigilo. As fotos e imagens das produções dos estudantes foram autorizadas pelos pais através de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE. Tudo isto consta do parecer de aprovação da pesquisa.

Utilizamos a legenda “AL”, que significa aluno, acrescida de numeração crescente a partir do 1 para facilitar a identificação de cada participante.

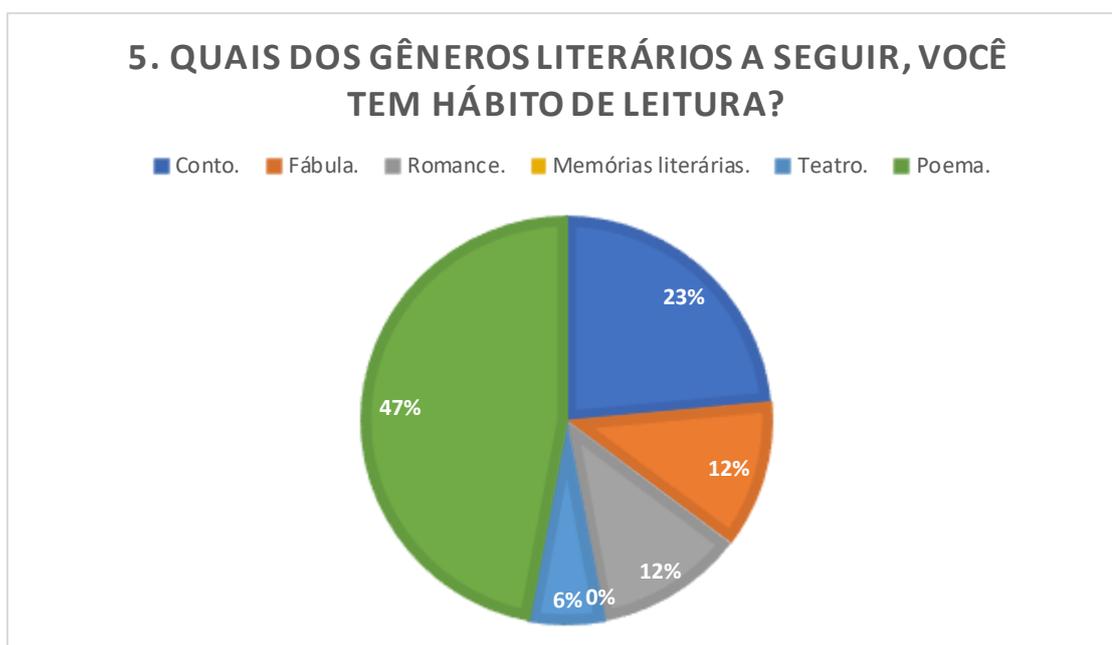
#### 5.4 DA PESQUISA EXPLORATÓRIA À INTERVENÇÃO DIDÁTICA

O primeiro momento que tivemos com os estudantes foi para apresentar-lhes como aconteceriam as atividades. Conversamos sobre as experiências de cada um sobre leitura literária e questionamos se conheciam pessoas que gostavam de literatura. Concluímos esse momento, elaborando um questionário com dez perguntas sobre leitura literária que seria usado para uma pesquisa exploratória em todos os nonos anos da escola.

Elaboramos o questionário para pesquisa realizada com as turmas dos nonos anos A, B, C, D e E, a partir das opiniões dos participantes e da nossa orientação a fim de se obter dados para o perfil dos leitores dessas turmas. Foram dez perguntas e dividimos os participantes da pesquisa em grupos, a fim de aplicarem nas turmas dos nonos anos dos horários da manhã e tarde. A soma total dos estudantes que responderam ao questionário foi de 100 participantes.

O questionário que teve dez perguntas relacionadas ao perfil do leitor literário, foi feito por grupos divididos que puderam entrar em contato com os estudantes do 9º ano dos dois turnos: manhã e tarde, para colherem as informações. O resultado completo, encontra-se no Apêndice B. Dentre as demais questões, destacamos para nossa discussão aqui o resultado da questão 5, uma vez que os estudantes conheciam vários gêneros literários, no entanto não conheciam as memórias literárias. Isto nos instigou mais ainda acerca da necessidade de elaborarmos as atividades de maneira que a apropriação acontecesse, mesmo sendo o contato inicial com tal gênero. Conforme podemos observar a seguir no gráfico da questão cinco do questionário, cem estudantes participaram e responderam ao item relativo aos gêneros literários que já tiveram a oportunidade de ler.

Gráfico 1 – Gêneros literários lidos pelos estudantes



Fonte: Arquivo do autor.

Observando o gráfico, constatamos que a maioria dos estudantes já leram poemas, seguidos de contos, depois romance e fábulas ficaram empatados. O gênero teatro foi lido pela minoria. Já memórias literárias, vimos que não houve participante que respondeu se havia lido. Pensamos por um lado, se trataria de não haver livros de memórias literárias, na escola, o professor poderia não ter ainda trabalhado com eles ou haviam lido e não lembrado. Isto nos fez questioná-los sobre as principais causas relativas aos resultados obtidos. Alguns comentaram: “poema é mais comum de encontrar”, eu também nunca li uma memória literária”, “eu acho que é porque o povo tem preguiça de ler”, “Eu sempre leio, mas não gosto de dizer o que leio.” Esses foram alguns dos comentários colhidos na roda de conversa do encontro após a aplicação da pesquisa, no caso a 2ª atividade da nossa intervenção.

O fato de não conhecerem o gênero memórias literárias, nos motivou a providenciar o máximo de estratégias para que a pré-leitura, a leitura e atividade de pós leitura e escrita de memórias literárias promovessem a oportunidade para esses estudantes conhecessem e se apropriassem do gênero, que julgamos ser importante para a experiência estética, bem como, em relação a formação de leitores, oportunizar a cada estudante o acesso a ferramenta do domínio da leitura, para hoje ou mais tarde, na leitura de um romance, conto ou outros textos literários, já estarem fortalecidos e aprimorados fazerem o percurso e usufruir das aprendizagens possíveis que o texto literário poderá fornecer a quem tem a capacidade de desvendar.

Também com o resultado desta pesquisa, discutimos como foi para os participantes a experiência da entrevista sobre leitura. Destacamos do nosso diário de registro as seguintes falas: “Me senti na obrigação de ler alguma coisa”, “Achei que devo ter um domínio de informação sobre o que leio”, “É interessante quando fazemos as perguntas, os colegas pensam um pouco para poder responder”, “Fiquei com inveja de quem já leu romance, nunca li um romance, é grande”, “Gostei de fazer as perguntas, como costumo ler, achei curioso saber os gostos dos outros”. Esses comentários dos estudantes foram anotados aleatoriamente no nosso diário de registro, e nos fez perceber o envolvimento de cada estudante com as atividades até então desenvolvidas.

Nessa oportunidade, consolidamos os dados coletados e discutimos sobre os resultados obtidos. Alguns se surpreenderam em relação ao número de colegas que apresentavam poucas experiências com leituras, já outros demonstraram interesse pela leitura literária, porque observaram o quanto parecia ser bom quando alguns entrevistados falavam de suas experiências com a literatura.

O momento também serviu para discutirmos a importância da literatura na vida das pessoas. Alguns estudantes comentaram que gostam de ler, no entanto têm dificuldades com acesso à leitura, já que, na escola, há número restrito de obras, gerando dificuldades para conseguir o livro desejado, ou mesmo para comprá-los dada as dificuldades financeiras. Retomando o que comentamos anteriormente, aqui destacaram-se algumas falas acerca da leitura literária que só é conhecida por alguns através do livro didático. Concluímos a atividade informando o passo a passo da pesquisa e todos se mostraram satisfeitos com a proposta.

## 5.5 O DIÁRIO DE LEITURA

O instrumento que foi utilizado durante as atividades propostas a partir das leituras das memórias literárias foi o diário de leitura. Inicialmente, apresentamos os materiais: cadernos, tesoura, cola, lápis coloridos, fitas, canetas, tudo isso para que todos confeccionassem as capas dos diários de leitura: instrumento que os acompanharia durante as atividades com as memórias literárias. Comunicamos sobre a importância de conservá-lo bem cuidado e que os escritos nele deveriam ser relacionados aos comandos dados por nós em cada atividade. A confecção iniciou-se em sala de aula e os últimos detalhes ficaram para concluírem em casa. Essa estratégia de customizar as capas surgiu para que cada um criasse um vínculo afetivo

com seus diários. Já em relação à permissão de concluírem em casa, desejávamos que tivessem o momento deles para aprimorarem de acordo com sua subjetividade.

Nossa intenção, desde o início, era de que todos os participantes se sentissem bem com o diário, esse instrumento que é primoroso para registros tanto de leitura quanto da escrita. Ele permite um exercício de apropriação da leitura literária através da escrita, pois, de acordo com Machado (1998), “Essa é uma das três razões fundamentais para a formação de si: leitura, interpretação e produção” (p.45). O diário de leitura é o instrumento que percebemos ser adequado à nossa proposta de pesquisa: formação do sujeito leitor, constituindo-se em espaço para as atividades de leitura, interpretação e escrita de memórias literárias. Nessas atividades, apareceram os três pilares defendidos pela autora que destaca como funcionais para a formação de si, no caso da nossa pesquisa: formação de sujeitos leitores. Continuando o pensamento da pesquisadora, seria uma espécie de exercício para atingir o nível de identidade do participante, pois conforme Machado:

é importante a conexão entre escrita e aprendizagem, uma vez que a escrita pode ser considerada como um processo de descoberta, uma forma de gerar ideias, de se estabelecer conexões entre elas e de transformar noções preconcebidas. (ibidem, p.47)

Partindo dos conceitos acima mencionados pela autora, vemos que o diário de leitura cabe à proposta de formação do sujeito leitor, defendida pela teoria da Leitura Subjetiva. Essa teoria abraça o diário de leitura como possibilitador da apropriação do texto. Para Langlade (2013), “o sujeito leitor constituir-se-á através da apropriação do texto literário, concretizada nas páginas do diário onde há revelação de estados d’alma, de visões de mundo e de horizontes de expectativas redimensionados” (p.114). Entendemos que os escritos dos estudantes acerca das memórias lidas, iniciaria os primeiros passos para a apropriação da leitura, uma vez que seus comentários sobre o texto lido demonstrariam como está sendo possível sua imersão no universo estético da literatura. Para Xypas (2018):

No diário de leituras, enquanto professores/pesquisadores, podemos observar os deslizos e as mudanças existentes como evolução da construção dos sentidos do texto para o sujeito leitor. O diário ainda exerce uma função de regulação das intervenções didáticas feitas pelo mediador. Enfim, o diário de leituras é um porta joias das manifestações de leituras subjetivas, objetiva pelo ato de descrever as singularidades, fruto de ecos íntimos do sujeito leitor. (p. 39).

É notório que o diário de leitura oportuniza a materialização daquilo que não pode ser falado, mas escrito. De acordo com a explanação de Xypas, a emoção que surge durante a leitura, se não for falada, pode ser escrita, e isso tanto para o pesquisador quanto para o participante é indispensável. O pesquisador se utiliza dessa emoção para análise dos procedimentos de coleta de dados. Já ao leitor cabe a oportunidade de envolvimento com o

texto literário, apropriação dele e retorno a si. A nosso ver, esse instrumento atendeu às nossas expectativas.

No segundo momento da nossa pesquisa, apresentamos o diário de leitura. Explicamos a funcionalidade dele. E para melhor aproveitamento desse instrumento, resolvemos customizar o diário a partir de caderno, caneta, lápis de pintar, régua e bastante imaginação. Informamos que na semana seguinte já se iniciaria as leituras da Memórias literárias, que eles conheceriam o esse gênero na semana seguinte, e que o diário serviria para registrarem as percepções a partir da leitura, então era preciso deixar o instrumento pronto para ser usado conforme as orientações apresentadas. A seguir veremos como foi o procedimento de customização e utilização deles durante as atividades de leitura e escrita das memórias literárias. Após a customização dos diários, obtivemos algumas das imagens a seguir:

Imagem 5 – Capa do diário de leitura - AL1.



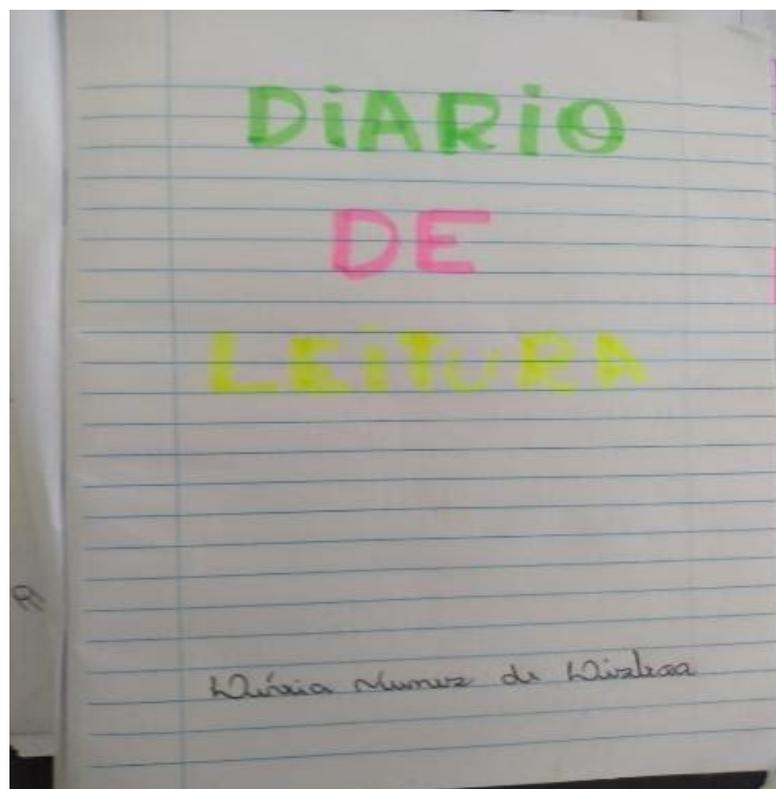
Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 6 – Capa do diário de leitura - AL2.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 7 – Capa do diário de leitura - AL3.



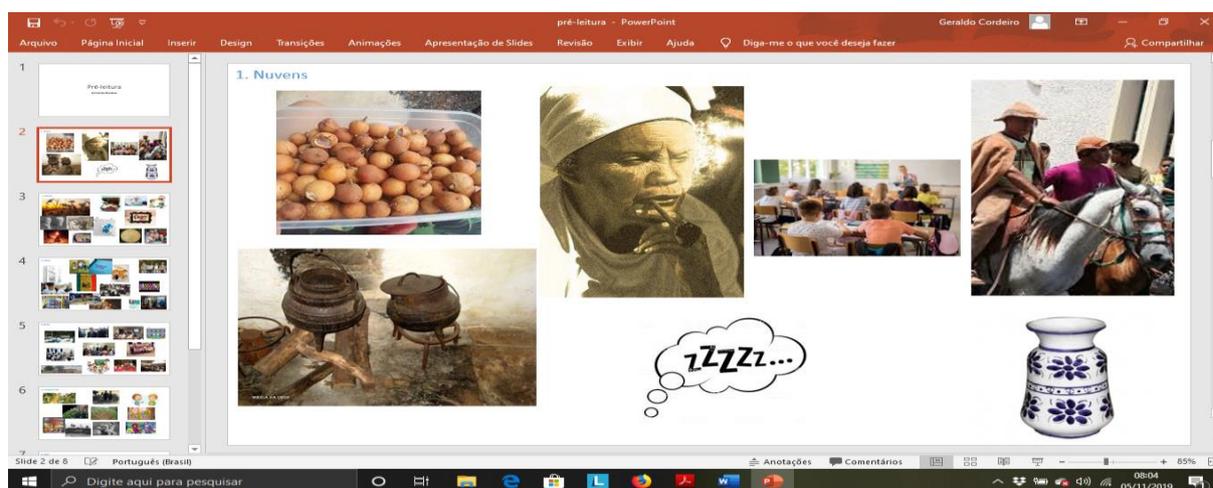
Fonte: Arquivo do autor.

Os participantes foram orientados a desenharem na primeira página algo que os identificassem. Em seguida foram passadas as orientações sobre os cuidados com o instrumento, e que deveriam levá-lo toda semana para a escola, a fim de anotarem as orientações que fossem passadas, e nele também colassem as atividades recebidas após cada leitura, a fim de registrarem as respostas acerca da memória literária lida.

## 5.6 A PRÉ-LEITURA DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

A pré-leitura, inicialmente, acontecia desde quando organizávamos o cenário na biblioteca para recepção dos participantes. Optamos por colocar em projeção o máximo de imagens que conseguíssemos sobre a memória literária lida naquele dia. Essas imagens eram anexadas num slide e expostas em projetor de vídeo. Abaixo consta um dos slides, os demais aparecem nos apêndices.

Imagem 8 – Slide de pré-leitura da memória literária: Nuvens.



Fonte: arquivo do autor

No momento da entrada na sala, assinavam uma lista de frequência e, em seguida, sentavam em roda e começavam a falar sobre o que viam no slide em projeção. As imagens faziam referência ao conteúdo principal da memória literária que seria lida em seguida. Para Jouve (2012), “O papel do [ensino] de literatura é, então munir o leitor de informações necessárias para que as obras voltem a lhe falar” (p.146). Para o autor, são necessárias algumas informações sobre a obra literária para que seja possível atualizá-la às convicções do leitor. Propomos a pré-leitura com o slide de imagens como um intertexto, que seria desvendado quando os estudantes lessem a memória literária atribuindo sentidos à leitura correspondentes ou não a seus horizontes de expectativas. Ainda conforme o autor, “A

identificação dos intertextos é, desse ponto de vista, fundamental.” (p.146-7). Consideramos essa estratégia importante para atrair os participantes e envolvê-los com a leitura.

Antes de os estudantes chegarem, organizamos o espaço com cartaz, quadro branco para escrita de comentários da leitura e projetor com imagens relativas à memória literária lida naquela ocasião. Nesse slide, identificaram cada imagem, mas não conseguiram mencionar do que trataria o texto, apenas presumiam que seria uma narrativa sobre o “passado”, “sono” ou “escola”. Então, iniciamos com um momento de reflexão acerca do gênero literário que iríamos ler. A execução da atividade foi simples. Os participantes recrutados estiveram todos presentes. A memória literária era *Nuvens*. Todos demonstraram interesse pela leitura a partir da pré-leitura que, neste dia, teve como objetivo organizar o pensamento sobre o conceito de memória literária, depois discutimos sobre sua funcionalidade frutiva. Os demais momentos também iniciaram com a roda de conversa a partir de pré-leitura exposta em slide.

## 5.7 O CORPUS LITERÁRIO: AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DO ROMANCE INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS

A escolha das memórias do romance *Infância* de Graciliano Ramos nasceu do envolvimento que tivemos com a leitura do romance dias antes de montar o *corpus* literário para a pesquisa. Em cada memória, sentimos grandes emoções a partir das vivências do personagem que se dirige em cada momento mostrando o passado por meio de um movimento de emoção no tempo presente que o conduzem à memória e narrativa dela no tempo passado, e depois retorna para o tempo presente com uma visão diferente daquela do início, enquanto se emocionava.

Vimos neste gênero textual a oportunidade para desenvolvermos atividades com os estudantes participantes da pesquisa e proporcionar assim como a nós um momento de experiência estética com o texto literário. Porque sabendo que “o leitor, a cada instante, só percebe um de seus aspectos, mas relaciona tudo o que viu, graças a sua memória, e estabelece um esquema de coerência cuja natureza e confiabilidade dependem de atenção.” (COMPAGNON, 2010, p. 150). Aproveitamos o momento das atividades de intervenção para oportunizar a cada participante o contato, domínio e controle sobre o texto literário, possibilitando-lhe habilidades e construção de novos sentidos para a vida através da leitura literária.

A leitura da memória literária sempre acontecia em roda de leitura, cada estudante contribuindo com a leitura de um parágrafo ou mais. Parávamos, questionávamos sobre como estava o entendimento, criávamos suspense e assim concluíamos a atividade de leitura.

O *corpus* literário é composto de sete memórias literárias do romance *Infância* de Graciliano Ramos impressas em papel ofício A4. Durante as atividades, era entregue uma cópia a cada participante para que lessem, anotassem, marcassem e, no final da leitura, colassem no diário de leitura.

A seguir, exploramos cada uma das memórias com citações pertinentes à importância de usá-las para formar leitores e em seguida, através de um fragmento, faremos um comentário abordando o conteúdo do texto.

### 5.7.1 Nuvens

Está no início do romance e é uma memória que o autor parece apresentar como proposta de cortina para acesso às memórias seguintes.

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutro posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real (RAMOS, 2008, p.9)

A descrição dos espaços remete a um tempo distante, pela insegurança acerca da veracidade, parece tratar-se de um adulto lembrando-se de acontecimentos da infância.

### 5.7.2 Manhã

Essa memória é fortemente marcada pela descrição do espaço: um ambiente árido; também pelo elevado grau de desafeto com que o narrador consegue desenhar pai e mãe - aqueles que costumam estar mais próximos - como embrutecidos sertanejos: casal ríspido, distante, por quem a criança, ao longo da infância, nutriria grande temor e profundo ressentimento.

Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes temerosos, incógnitos. Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mão grossas e calosas, finas e leves, transparentes. Ouço pancadas, tiros, pragas, tilintar de esporas, batecum de sapatões no tijolo gasto. Retalhos e sons dispersavam-se. Medo. Foi o medo que me orientou nos primeiros anos; pavor (RAMOS, 2008, p. 14).

É bastante perceptível o grau de repressão ao qual a criança é submetida, o medo parece ser a estrutura com que ele se liga emocionalmente aos pais. Na memória do narrador, há fragmentos da imagem daquelas pessoas, percebe que sentia medo. Aspectos visuais e auditivos o conduzem àquele tempo. O narrador conclui a memória considerando que o medo era a emoção que o conduzia naquele momento.

### 5.7.3 Leitura

Nessa memória, é narrada a experiência com o pai alfabetizador ou mesmo com a sua eventual substituta domiciliar, a irmã Mocinha, que lança convincentes luzes àquela hipótese:

Afinal meu pai desesperou de haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas que me atordoavam. Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar conceitos sisudos: "A preguiça é a chave da pobreza - Quem não houve conselhos raras vezes acerta - Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém". Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. (RAMOS,2008, p.99).

Essas lembranças sugerem o longo percurso que o leitor iniciante encontraria pela frente. De um lado, a monotonia das sílabas gaguejadas. De outro, a incompreensão de conceitos sisudos presentes nos materiais de leitura. Além disso, as complexas construções sintáticas, confundidas com nomes próprios a lhe embaralhar os sentidos. E, como pano de fundo, o pavor a impedir a construção de conceitos e o resgate da imagem de si quase destruída.

### 5.7.4 Escola

As memórias apresentadas aqui são de expectativas que o menino tem da escola, que não são as melhores. Mas é levado pelos pais até lá e as impressões que ele vai tendo de cada detalhe nos faz perceber que ali se inicia a construção do menino enquanto sujeito, porque ali, naquelas experiências, está a oportunidade para se perceber como é distante de casa e se observar em relação aos seus colegas.

Conduziram-me à Rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinham-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente. (RAMOS, 2008, p.120).

O cenário aglomerado e confuso parece acoplar-se e ser aproveitado pelo menino, mas é a professora que parece ajudá-lo a modificar as impressões sobre a escola.

### 5.7.5 O Moleque José

A relação com um menino que faz o narrador-personagem se perceber diferente e frágil é o que percebemos nessa memória. O moleque José, protetor do menino (narrador), é flagrado em uma atitude: exigir uma prova de lealdade, mas o menino prova sua fraqueza perante os castigos sofridos pelo colega injustamente.

Com certeza José nada sentiu. Cobrei ânimo, cheguei-lhe novamente ao pé o inofensivo pau de lenha. Nesse ponto ele berrou com desespero, a dizer que eu o tinha ferido. Meu pai abandono-o. E, vendo-me armado, nem olhou o ferimento: levantou-me pelas orelhas e concluiu a punição transferindo para mim todas as culpas do moleque. (RAMOS, 2008, p.91).

A confusão de um menino que, através de atos de violência do pai, não sabe por qual lado deve agir. A punição vinda do pai é como um sinal da imaturidade do menino que, ao desobedecer, sofre as consequências de tal ato.

### 5.7.6 Venta-romba

Sobre a memória *Venta-romba*, destaca-se a atenção que o menino tem sobre o outro. Dessa vez não o pai, nem a mãe, nem Laura, nem a irmã. No momento de passagem do tempo, quando o narrador vai remeter a um fato passado. E, neste, quando inicia a lembrança de pai juiz substituto, o personagem diz: “Não havia motivo para júbilo. Conservo dessa autoridade uma recordação lastimosa” (RAMOS, 1986, p. 238). Em seguida, apresenta *Venta-romba*, um mendigo, representação que marca as próximas etapas do enredo.

– Como vai, seu Major? E a mulher de seu Major? Os filhinhos de seu Major? A voz corria mansa; as rugas da cara morena se aprofundavam num sorriso constante; o nevoeiro dos olhos se iluminava com estranha doçura. Nunca vi mendigo tão brando. A fome, a seca, noites frias passadas ao relento, a vagabundagem, a solidão, todas as misérias acumuladas num horrível fim de existência haviam produzido aquela paz. Não era resignação. Nem parecia ter consciência dos padecimentos: as dores escorregavam nele sem deixar mozza. (...) Humildade serena, insignificância, as mãos trêmulas e engelhadas, os pés disformes arrastando as alpercatas, procurando orientar-se nas esquinas, estacionando junto dos balcões. Restos de felicidade esvaíam-se nas feições tranquilas. O aió sujo pesava-lhe no ombro; o chapéu de palha esburacado não lhe protegia a cabeça curva; o ceroulão de pano cru, a camisa aberta, de fralda exposta, eram andrajos e remendos. Aparecia uma vez por semana, às sextas-feiras, quando se realizava a caridade: um pires de farinha nas casas particulares, um vintém nas lojas e nas bodegas. (RAMOS, 2008, p. 238-239).

A exposição feita pelo narrador traz um sujeito que vive e, simplesmente, desliza por entre pessoas sem o peso dos olhares, sem temer, sem preocupar-se com o que vão dizer dele,

porque ele já é. Querido pelo povo? Talvez. O que esse personagem parece não saber é que há poderes na sociedade e que aquelas pessoas de aparência cuidadora têm outros lados que a inocência de Venta-romba não alcança.

Por outro lado, o personagem do pai é um sujeito que não conhece de lei, que recebe um poder sem ter formação para tal; logo, assim como Venta-romba, que não sabe lidar com as pessoas, age com o superficial que elas se permitem apresentar e, no dia a dia, os acontecimentos rotineiros não exigem tanta capacidade para passear no meio dos povos, cumprimentar, ser cordial, levar as migalhas para casa. Aquele homem, agora no poder, também passaria a ser uma espécie de mendigo, porque não tem conhecimento da responsabilidade que lhe é imposta.

Nada percebia de lei, possuía conhecimentos gerais muito precários. Mas estava aparentado com senhores de engenho, votava na chapa do governo, merecia a confiança do chefe político – e achou-se capaz de julgar. Naquele tempo, e depois, os cargos se davam a sequazes dóceis, perfeitamente cegos. Isto convinha à justiça. Necessário absolver amigos, condenar inimigos, sem o que a máquina eleitoral emperraria. (RAMOS, 2008, p.237).

De que autoridade é feita este homem? A oportunidade o faria agora homem da lei? O mendigo em atitudes irregulares a que comum era aceita, a lei então foi feita. Para quê? Com qual propósito? O próprio mendigo questiona: “a interrogação lamentosa me abalava. Por quê? Como se prendia um vivente incapaz de ação? Difícil conduzir aquela bondade trôpega ao cárcere, onde curtiam pena os malfeitores” (p. 242).

Surpresa para os dois, para o homem da lei e para o subordinado. Venta-romba não esperava tal ação a gagueira e o tom de nervoso visto pelo narrador, também podem somar a essa compreensão o fato de que o juiz em exercício se encontra em dúvida sobre o que faz.

– Está preso, gaguejou, nervoso, porque nunca se exercitara naquela espécie de violência. Alguém tossiu na sala, um boné vermelho apareceu no fim do corredor. Insensível, Venta-Romba tropicava como um papagaio, arrimava-se penosamente à ombreira da porta. Deteve-se, largou uma exclamação de surpresa e dúvida. E quando a frase se repetiu, balbuciou descorado: – Brincadeira de seu Major. Espalhou a vista em roda: o barulho das crianças fora substituído por uma curiosidade perversa; as moças tremelicavam na costura; a face de minha mãe expunha indiferença imóvel; um sujeito passava na sala de visitas, exibindo pedaços da farda vistosa. (RAMOS, 2008, 233)

Fragmentos de memórias, relances, visualizações limitadas, mas suficientes para o personagem abrir e fechar uma lembrança de sua infância, e da sua percepção sobre a avaliação negativa da representação da autoridade para ele no seu momento presente. Tudo isso, podemos perceber a partir dos posicionamentos do narrador-personagem ao longo de toda essa memória.

### 5.7.7 Laura

Essa memória é a representação da maturidade que chega à vida do menino, que já se preocupa com o corpo, com as namoradas, com a leitura. E parece que é com esta que ele se dá melhor. Conforme ainda conta o narrador:

História razoável, com alguma safadeza para atrair leitores. Embrenhava-me agora em novelas russas. Entrevado, submerso na lona da cadeira, tentava erguer um braço doído, mexer os dedos, volver as páginas. A figura que me perseguia à noite serenou e fugiu. E a outra, nuvem colorida, evaporou-se (RAMOS, 2008, p. 268).

Ao crer nas ideias contidas nesses fragmentos, as novelas russas significaram material de grande interesse na formação do menino leitor. Tem-se aí a passagem do período de infância à adolescência, quando se encerram as lembranças do narrador.

A seguir podemos perceber o espaço onde aconteceu a pesquisa, bem como os(as) estudantes e nossa participação mediando o momento, que durava cerca de 2h/a por dez semana, sete delas dedicada à leitura e atividade escrita sobre as memórias. O espaço da biblioteca é dividido por mesas de leitura e prateleiras, de um lado com livros didáticos, do outro, que não aparece nas fotos, está o acervo de livros literários e demais áreas. As imagens eram sempre captadas pelo bibliotecário professor Mário Leandro, que se prestava sempre com boas maneiras todas às terças-feiras, quando nos reuníamos para aplicarmos as atividades da pesquisa.

Vale ressaltar que havia bastante interesse pela ida à biblioteca, a curiosidade sobre o que seria lido naquele dia, e no momento da atividade escrita a partir da leitura das memórias, também havia interação por parte dos participantes quando percebiam algo no texto e que os faziam refletir sobre o dia a dia deles.

FOTO 1 – Momento em que acontecia a leitura das memórias literárias.



Fonte: Arquivo do autor.

FOTO 2 – Momento em que acontecia a leitura das memórias literárias



Fonte: Arquivo do autor.

A cada atividade levávamos impresso uma cópia da memória para cada estudante. Durante a leitura pedíamos para que fizessem marcações no texto, questionamentos e comentários. A cada momento, escolhíamos um aspecto a ser discutido durante a leitura conforme a descrição a seguir:

**A primeira atividade de leitura:** Exploramos o espaço e os personagens que cercam o narrador e de como isso afeta os sentimentos dos leitores que acabavam de ler a memória literária.

**A segunda atividade de leitura:** Nosso foco foi uma discussão sobre como o personagem se movimentava no tempo da memória literária lida, que já foi percebido o movimento: presente, passado e presente frequente durante a leitura.

**A terceira atividade de leitura:** Aprofundamos a discussão acerca dos sentidos do texto, e desta vez sobre a forma como acontece a narrativa da memória.

**A quarta atividade de leitura:** Discutimos sobre os pontos de vista do narrador do texto, assim como a forma como cada participante observa sobre seu ponto de vista, o dos colegas, e o quanto isto é significativo para as relações humanas.

**A quinta atividade de leitura:** O foco foi discutirmos durante a leitura sobre a relação do personagem com as pessoas ao redor dele, e também abrimos espaço para que cada participante falasse da relação entre eles e as pessoas ao redor deles(as).

**A sexta atividade de leitura:** Discutimos sobre as relações, os conflitos e as quebras de expectativas sobre os sentimentos dos outros, vistos pelo narrador da memória, e pelos participantes, bem como as alternativas do cotidiano, que são dispostas para sublimar situações conflituosas.

**A sétima atividade de leitura:** Exploramos a análise literária sob um ponto de vista mais independente, que possibilitasse o participante demonstrar domínio sobre a obra e suas representações.

Depois que concluíamos a leitura, pedíamos que colassem no diário de leitura a memória literária lida e a atividade de leitura que os estudantes iniciavam na sala, mas concluíam sempre em casa.

## 5.8 A PÓS-LEITURA: AS ATIVIDADES A PARTIR DA LEITURA DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

As atividades com leitura e escrita de memórias literárias, nesta pesquisa, tiveram como função possibilitar a apropriação da relação entre elementos que compõem esse gênero literário e o universo da literatura. A análise das respostas às questões propostas na atividade de leitura que compõem a etapa 2 permite-nos evidenciar a contribuição dos comandos da atividade para a construção de sentidos sobre as memórias literárias lidas. Para Jouve (2013), esse tipo de estratégia pode “[...] mostrar que a leitura não é somente ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (p.62). Entendemos que a partir das atividades de escrita, após as leituras, o leitor pode apresentar emoções sobre algumas situações vividas pelo personagem, bem como atribuir juízo de valor positivo a alguns aspectos ou de valor negativo a outros; oportunizando, assim, a percepção de si e o contato com o universo do texto literário.

Então elaboramos um conjunto de atividades de leitura conforme a descrição a seguir:

**Primeiro momento:** Fase exploratória em que nós fizemos um diagnóstico por meio de atividade de roda de leitura e relato pessoal com os estudantes participantes sobre a importância da leitura literária para cada pessoa. Neste momento houve a possibilidade de falas sobre experiências com a literatura na escola e na vida de cada participante, também foi produzido um questionário com dez perguntas para fazerem entrevista com todos os estudantes dos nonos anos da escola sobre o perfil de leitura de cada um deles. De todos: cerca de duzentos estudantes, conseguiram adquirir o total de cem respostas. Esta pesquisa foi apresentada na semana seguinte quando consolidamos os dados e customizamos os diários de leitura.

**Segundo momento:** Este aconteceu para fazermos o levantamento da pesquisa exploratória elaborada no primeiro momento; discutirmos sobre o que os impressionaram na atividade e conversamos sobre o que aconteceria ao longo dos próximos dias. Foi o dia da

confeção das capas dos diários de leitura que os acompanhariam durante as atividades das semanas seguinte. Concluímos essa atividade informando que na semana seguinte aconteceria o início da leitura das memórias literárias.

**Terceiro momento:** Ilustramos as paredes da biblioteca da escola com cartazes, fotos antigas deles, objetos antigos, e imagem com fotos que retratavam a memória que seria lida naquele dia. O slide apresentado em projetor era a pré-leitura da memória daquele dia. As fotos da infância, as imagens antigas, os objetos antigos, era um estímulo para a discussão em roda de conversa sobre a memória, sobre o passado. Isto gerou a discussão inicial, que levou a entenderem o que era memória: essa discussão encerrou-se assim que fomos anotando o que cada um dizia: destacamos em nossas anotações as seguintes informações apresentadas por alguns deles:

AL1 - “A Memória de um povo, ou de um país”.

AL2 - “Memória do celular”

AL3 - “Em memória de alguém”.

AL4 - “Está ruim da memória”

AL6 - “Ele tem uma boa memória visual”.

AL7 - “Minha memória está repleta de lembranças.”

AL8 - “Memórias de alguém”

AL9 - “Lugar da mente que se guarda lembranças”

Esse momento foi encerrado e iniciamos a leitura da memória *Nuvens*, sendo concluído o momento com a entrega da atividade para responderem a partir do texto lido.

**Quarto momento:** - Leitura da memória *Manhã* — nessa atividade, já víamos o envolvimento com a leitura, já percebiam que o narrador estava lembrando de fatos do passado, inclusive disseram ao final da leitura que se ele tivesse optado por colocar no título “infância” não mudaria nada, porque “manhã” representaria o começo do dia, logo o começo da vida do personagem. Foi entregue a atividade ao final da leitura, e nesta já foi solicitada a reescrita de algumas passagens, conforme pode-se ver nos anexos, bem como um momento de entrada no estilo do gênero quando na questão 13 pede-se que conte sobre uma situação vivida no passado.

**Quinto momento:** - Leitura da memória: “Leitura”. A pré-leitura desse dia foi a exibição do vídeo: “a menina que odiava livros”. Após discussão sobre o enredo da história: uma menina que não gostava de ler, mas via os pais lendo o tempo todo lendo, e certo dia, a imaginação e fantasia tomou conta da mente dela, a ponto de ver animais querendo que ela encontrasse a história deles, então angustiada por não saber como fazer, despertou-lhe o

interesse de ler as histórias dos livros que haviam na casa dela. À medida que ia lendo, os animais entravam nos livros, e assim ela, desenvolve o gosto pela leitura, sendo aplaudida pelos pais.

Neste dia fizemos uma discussão prévia sobre a leitura: as dificuldades encontradas, os mitos sobre “ninguém gosta de ler”, os jovens de hoje não leem”, e muitos relataram que leem sempre por meio digital, que pegam livro emprestado na biblioteca da escola, mas nem sempre isto é possível porque às vezes, duas, três querem ler o mesmo livro, mas só tem um ou dois exemplar daquele título desejado. Após a discussão, foi lida a memória. O diferencial dessa aula foi que alguns pediram para ler, já se podia fazer a leitura por parágrafos e quase não sobrava parágrafo para lermos – os participantes já tomavam conta da leitura. Finalizado a leitura, a atividade foi entregue, nesta semana já solicitamos na atividade de leitura, explorar a escrita das memórias das primeiras leituras com o texto literário.

**Sexto momento:** - Leitura da memória “Escola”: A temática desse dia foi o ambiente escolar. Quando chegaram à biblioteca, encontraram o *slide* em projeção com imagens de escolas em diversos espaços, de imediato já comentaram que a leitura seria sobre a escola. Nossa roda de conversa foi questionado como fora o primeiro dia de aula de cada um(a), os primeiros professores e as primeiras impressões sobre a escola. E cada um(a) apresentou um relato de primeiras lembranças: umas agradáveis e outras traumáticas como os “famosos” castigos, e até dificuldades de adaptação. Um dos estudantes falou que chorara bastante no início do ano corrente porque os pais o tiraram de uma escola particular e o colocara ali numa escola pública. Quando questionado porque isso o deixara triste, ele alegou que não era tanto pelo espaço, mas sim, porque lá ficaram colegas que iniciaram os estudos junto com ele. Após a leitura, foi entregue a atividade e nesta foram explorados a percepção sobre o narrador diante do espaço escolar e as percepções dele sobre a escola, os colegas e a professora. Alguns riram e comentaram que havia passagens que se assemelhavam a forma como viam também a escola. A atividade de escrita foi voltada a explorar os acontecimentos do passado em relação à escola. Já precisávamos de amadurecimento na escrita e, portanto, exploramos mais essa parte neste momento.

**Sétimo momento:** - Leitura da memória “O moleque José”. Com a chegada dos participantes à biblioteca, eles já perceberam que se trataria de amizade, pois distribuimos imagens que remetia a companhia de colegas e amigos. Durante a leitura, apontaram críticas a forma como o narrador-personagem tratava “o moleque José” e até apresentaram algumas situações que viveram com seus primeiros amigos ou colegas de escola. A parte escrita foi

cobrada de forma mais intensa, já esperávamos certa independência dos estudantes com a produção escrita do gênero em estudo.

**Oitavo momento:** Leitura da memória “Laura”. Nesta fizemos a pré-leitura conversando em roda de conversa sobre a superação de problemas — Questionamos como eles costumavam resolver os conflitos. Lemos a memória Laura e para a atividade de escrita, solicitamos que escrevessem uma memória de personagem ou de si, desde que o personagem da memória superasse um sofrimento buscando o consolo em uma alternativa paralela. Na memória desse dia o personagem narra a situação de enamoramento por uma garota, mas por conta da quebra de expectativa e não por envolvimento dela, é na leitura que busca envolvimento e portanto dedica-se com intensidade.

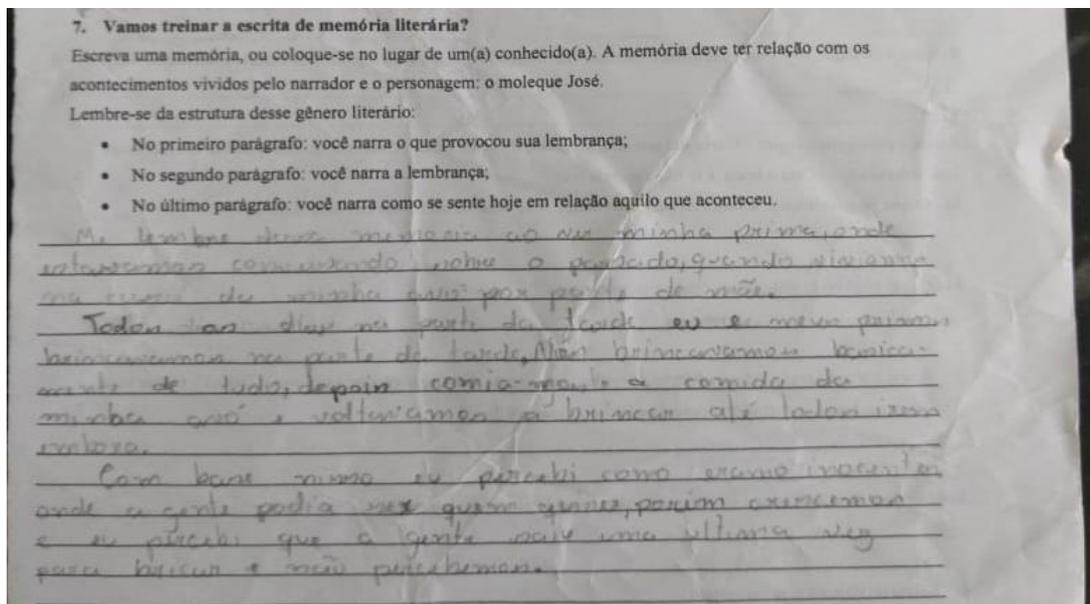
**Nono momento** – Leitura da memória “Venta-romba” Nesta memória fizemos uma roda de conversa acerca das situações sociais que chocam as relações humanas. Houve bastante pontuações acerca das desigualdades, das questões políticas, históricas, das tomadas de decisão, bem como das situações que causam insatisfação quando entra a questão de poder. Após a leitura de venta-romba, a atividade teve como proposta final escrever uma memória sobre alguém que sofreu algum tipo de mal trato sem merecer. Esta atividade encerrou a parte de leitura. Todos foram orientados a concluir os diários, respondendo as atividades que faltaram e entregarem na semana seguinte quando aconteceria a atividade final: a oficina de escrita de memórias literárias.

**Décimo momento:** - Oficina de escrita de memórias literárias: Foram disponibilizadas: uma folha para rascunho e outra para produção final; iniciamos apresentando os critérios para a escrita que durou um pouco mais de duas aulas. Tempo suficiente para escreverem, corrigirem e fazerem a produção final. Todos já estavam afinados, visto que já haviam treinado a escrita, reescrita, e já conheciam o gênero, bem como o estilo que precisavam empregar para sair um texto bom. Descrevemos com mais precisão esse momento da escrita na sessão 5.9

A seguir podemos ver as atividades com o texto dos participantes, que por meio das respostas, já demonstravam apropriação do gênero, conforme se observa no fragmento da atividade 5. Demonstrava-se nessa atividade que a metodologia adotada estava dando resultados, pois propomos duas semanas com preparação para as leituras e sete semanas para preparar os estudantes para a oficina de escrita. Conforme vemos, na atividade referente a quinta memória, já surgiam os primeiros resultados do trabalho desenvolvido com os estudantes. A apropriação do gênero se deu, não somente pela leitura, mas também pelas

atividades de reescrita, escrita, comentários e discussões. O que evidenciou uma produção escrita sem nossa correção, apenas com elementos norteadores que veremos na subseção 5.9.

Imagem 9 - Atividade 5 - AL1.



Fonte: arquivo do autor

Me lembro dessa memória, ao ver minha prima, onde estávamos conversando sobre o passado, quando vivíamos na casa da minha avó por parte de mãe.

Todos os dias na parte da tarde eu e meus primos brincávamos na parte da tarde. Nós brincávamos basicamente de tudo, depois comia-mos a comida da minha avó e voltávamos a brincar até todos irem embora.

Com base nisso eu percebi como eramos inocentes onde a gente podia ser quem quiser, porém crescemos e eu percebi que a gente saiu uma última vez para brincar e não percebemos (AL1).

O movimento temporal que caracteriza a memória literária, aparece na produção do participante. Conforme podemos perceber:

- 1) no primeiro parágrafo, ele narra algo que o fez lembrar do passado;
- 2) no segundo parágrafo, é narrada a memória; e
- 3) no terceiro parágrafo, o participante avalia a postura dele naquele tempo em relação ao tempo presente.

Ademais, percebemos marcas de representatividade no texto:

- 1) caracterização da avó no primeiro parágrafo;
2. as ênfases: “todos os dias”, “brincávamos basicamente de tudo”, “todos irem embora”, no segundo parágrafo; e
- 3) um possível deslocamento para uma linguagem figurada: “podia ser quem quiser”, “uma última vez”, “não percebemos”.

Por fim, percebemos marcas da emoção do participante, leitor-escritor nas seguintes passagens: 1) “Nós brincávamos basicamente de tudo, depois comíamos a comida da minha avó e voltávamos a brincar até todos irem embora” (AL1). A brincadeira, a comida e a despedida parecem fazer parte do tempero emocional que envolve a memória do participante, que aparenta, num tom racional, avaliar aquele tempo: “eu percebi como eramos inocentes” (AL1). Aqui, podemos perceber a avaliação da criança, ele mesmo, mencionando isso, nos faz entender que não vê mais a vida daquele jeito. A capacidade de representar a realidade que ele precisa para desenvolver as ideias e o envolvimento emocional, que é uma das marcas de estilo presente na memória literária, marcam seu poder de apropriação de leitura e escrita, bem como, de envolvimento com a literatura.

A seguir analisaremos outra atividade do diário de leitura. Serão observados o plano afetivo e o intelectual, observando os níveis de compreensão, interpretação e envolvimento do participante com o texto e os desdobramentos que podem vir a partir disso. Para essa análise adotamos as categorias criadas por Xypas (2018). São elas:

- Vocabulário de expressão de sentimento em relação ao texto.
- Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem.
- Antecipação da leitura do texto literário.
- Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/do mundo. (XYPAS,2018, p. 40).

As categorias usadas pela autora, foram colocadas em forma de tabela a seguir, onde registraremos as impressões dos participantes sobre as memórias lidas.

Quadro 2 - Impressões dos participantes sobre as memórias literárias lidas, de acordo com as categorias de Xypas (2018)

Aluno	1.Vocabulário de expressão de sentimento em relação ao texto.	2.Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem.	3.Antecipação da leitura do texto literário.	4.Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/do mundo.
AL1	Nuvens de poeira enrolaram-se em briga feia, escureceu, um rumor diferentes dos outros... <b>Senti medo.</b>	Me senti <b>triste.</b>		No meu primeiro dia de aula em uma escola de Santa Cruz do Capibaribe.
AL2	Lembrei como era a <b>agonia</b> da professora do tempo de infância...	“um b com a ba... lembrei da professora dando aula sobre isso.		O momento de agonia durante a aula da professora.
AL3	Senti estranheza.	De repente me senti longe num fundo de casa...		Lembrei de um momento da minha infância que chorava muito...

Fonte: Arquivo do autor.

As impressões demonstram envolvimento dos estudantes com a leitura, conforme cada item. Na categoria 1, o participante AL1 diz sentir medo a partir da leitura da passagem da

memória. Entendemos que a imagem criada pelo participante poderá causar tal sentimento. Na categoria 2, vemos que sua resposta remete à capacidade de empatia: sentiu-se triste pela situação do personagem. A seguir, no item 4, quando solicitado de uma lembrança que marcou a vida dele, tal qual a do personagem do texto; como lembrança, registrou o primeiro dia de aula dele numa escola na cidade de Santa Cruz do Capibaribe. Podemos perceber que utiliza o lugar do acontecimento como seu lugar, uma perspectiva do retorno a si durante a leitura.

O participante AL2 evoca o momento da aula com a professora da infância, em seguida, na categoria 2, lembra do conteúdo de uma aula e na categoria 4 demonstra sensação de agonia através da leitura, lembrando o cenário semelhante a que viveu no passado. Apresenta também o mergulho no texto quando detalha o acontecimento vivido pelo personagem e o retorno a si quando associa a um acontecimento consigo há um tempo atrás.

Já o participante AL3, apresenta a sensação de estranheza em relação a imagem produzida pelo texto, coloca-se no lugar do personagem, lembrando de uma situação parecida que vivera num espaço semelhante ao da memória literária, e completa análise da questão apresentando o sentimento de tristeza que o texto evocou. Assim como AL2 e AL1, AL3 também demonstra o movimento de mergulho no texto e retorno a si.

Podemos perceber que nenhum retomou a outras leituras enquanto escrevia sobre a memória lida. De um lado, achamos que, por se tratar de memórias literárias, preferiram lembrar de si a lembrar de situações de leituras. De outro, podemos imaginar que tenha relação com os resultados da pesquisa exploratória que fizemos no início da atividade de intervenção, que constava nenhuma leitura sobre memórias literárias, o que ocasionaria a falta de referência para comparar com a memória lida. Podemos a partir disso perceber um encontro do leitor com o texto, demonstrando habilidade sobre informações contidas nele.

Assim, vemos que os textos acima, são registros de leitura que conforme Rouxel (2013), são significativos para a formação de sujeitos leitores. Trata-se de produções que brotam da capacidade de cada estudante de – a partir das leituras, dos questionamentos acerca de si, do envolvimento com a obra e do retorno a si, comparando elementos do cotidiano aos da representação – desenvolver certa autonomia sobre a leitura e apropriação dela.

## 5.9 A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS

As atividades até aqui foram propostas para chegarmos ao, considerado por nós, grande feito: a produção escrita de memórias literárias. A oficina de escrita foi organizada de

modo que, ao final, os estudantes se sentissem à vontade para uma escrita literária significativa. Seguimos a proposta de Condemarín e Chadwick (1987), pois conforme as autoras:

A escrita de memórias de lembranças do passado constitui uma interessante modalidade de composição, porque seus conteúdos são auto referenciais, isto é, referem-se a um tema no qual os estudantes são experts: eles mesmos. Pela mesma razão, as memórias ligam-se a uma carga afetiva significativa e permitem aos estudantes tomar consciência do seu eu, validar suas experiências e apreciar como elas modelam seu pensamento e estilo pessoal (CONDEMARÍN; CHADWICK, 1987, p. 212).

Corroborando com as autoras, o momento da escrita das memórias literárias foi o momento da pesquisa que as emoções dos estudantes participantes ficaram mais evidentes e pessoais. Nas atividades de leitura, a emoção era compartilhada, no entanto no momento da escrita, era silenciada com pausas e cada estudante ao seu jeito, parava, pensava, retomava o texto, alguns demonstraram tristeza outros alegria. A oficina durou mais de duas horas/aulas e todos concluíram esta atividade com êxito.

A seguir, descreveremos como aconteceu o passo a passo da oficina de escrita de memórias literárias.

**O primeiro momento:** A oficina de escrita de memórias teve início quando foi pedido aos estudantes que olhassem ao redor, observassem cada objeto do espaço onde se encontravam, bem como percebessem os sentimentos que lhes norteavam, as pessoas que ali viam até que algo despertasse uma lembrança. Acontecido isto, solicitamos que escrevessem uma lista de lembranças que ali estava surgindo, estabelecemos o máximo de dez lembranças.

**O segundo momento:** Depois de acontecer a escrita da lista de memórias despertadas, solicitamos que escolhessem apenas uma dentre as demais e a descrevessem com todos os detalhes que compõem essa memória, tudo que fosse possível narrar.

**O terceiro momento:** Esse foi o momento da interação entre os participantes: formamos duplas, e cada membro corrigiu o texto do colega. Questionaram quais critérios deveriam ser adotados para a correção. Nossa proposta foi que a memória escrita pelo colega, deveria apresentar o máximo de capacidade para representarem a realidade e relação com o que aprenderam durante as atividades de leitura. Tínhamos em mente, as seguintes categorias, no entanto, faziam parte do nosso arcabouço para análise, então, sugerimos que observassem nos diários as anotações e procedessem com a correção do colega. Foi finalizado o momento com a reescrita e produção final em fichas que se encontram nos anexos. Adotamos então as seguintes categorias para norteá-los na escrita final:

- 1) indução da memória: uma emoção do tempo presente que induz o narrador a lembrar de um acontecimento passado: uma memória;
- 2) memória: narrativa detalhando o acontecimento num tempo distante;
- 3) a resignificação do passado: retorno ao tempo presente avaliando o seu estado naquele tempo.

Postas as categorias acima registradas na lousa, iniciaram a produção final, demonstrando a habilidade adquirida e apropriação da escrita do gênero memórias literárias.

A seguir a fotografia do dia da oficina de escrita de Memórias literárias. O momento é de calma, de integração, de envolvimento. Os corpos deitam-se sobre os cadernos em reverência ao momento esperado por nós, por eles. Produzir as memórias representava conseguir alcançar os objetivos que desde o primeiro momento foi pensado: ler, comentar, apropriar-se do gênero, entendê-lo, discuti-lo e no final, produzi-lo, tornar-se um sujeito leitor-escritor.

FOTO 3 - Momento em que acontecia a escrita das memórias literárias.

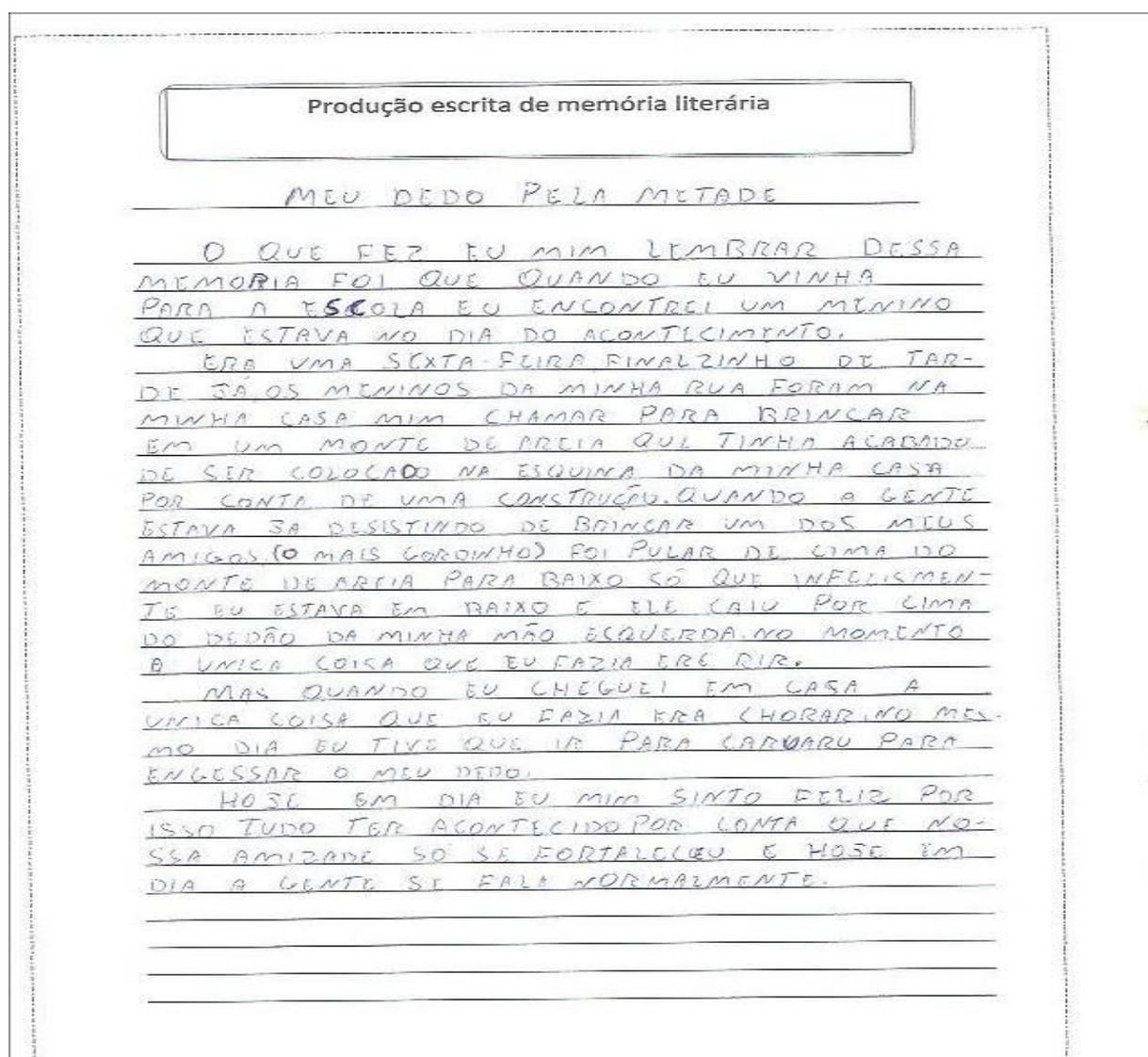


Fonte: Arquivo do autor.

Nesse momento concluíam-se as atividades combinadas para a nossa intervenção. As produções iniciais, reescrita, discussão, leitura, releitura: tudo isso promoveu a vantagem de no último encontro acontecer o esperado: a produção escrita e acordo com aquilo que estudaram e se formaram. Essa imagem revela leitores-escritores de memórias literárias.

A seguir teremos análise de 03 (três) das dez memórias literárias produzidas pelos estudantes. Utilizamos esse número em razão do espaço que temos para fazermos as colocações, entendemos que isso proporcionará entendimento sobre os aspectos analisados acerca do posicionamento de cada participante na escrita literária, pois trata-se de dados qualitativos e consideramos prudentes para o momento do texto.

Imagem 10 - Memória literária escrita por AL1.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 11 - Memória literária escrita por AL2.

## Produção escrita de memória literária

Um dia triste

Estava quase sempre lembrando dessa memória, ela não se afasta de mim. Era dia dos pais e a gente (minha família) foi passar na casa da minha avó, estávamos todos muito felizes, fizemos de tudo um pouco, naquele dia, ela era livre de problemas forte como uma rocha, mas chegou a hora de ir para casa, e ela falou para minha mãe (filha dela):

- Não vá hoje, fique comigo amanhã você vai cedo.

É a minha mãe falou:

- Não, mãe temo que ir amanhã já é segunda.

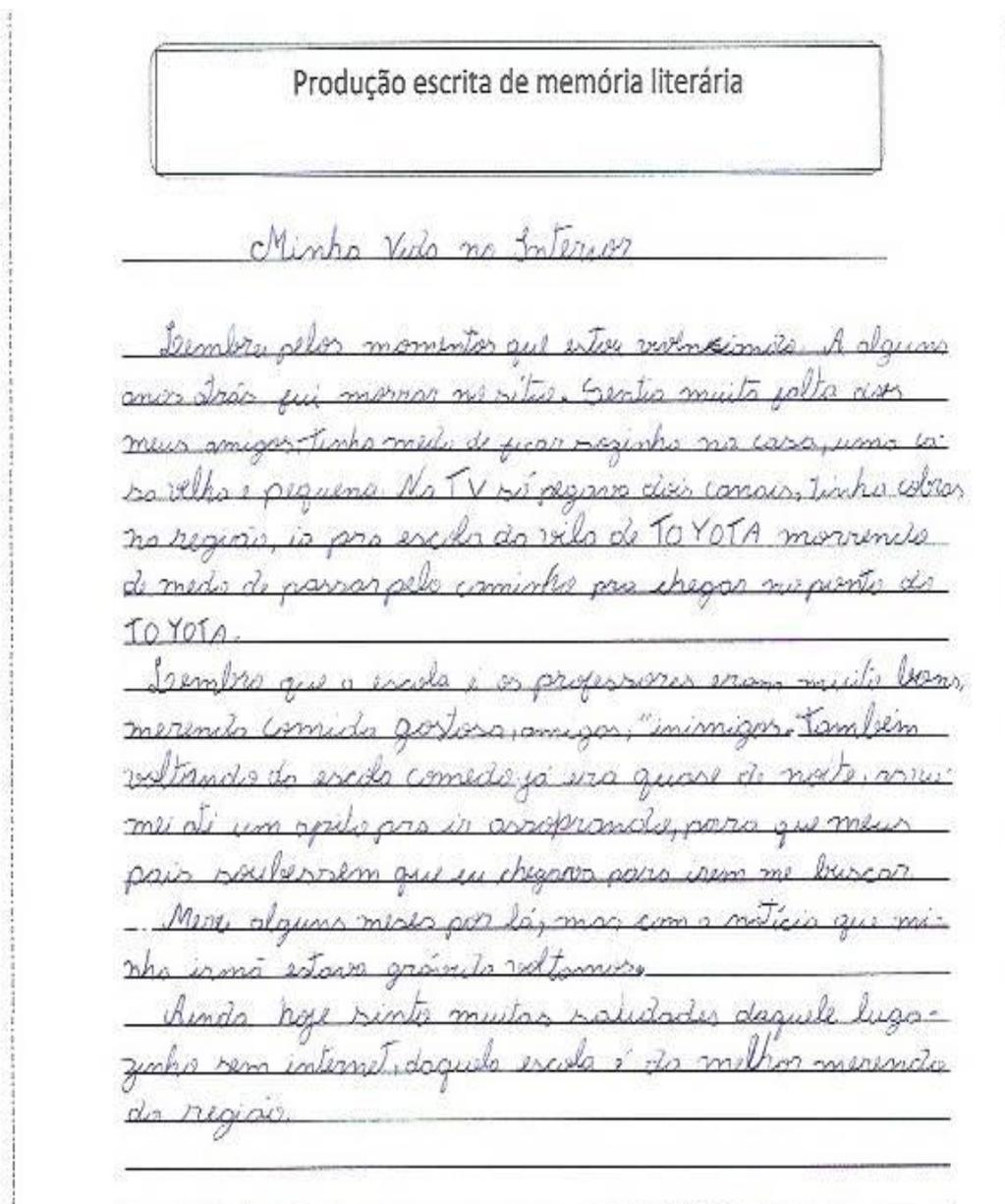
É a gente se despediu com beijos nela e no meu avô e fomos embora.

Chegamos em casa por volta das 11h, ela morava no sítio e era 4h de viagem para casa, a gente deixou 11:30h do noite e por volta das 1:30h da manhã minha tia (irmã da minha mãe) ligou falando que ela tinha falecido de um infarto e não deu tempo do meu avô ajuda-la.

Ficou um vazio na gente e até hoje a gente lembra e sofre com a dor.

Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 12 - Memória literária escrita por AL3.



Fonte: Arquivo do autor.

Essas memórias literárias são partes das demais produzidas pelos dez estudantes e que por questão de espaço para descrevermos cada uma, apresentamos aqui três delas, e as demais aparecem no apêndice, e foram produzidas na oficina de escrita de memórias literárias.

Outra categoria que resolvemos criar para analisar as produções escritas dos estudantes, está relacionada a apropriação do gênero Memórias literárias pelo sujeito leitor-escritor. A seguir podemos observar:

Quadro 3 - Análise da escrita de memórias literárias quanto às emoções.

Participante	Indução da memória	Memória	Ressignificação do passado.
AL1	O que me fez lembrar dessa memória foi que quando eu vinha para a escola, eu encontrei um menino que estava no dia do acontecimento.	Era uma sexta-feira, num fim de tarde...Os meninos da minha rua foram na minha casa me chamar para brincar...um colega caiu em cima do dedão da minha mão...tive que ir a Caruaru engessar o meu dedo...	Hoje me sinto feliz por isso ter acontecido...nossa amizade só se fortaleceu.
AL2	Estou quase me lembrando dessa memória, ela não se afasta de mim.	Era o dia dos pais...a gente foi para a casa d a minha avó...estávamos todos felizes...chegou a hora de irmos embora... agente se despediu com beijos nela...minha tia ligou que ela tinha falecido.	Ficou um vazio na gente e até hoje a gente lembra e sofre com a dor.
AL3	Lembro pelos momentos que estou vivenciando.	Há alguns anos atrás fui morar no sítio... sentia falta dos meus amigos... a tv só pegava dois canais...	Ainda hoje sinto saudade daquele lugarzinho sem internet, daquela escola e da melhor merenda que tinha na região.

Fonte: Arquivo do autor.

Esses aspectos foram percebidos por nós ao lermos as memórias literárias, assim como durante as discussões sobre as memórias do *corpus* da pesquisa, os próprios participantes foram percebendo esses movimentos constituintes do gênero. Nas memórias literárias dos estudantes, podemos perceber:

Vemos que os três participantes recuperam os aspectos elencados por nós como representativos da apropriação da escrita do gênero memórias literárias. Outra parte das memórias produzidas aparece na resignificação dos acontecimentos, no entanto o participante A1 na emoção que impulsiona a memória já demonstra que o acontecido está manifesto, tanto que fecha a memória sem conseguir guardá-la no tempo, é como se fosse uma lembrança próxima e não distante.

Acontecimentos importantes, dor física, doenças e mortes. De acordo com Freud (1950) essas são possíveis memórias que adolescentes podem trazer quando acontecimentos do presente os impulsionam ao passado.

Nos recortes das memórias acima, isso está presente, e apresenta uma carga de emoção, na narrativa dos participantes. O movimento de emocionar-se, narrar, e em seguida apresentar um ponto de vista sobre o passado, alinha-se à proposta de Jouve (2002) quando apresenta na sua teoria, que o leitor emocionado, esquecerá os problemas e preocupações da sua existência durante a leitura, e se apegará ao destino do personagem, colocará ele em confronto e modificará o seu olhar sobre as coisas.

Na leitura das memórias do *corpus* literário, os participantes tiveram essa oportunidade de seguir o narrador durante suas narrativas sobre o passado, a infância, e também acompanharam o resultado dessa lembrança, sentido pelo personagem. O mergulho nesse movimento, aparece como resultado da experiência com a leitura nas memórias acima. Os participantes da pesquisa podem ter vivenciado tudo isso que narraram, mas podem também ter entendido o movimento do texto literário, e tudo isso não passou de criação. Entendemos que eles seguem o estilo do texto: emocionar-se, lembrar, narrar e avaliar a partir do hoje, como o personagem se portava no tempo da memória em relação ao tempo presente. Presente, passado e presente demarcam o estilo do leitor-escritor de memórias literárias.

A seguir analisaremos o quadro por outros pontos de vista: Aspectos indutores da memória, memória e percepções após a memória.

Quadro 4 - Avaliação da apropriação do gênero memórias literárias pelos sujeitos leitores-escritores.

Identificação do(a) participante	Aspectos indutores da memória	A memória	Percepções após a memória
AL1	A palavra lembrança.	Acidente de bicicleta.	Deveria ter ajustado a corrente da bicicleta antes de iniciar a corrida
AL2	Repetição da lembrança.	Falecimento da avó.	Deveria ter passado a noite com a avó.
AL3	A lembrança de um dia bom.	Festividade de final de ano.	Saudades daquele tempo.
AL4	As viagens	O assalto	O medo quando viaja.
AL5	O amor por alguém.	A amizade que se desfez.	Tristeza e saudade.
AL6	O sentimento de amor por alguém.	Uma agradável experiência amorosa.	Incompletude por não estar com a pessoa amada.
AL7	Uma lembrança especial.	Passeio ao shopping.	Saudade.
AL8	Ver alguém que fez parte de uma lembrança.	A fratura do dedo da mão provocada por um amigo.	A felicidade por ter entendido a causa do acidente.
AL9	Os momentos vivenciados.	A ida da cidade para morar no sítio.	Saudades do lugar.
AL10	O sentimento de amor por alguém.	A aquisição de uma animal de estimação: um cachorro.	Sente-se ótima pela aquisição do animal.

Fonte: Arquivo do autor.

Neste quadro, analisamos como se dá a evocação da memória, a memória e a percepção de hoje em relação ao tempo que acontecera. Os resultados parecem semelhantes

ao quadro anterior, no entanto, neste preferimos observar como eles se sentem após o fato ocorrido. Sempre há arrependimentos, saudade, solução e tristeza.

A partir das informações acima podemos perceber a apropriação dos estudantes participantes, visto que retomam os aspectos peculiares do gênero Memórias Literárias. Nesse quadro também é possível ver a criatividade com que cada participante desenvolveu desde o título à descrição da memória, bem como a capacidade de descrever seu estado após a narrativa da memória.

Podemos ver que AL1 consegue no seu texto apresentar a lembrança: é algo que não se pode mais atuar sobre ela, mas sim o que poderia ter feito. Parafraseando Assmann (2002), a palavra lembrança faz com que AL1 entre mundo adentro da memória e encontre uma memória significativa para ele(ela) e então a narra.

O(a) participante AL2 apresenta após sua viagem consciência adentro, uma situação que não se tornou completamente lembrança, a memória para AL2 não consegue se instalar no esquecimento, a perda da sua avó parece querer relutar para estar no presente. O sofrimento do(a) estudante, parece instalar-se no passado quando deveria ter passado a noite com a avó, que falecerá momentos depois que saíra com os pais da casa dela.

A saudade, aparece na narrativa de AL3, desta vez, um aspecto cultural retrata a memória do(a) participante. Como vemos na teoria, os aspectos culturais atuam na produção dessa memória, que para AL3 deve apresentar uma série de significativas sensações, representadas aqui pela saudade.

AL4 narra a memória de um trauma sentido durante uma viagem, e assim como AL2, não consegue transformar em lembrança; o fato parece instalado no tempo presente, tanto que o medo da repetição o(a) prende transformando-se em pânico, ou resistência a repetição de tudo aquilo outra vez. Para AL4, toda viagem será aquela viagem do assalto até que ele(ela) entenda que aquilo passou e não necessariamente deve acontecer outra vez.

A amizade desfeita, narrada por AL5, não é transformação de amizade em ódio como convencionalmente se apresenta essa situação no cotidiano. Trata-se da narrativa sobre uma amizade que transformou-se em algo talvez diferente, mas não fica claro que seja porque não se gostam, talvez porque dessa amizade, outro sentimento começasse a se instalar, mas nenhum dos dois se permitiu a vivê-lo, conforme a narrativa não funcionou, afastaram-se – nem amizade nem seja lá o que for, só vazio parece relutar pela narrativa de AL5.

AL6 apresenta uma narrativa sobre uma experiência amorosa, que mesmo não tendo continuado, apresenta-se na sua memória como algo repetitivo. Como se não fosse suficiente

o que aconteceu, havendo a necessidade de um retorno, amar ainda, lembrar, ainda. Tudo isso permeia sua memória e o desejo de continuar o que já se percebe ter ficado no passado.

A saudade do passeio ao shopping, também representa as marcas do espaço, da cultura, da rotina na produção da memória. AL7 já tem essa memória instalada no seu passado, e o que a faz acessá-la é a saudade do que essa viagem proporcionou de sensações a ela.

AL8 traz um trauma, na sua memória, e também a resiliência, pois mesmo lembrando disso porque vira a pessoa que provocara o trauma no seu dedo, tempos atrás, apresenta felicidade por ter entendido que o colega não tivera culpa por ter provocado a dor que sentira. AL5 apresenta a resiliência e fica feliz por tal estado.

A falta do espaço onde vivências significativas aconteceram, é a narrativa da memória de AL9, as peripécias da criança que percebe tudo poder fazer naquele tempo, são pintadas nas páginas de uma narrativa que entra pelos melindres das primeiras representações afetivas, na casa da avó, no sítio, naquele tempo que criança tudo podia, a narrativa de AL9 apresenta nas entrelinhas um contraste daquele tempo com o tempo atual da narrativa, e tudo isso permeado de saudade.

E por fim, AL10, apresenta a felicidade do dia que recebeu de presente um animalzinho de estimação. As marcas do tempo e dos sentimentos embalam a narrativa que nos faz perceber, que se trata muito mais do que o presente de uma animal de estimação: um cachorro; trata-se de uma memória sobre o cuidar, o dedicar-se. AL5 parece ter marcado na recepção do presente, os primeiros passos de alguém que fica bem por cuidar.

Vemos que em cada memória produzida pelos estudantes emoção, capacidade de produção, revisão e sentido ao texto caracterizam uma estrutura de capacidade que fora adquirida durante as nove semanas de atividades com o gênero memórias literárias.

Na pesquisa feita antes de iniciarmos as atividades, nenhuma resposta aparecera para memórias literárias, nossa preocupação então foi proporcionar aos estudantes, uma mergulho na capacidade de representação da realidade através desse gênero literário, afim de que a cada semana, novos sentidos fosse sendo adquiridos, e na décima semana quando aconteceu a oficina de escrita, todos estivessem alinhados e produzissem sem dificuldades.

De todas as atividades, a da escrita, foi a que mais estiveram concentrados, houve silêncio, escrita, mais silêncio, pausa e até lágrimas desciam enquanto escreviam. Para nós, ali acontecia a epifania da atividade com o texto literário: esse momento de mergulho, de pausa, de retorno. A emoção direcionadora da produção, o relato da situação que a emoção induziu, e por fim as considerações sobre o que vivenciaram é a representação da proposta das

atividades com o texto literário, defendido pelas teorias de formação do leitor e da leitura subjetiva. Todos os participantes que estiveram efetivamente nas atividades de mergulharam nas memórias literárias, discutiram sobre elas, mergulharam na escrita literária, trabalharam os sentidos dela, e retornaram a si, e isto aparece explícito em cada memória produzida por cada um dos dez participantes que nos acompanharam desde o começo até o final da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presente, passado e presente foi o que esperamos ser despertado nos estudantes participantes dessa pesquisa durante todos os movimentos que seguimos do começo ao fim.

Ter acesso a um texto literário, lê-lo, emocionar-se, desbravar os horizontes de expectativa dele e retornar ao mundo real comparando e criticando aspectos de lá e de cá também esteve na nossa expectativa como leitores, professores e pesquisadores.

Narrar um fato a partir de emoções evocadas e modificar essa narrativa ancorando-se na arte como subsídio para uma produção artístico-literária, esteve o tempo todo presente na nossa expectativa de que é possível formar sujeitos leitores literários.

Por isso, a experiência de leitura e escrita literária com alunos do 9º ano do ensino fundamental comprova a possibilidade de formar sujeitos leitores a partir de atividades com oficinas de leitura e escrita de memórias literárias em sala de aula.

Ao atentarmos para os dados analisados, reconhecemos as atividades de leitura e escrita como oportuno instrumento de aprendizagem que desencadeou emoções e instigou estudantes para a experiência estética.

O diferencial das atividades de leitura e da produção escrita feita pelos alunos, reuniu vários elementos. Primeiro, a leitura das memórias do Romance *Infância* de Graciliano Ramos, favoreceu o contato dos alunos com o gênero literário garantindo o ponto de partida para efetivação da leitura: a interação texto-autor-leitor e, em seguida, a escrita desse gênero.

A leitura mediada com as memórias literárias permitiu uma prática com o texto completo e de forma contínua, que é proposto e retomado na escola, mas pode continuar sendo executado em qualquer ambiente extraescolar, onde o aluno tenha acesso a um livro, ou texto literário.

Dessa forma, a leitura não estaria restrita ao horário limitado pela escola, não seria necessário fragmentar o texto para compatibilizá-lo dentro do tempo escolar e, ainda, o aluno poderia continuar a leitura no momento propício para ele. Além disso, devemos ressaltar que todos os alunos tiveram disponíveis os textos impressos em todas as atividades, já que nos dispusemos a providenciar cópias suficientes para todos os participantes, o que oportunizou o acesso à leitura demonstrando que é possível fazê-la através de alternativas simples.

A interação entre texto, autor e leitor, como ato comunicativo, abriu espaço para as limitações de cada estudante em significar lugares indeterminados, perceber composições plurissignificativas, representações, fazendo emergir a relação de assimetria entre estudante e

professor. A mediação da assimetria entre texto e leitor foi possível, através da pré-leitura, com imagens que remetiam aos assuntos das memórias literárias lidas, por meio das imagens de exploração de cada memória literária.

Na leitura das memórias, foram comentados aspectos relativos aos elementos da narrativa presentes em cada uma que, quando decifrados, evidenciavam o potencial de sentidos do texto, conforme defende Iser (1999). E por fim, em cada final de atividade acontecia um pré-ensaio de produção escrita de uma memória literária, que teve como culminância, a oficina de escrita de memória literária, quando cada participante teve o momento de escrever e tornar-se leitor-escritor.

Assim, com o objetivo geral da nossa pesquisa que foi o de investigar os fatores que contribuem para a formação de sujeitos leitores literários no 9º ano do ensino fundamental, proporcionou, a partir da experiência anterior e após a pesquisa, graças à metodologia, desejo pela leitura e desencadeou emoção nas aulas de literatura aportando professores e estudantes para experiência estética. Os professores com suas experiências e subjetividades sustentadas no histórico de leituras e o estudante convencido de que conduta, pode atingir as expectativas diante da leitura literária fazendo dela uma necessidade. Quando isso acontece o “deve ler”, orientado muitas vezes pela escola, transforma-se em “preciso ler” quando os estudantes percebem que ler é desvendar mistérios, conhecer outros horizontes, experienciar outros mundos a fim de aprender com esses e poder aperfeiçoar, criticar, ressignificar o mundo e a si.

Os nossos objetivos específicos também foram atingidos: 1. investigar as concepções teóricas sobre as teorias que regem o ensino de literatura no Brasil. Nesse objetivo, seguimos as orientações federal e estadual que regem a BNCC, PCN e PCPE em paralelo às teorias sobre formação de leitor literário. Já o objetivo seguinte que era 2. elaborar atividade de leitura e escrita de memórias literárias – conseguimos elaborar e aplicar as atividades referentes as sete memórias literárias lidas. O objetivo três tratava-se da análise do material recolhido: 3. analisar em três diários de leitura e nas produções escritas de memórias literárias, a formação do sujeito leitor literário à luz da teoria da leitura subjetiva. Este trabalho minucioso também foi possível de realizarmos.

A pesquisa para nós foi bastante proveitosa, uma experiência que nos marcou profissionalmente e pessoal também. Os pontos positivos são muitos, quase a maioria. Mas podemos destacar algo que nos inquietou que foi a responsabilidade de cada estudante com o diário de leitura. Por mais que tivéssemos incentivado cada estudante acerca dos cuidados sobre ele, isto ainda não funcionou tão bem. A duração da pesquisa foi em torno de três meses e acreditamos que isto tenha proporcionado a perda do diário por alguns, a rasura por outros e

até o esquecimento deles em alguns dos encontros de aplicação das atividades. Mas dos 30 que se dispuseram a participar da pesquisa, 20 não concluíram, pois houve desistência, transferência e faltas nos dias das aplicações das atividades.

Esperamos que a nossa pesquisa possa desencadear olhares sobre o ensino de literatura, que as memórias literárias possam ser a porta de entrada para fomentar no leitor desejo por ler outros textos literários, e ainda, acreditamos que estudos sobre formação de leitores com leitura e escrita de memórias literárias poderão ser mais explorado nas pesquisas.

Aqui está registrado uma pesquisa que sempre foi interesse nosso. Por um lado, porque fomos formados leitores literários com a leitura e discussão sobre o texto literário, e também a escrita literária sempre fez parte da nossa jornada. Por outro lado, enquanto professores, o texto literário nos encanta quando o utilizamos na sala de aula para mergulharmos na estética artístico-literária a fim de compreendermos melhor o mundo e nós mesmos. Por fim, enquanto pesquisadores, temos a oportunidade de unirmos teoria e prática e mostrarmos que o ensino de literatura é possível, e formar sujeitos leitores-escritores literários mais ainda.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Tradução: Paulo Soethe. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Escavando e recordando**. In: BENJAMIN, Walter. Rua de Mão única. Tradução Rubens R. T. Filho e José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 239-240. (Obras Escolhidas, v. II).
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução: Paulo Neves, 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. – 3. Ed. – São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Edital PNLD 2017**. Portal MEC Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017> [Acesso em: 20/03/2019].
- BRASIL. **Ministério da Educação. Portal do professor**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=54773>. Acesso em 25/10/2019.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, Clécio. **O Livro Didático de Português como Gênero do Discurso: Implicações Teóricas e Metodológicas**. Disponível em: [https://www.academia.edu/6664851/O\\_Livro\\_Did%C3%A1tico\\_de\\_Portugu%C3%AAs\\_com\\_o\\_G%C3%AAnero\\_do\\_Discurso\\_Implica%C3%A7%C3%B5es\\_Te%C3%B3ricas\\_e\\_Metodol%C3%B3gicas\\_The\\_Portuguese\\_Textbook\\_as\\_Discursive\\_Genre\\_Theoretical\\_and\\_Methodological\\_Implications](https://www.academia.edu/6664851/O_Livro_Did%C3%A1tico_de_Portugu%C3%AAs_com_o_G%C3%AAnero_do_Discurso_Implica%C3%A7%C3%B5es_Te%C3%B3ricas_e_Metodol%C3%B3gicas_The_Portuguese_Textbook_as_Discursive_Genre_Theoretical_and_Methodological_Implications). (Acesso em 15/01/2020).
- CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. 10ª ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. SP: Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre o Azul, 2004.

CENPEC - **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**.

Disponível em:

<http://WWW3.WWW.cenpec.org.br/modules/xtconteúdo/index.php/?id=115>. Acesso em: 7 ago. 2019.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, ANTOINE. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**/ Antoine Compagnon; tradução de Cleonice Paes Barreto mourão, Consuelo fontes Santiago. 2. ed. — belo horizonte: editora UFMG, 2010.

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. **A escrita criativa e formal**. Tradução e adaptação à língua portuguesa: Inajara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo, Contexto, 2018.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**/direção Afrânio Coutinho; codireção Eduardo de Farias Coutinho. — 7.ed. — São Paulo: Global, 2004.

Freud, S. (1969). **Lembranças encobridoras**. Em J. Salomão (Org.), Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (Vol. III, pp. 329-354). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1899).

**Guia PNLD 2017**. – Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em 18 dez.2019

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 1877-1945. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HESÍODO. **Teogonia a origem dos deuses**. Estudo e tradução Jaa Torrano. 3ªed. – São Paulo. EDITORA ILUMINURAS,1995.

ISER, Wolfgang. **O jogo do texto**. In: A literatura e o leitor: textos de estética da recepção; coordenação: Luiz costa lima. – Rio de Janeiro: paz e terra, 1979.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. vol. 1**. tradução de Johannes Kretschmer. – São Paulo: editora 34,1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. vol. 2.** tradução de Johannes Kretschmer. – São Paulo: editora 34,1999.

IZQUIERDO, I. **Memória.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ITAÚ, FUNDAÇÃO SOCIAL/ CENPEC. **Prêmio Escrevendo o Futuro.** Disponível em: [WWW.escrevendoofuturo.org.br](http://WWW.escrevendoofuturo.org.br). Acesso em 05 JAN. 2020.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção; coordenação: Luiz costa lima. – Rio de Janeiro: paz e terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção: colocações gerais.** In: A literatura e o leitor: textos de estética da recepção; coordenação: Luiz costa lima. – Rio de Janeiro: paz e terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis.** In: A literatura e o leitor: textos de estética da recepção; coordenação: Luiz costa lima. – Rio de Janeiro: paz e terra, 1979.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionílio. – São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto.** In *Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas.* ZILBERMAN, Regina (org.) –6ª Ed -Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51-62.

LANGLADE, Gérard. **O sujeito leitor, autor da singularidade da obra.** In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEBRUM, Marlene. **A emergência e o choque das subjetividades do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura.** In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura (Org.)* LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza São Paulo: Alameda, 2013.

LIMA, A. **Recordar para contar.** In: *Na Ponta do Lápis*, ano V, nº11, Cenpec, ago./2009.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa.** Rio de Janeiro, Aguilar, 1967.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental.** Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.** Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.** Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012b.

Portal do professor: Disponível em:

file:///C:/Users/gherh/AppData/Local/Temp/Temp1\_54773\_169293.zip/aula.html. Acesso em 02 fev. 2020.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** 39ªed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2008.

REZENDE, Neide. **Leitura de literatura na escola.** JOVER-FALEIROS, Rita (org) São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

ROJO, Roxane. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p433>. Acesso em 15jan.2020.

ROUXEL, Annie. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** In: Leitura subjetiva e ensino de literatura (Org.) LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. **Apropriação singular das obras e cultura literária.** In: Leitura subjetiva e ensino de literatura (Org.) LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. **Autobiografia de leitor e identidade literária.** In: Leitura subjetiva e ensino de literatura (Org.) LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. **Ensino de literatura; experiência estética e formação do leitor.** In: Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino. José Hélder Pinheiro Alves (Org.). – Campina Grande: Abralic, 2014.

TAUVERON, Catherine. **Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável.** In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **As categorias narrativas literárias.** in: Análise estrutural da narrativa/Roland Barthes [et al.] .../tradução à edição brasileira por Milton José Pinto. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNIVERSOS: **língua portuguesa, 9º ano: anos finais: ensino fundamental/** Camila Sequetto pereira, Fernanda pinheiro barros, Luciana Mariz; organizadoras edições sm. — 3. ed. — são Paulo: edições sm, 2015.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** Organizadores Michael cole... [et al]; tradução José Cipolla neto, luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins fontes, 2007.

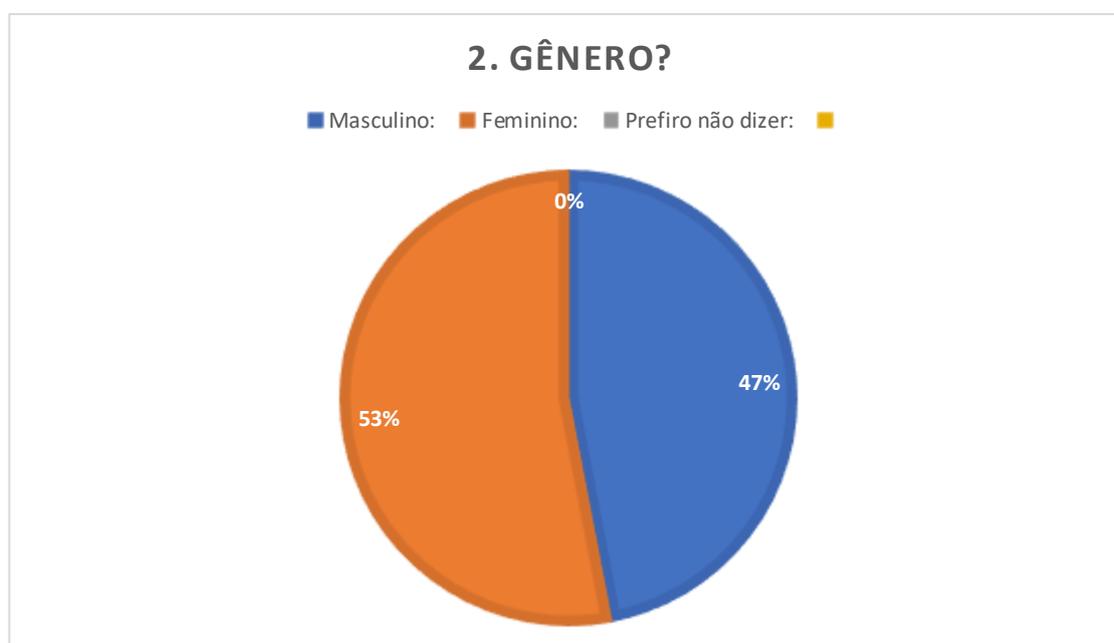
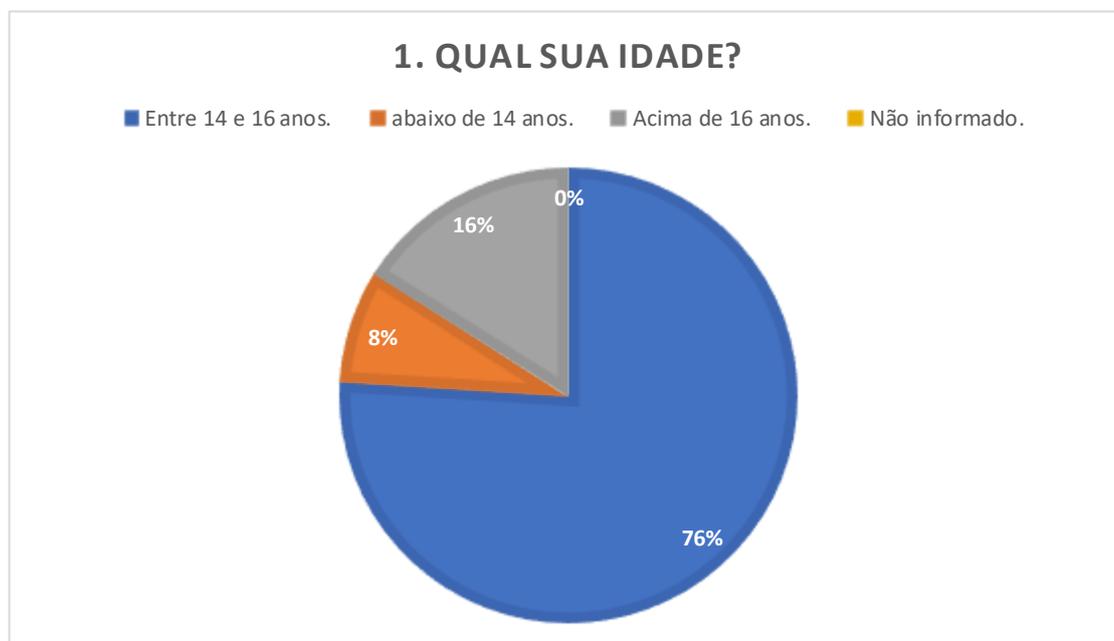
XYPAS, Rosiane. Memórias de infância de Marcel Pagnol no romance La gloire de Mon père. In:Educação linguística e literária: Discursos, políticas e Práticas. Carmen Verônica de A. R. Nóbrega Rossana Delmar de Lima Arcoverde Sinara de Oliveira Branco Washington Silva de Farias (Org) Edufcg, Campina Grande PB, 2016.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor.** Olinda, PE: Nova presença, 2018.

Zilberman, Regina. **A escola e a leitura da literatura.** In: Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.org. Regina Zilberman e Tania M.K Rosing. – São Paulo: Global,2009.

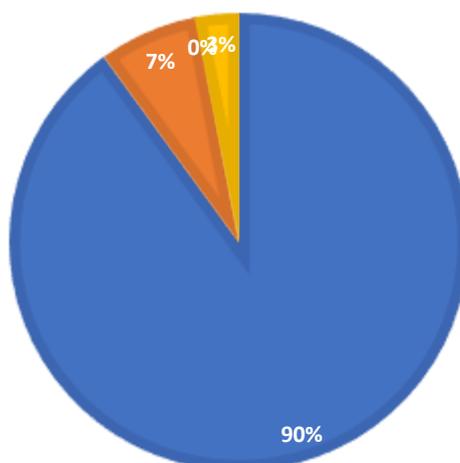
Zilberman, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Inter Saberes, 2012.

## APÊNDICE A — A PESQUISA EXPLORATÓRIA



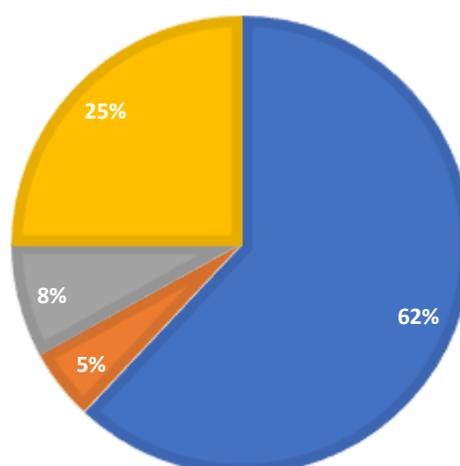
### 3. EM 2018 ESTOU CURSANDO:

■ 9º ano - pela 1ª vez; ■ 9º ano - pela 2ª vez; ■ 9º ano - pela 3ª vez; ■ Não respondeu:



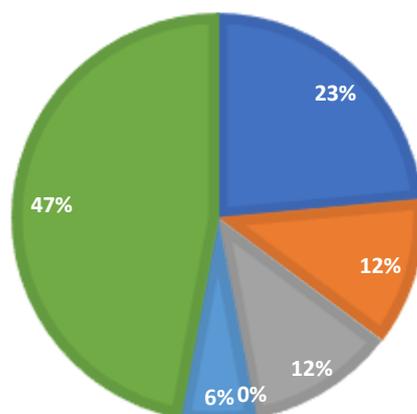
### 4. SOBRE SEUS HÁBITOS DE LEITURA LITERÁRIA:

■ Li há mais de uma semana. ■ Li há mais de um mês. ■ Não leio. ■ Estou lendo nesta semana.



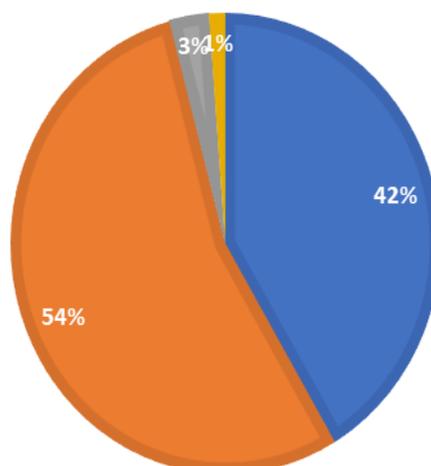
### 5. QUAIS DOS GÊNEROS LITERÁRIOS A SEGUIR, VOCÊ TEM HÁBITO DE LEITURA?

■ Conto. ■ Fábula. ■ Romance. ■ Memórias literárias. ■ Teatro. ■ Poema.



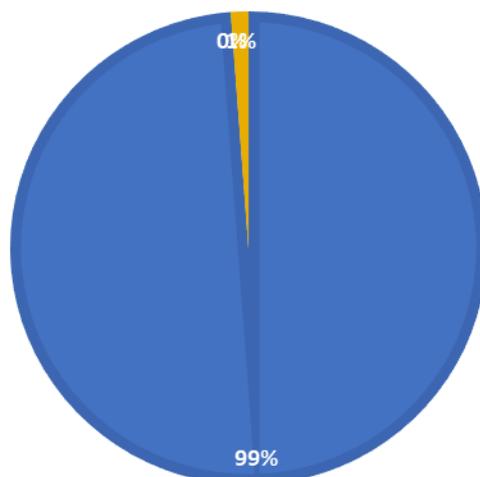
### 6. SUA ESCOLA É UM LUGAR QUE FACILITA O SEU ACESSO À LEITURA LITERÁRIA?

■ Sim, sempre. ■ Sim, às vezes. ■ Não, nunca. ■



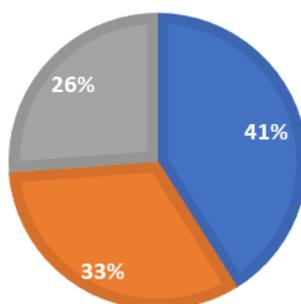
## 7. HÁ BIBLIOTECA NA ESCOLA ONDE VOCÊ ESTUDA?

■ Sim. ■ Não. ■



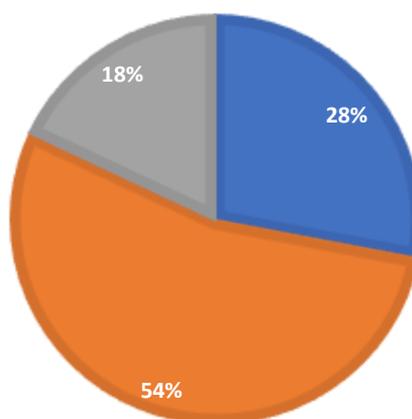
## 8. A BIBLIOTECA DA SUA ESCOLA:( SOMENTE SE A RESPOSTA DA QUESTÃO ANTERIOR FOI " SIM")

- É um espaço acolhedor.
- somente vou até lá para pegar livros didáticos ou materias diversos.
- somente vou até lá locar livros.



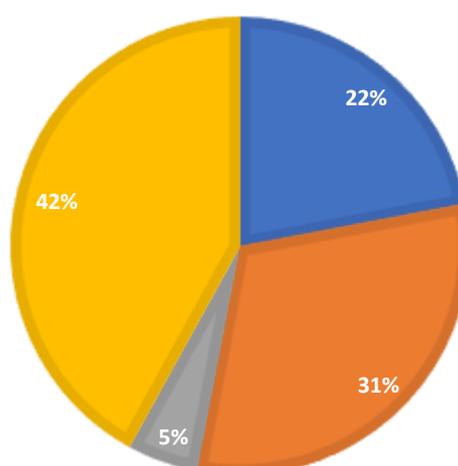
### 9. VOCÊ CONCORDA COM A FRASE "ALUNO NÃO GOSTA DE LER"?

■ Sim. ■ Não. ■ Mais ou menos. ■



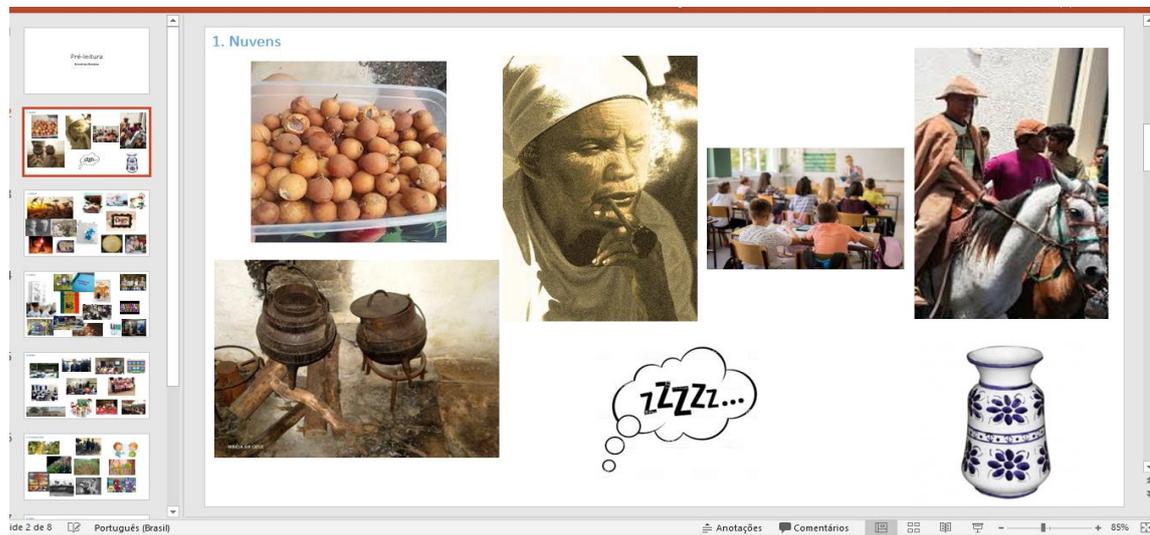
### 10. A LEITURA LITERÁRIA...

■ É importante. ■ É necessária. ■ É desnecessária. ■ É agradável.



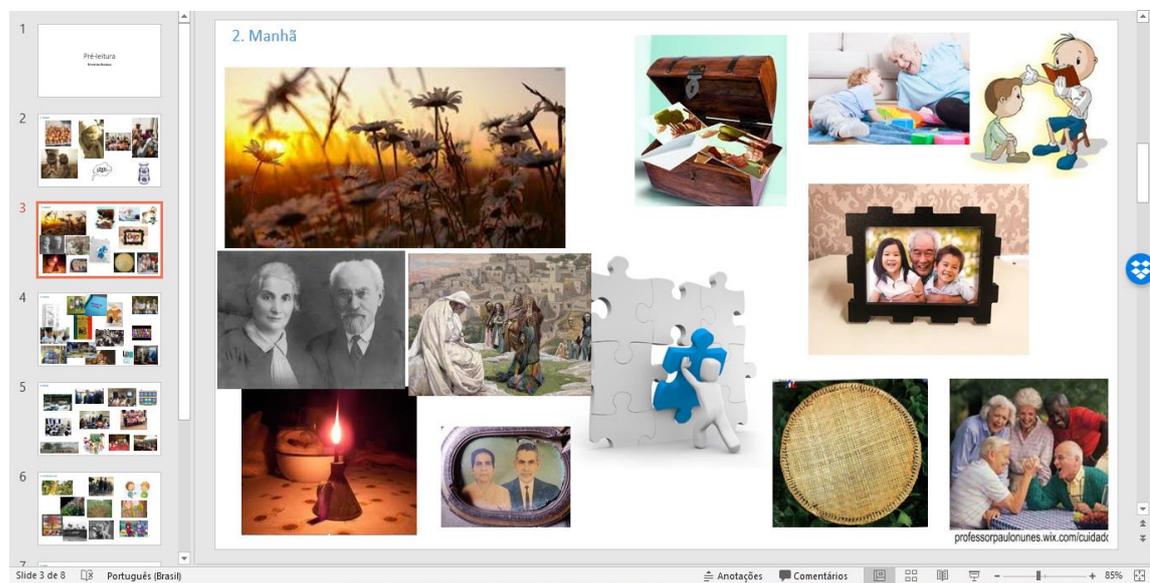
## APÊNDICE B — IMAGENS DOS SLIDES USADOS NA PRÉ-LEITURA

Imagem 13 - Pré-leitura da memória literária NUVENS



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 14 - Pré-leitura da memória literária MANHÃ



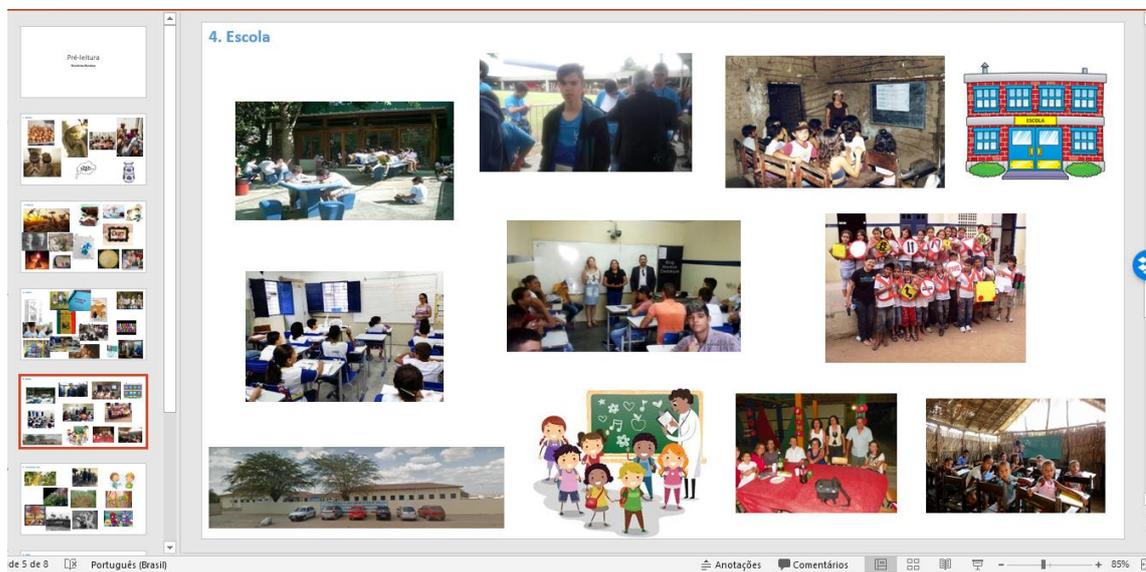
Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 15 - Pré-leitura da memória literária LEITURA.



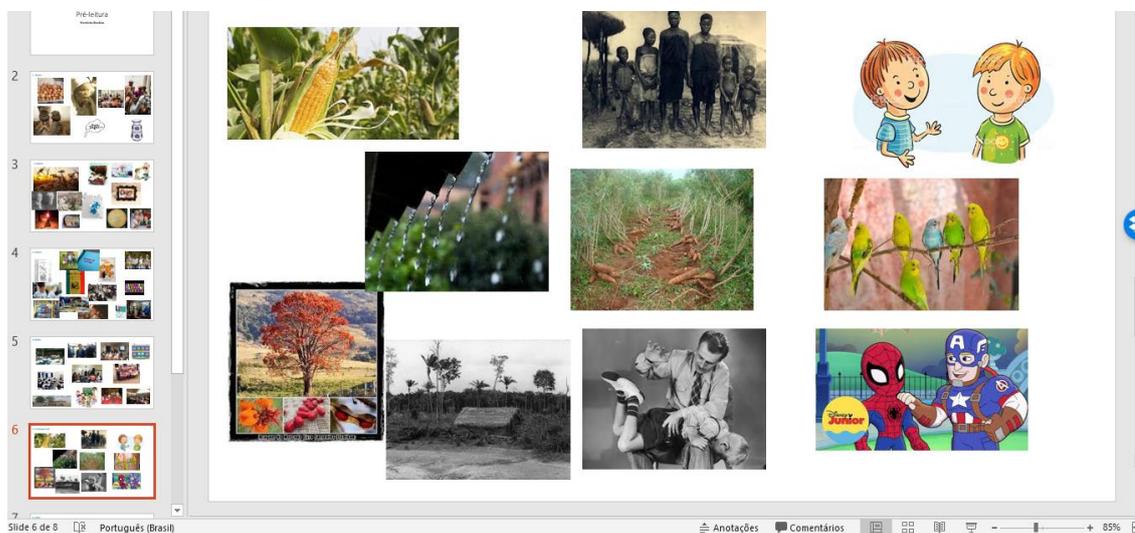
Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 18 - Pré-leitura da memória literária ESCOLA.



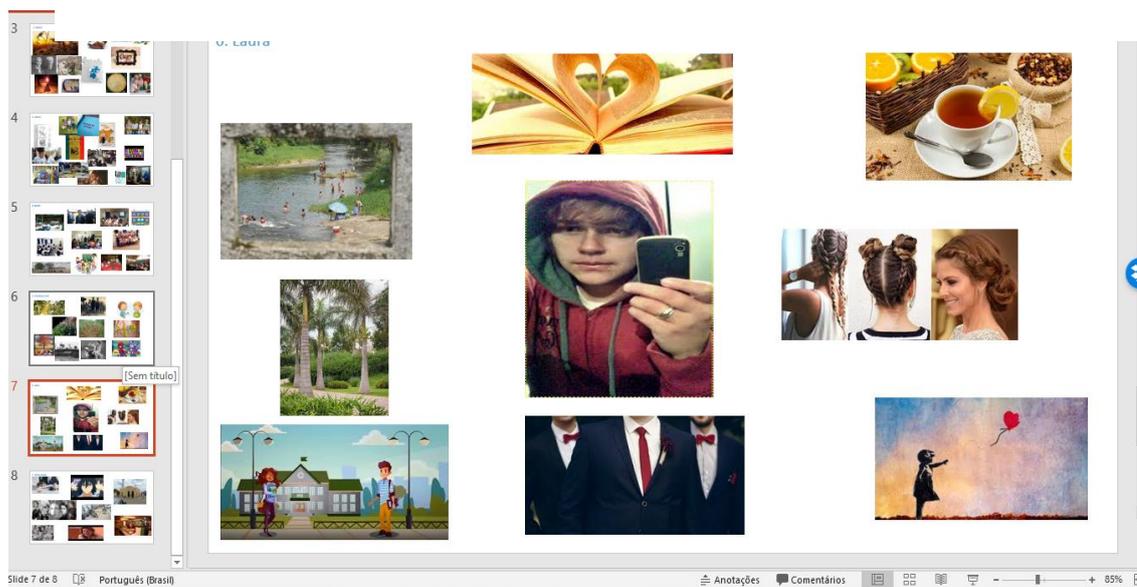
Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 16 - Pré-leitura da memória literária O MOLEQUE JOSÉ.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 17 - Pré-leitura da memória literária LAURA.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 18 - Pré-leitura da memória literária VENTA-ROMBA.



**APÊNDICE C — ATIVIDADES DE LEITURA DAS MEMÓRIAS  
LITERÁRIAS**

**1ª Atividade – Memória literária: Nuvens**

1. Sobre o narrador da memória lida: quem são os familiares dele?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Como o narrador lembra do pai?

---

---

---

---

3. E da mãe dele, com ele lembra?

---

---

---

---

4. E das irmãs?

---

---

---

---

5. Ele tem irmãos?

---

---

---

---

6. Como ele percebe o tio?

---

---

---

---

7. O narrador cita o nome dele? Ele interage com os demais personagens?

---

---

---

---

8. Há falas dos outros personagens na memória lida?

---

---

---

---

9. Como ele descreve o lugar?

---

10. Como você se percebeu com relação aos seus sentimentos enquanto lia “Nuvens”?

---

---

11. Que emoções foram experienciadas por você durante a leitura?

---

---

12. O narrador dessa memória lembra alguém que você conhece? Justifique.

---

---

---

13. Reescreva uma passagem da memória que marcou seus sentimentos. Que sentimentos foram despertados em você?

---

---

---

14. Durante a leitura da memória, você conseguiu lembrar de situações cotidianas: lugares, gestos, eventos ou sensações?

---

---

---

15. Esta memória literária possibilitou a lembrança de alguma situação vivida por você? Você pode contá-la?

a) O que levou você a lembrar?

---

---

b) Do que você lembrou?

---

---

---

c) Como você se sente hoje em relação a isso que já passou?

---

---

**2ª atividade – Memória Literária: Manhã**

1. Reescreva cinco passagens da memória “Manhã” que tratam emoções do narrador.

---

---

---

---

---

2. Há na memória um aspecto peculiar em relação ao tempo:

a) Como o narrador se sente no tempo presente antes da lembrança?

---

---

b) E no relato da lembrança?

---

---

c) E no tempo presente após a lembrança?

---

---

d) Como você percebe a situação do narrador nesse movimento temporal: presente, passado e presente?

---

---

2. “ Bem e mal ainda não existiam”. Que período da vida, é esse para o narrador?

---

---

3. Nesse excerto, o narrador sai da 1ª pessoa do singular e migra para 1ª pessoa do plural “Sentimos.”

a) Em que tempo está conjugado o verbo?

---

---

b) Por que ele se posicionou assim?

---

---

7. Sobre o vocabulário:

a) Faça uma lista de palavras desconhecidas.

---

---

---

---

---

---

---

b) Elas não são mais usadas ou você nunca ouviu falar sobre elas?

---

c) Situam-se em uma época específica?

---

d) Pertencem ao vocabulário de uma região?

---

e) Para você são apenas desconhecidas por quê?

---

8. O que podemos julgar da mãe do personagem a partir desse excerto? “ “

---

---

---

---

---

---

9. Como você percebe os sentimentos do personagem?

---

---

---

10. Que palavras ele usa para referir à mãe de forma sentimental?

---

---

---

11. Na condição de filho, como você se sente, observando a forma como o narrador se refere à mãe dele?

---

---

---

12. Recorda de uma lembrança de infância com a sua mãe? Pode escrevê-la a seguir?

---

---

---

---

---

13. No final da memória, que avaliação você faz do personagem quando este se refere ao próprio pai?

---

---

---

14. E sobre a forma como ele se refere à mãe, o que você acha?

---

---

---

15. Lembra de uma situação na qual, assim como o personagem, você percebia diferenças em seu pai e sua mãe? E sobre seus avós? Conte a seguir!

a) O que fez você lembrar?

---

---

---

b) Lembrou de quê?

---

---

---

c) Como sente-se hoje em relação aquele tempo?

---

---

---

**3ª atividade – Memória Literária: Leitura**

1. O que faz o personagem no início da memória “Leitura”?

---

---

---

2. O personagem lembra de quê?

---

---

---

3. Com quem ele está conversando?

---

---

4. As ideias sugeridas pelo companheiro de conversa são aceitas pelo personagem?  
Por quê?

---

---

---

5. Releia 3º parágrafo da memória. No final dele, o personagem comenta: “Decidi-me.” O que foi decidido pelo personagem?

---

---

---

6. O que você compreende por esse comentário presente no 5º parágrafo?

“E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito.”

---

---

---

7. “[...] não me absorvia nas estampas das peças de chita: ficava sentado num caixão, sem pensamento, a carta sobre os joelhos.” De que carta possivelmente fala o personagem?

---

---

---

8. Como o pai do personagem o incentiva à leitura ?

---

---

---

9. O que você acha do personagem? Ele se encontra:

a) Em construção.

b) Desencontrado.

c) desconstruído.

Comente: \_\_\_\_\_

10. O que são “ histórias de Troncoso” que ele ouvia? Alguém já contou dessas histórias para você? Comente.

---

---

---

11. “Duas, porém, se defenderam: **as miseráveis dentais** que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo.” Do que fala o personagem neste excerto?

---

---

---

12. Que hábito é desenvolvido pelo personagem através das orientações do pai?

---

---

---

13. Que imagem o personagem cria de Mocinha?

---

---

---

14. Você lembra de alguém do meio onde você vive que tenha o perfil semelhante ao da personagem Mocinha?

---

---

---

15. Vamos lembrar um pouco dos seus momentos iniciais com a leitura?

a) Que lembrança vem a sua memória?

---

---

---

---

---

---

---

b) Como se sentiu naquele momento?

---

---

---

---

---

---

---

c) E hoje, como se sente? O que mudou daquele tempo para cá?

---

---

---

---

---

---

---

**4ª atividade – Memória Literária: Escola**

1. Na memória “Escola”, o personagem descreve um passo a passo até chegar à escola. Comente a seguir sobre o que o personagem achava:

a) Das roupas:

---

---

---

---

b) Do material escolar:

---

---

---

---

c) Da ida a escola:

---

---

---

---

d) Da escola:

---

---

---

---

e) Dos colegas de escola:

---

---

---

---

2. No final da memória, o personagem faz uma avaliação de si em relação a um colega que é trazido para a escola. O que ele percebe do colega e de si?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Consegue lembrar do seu primeiro contato com a escola? Se sim, como foi?

---

---

---

---

4. O personagem teve uma preparação em casa para em seguida ser enviado à escola. Você também passou por isso?

---

---

---

---

5. Lembre-se de um fato acontecido na escola, no qual você viveu uma experiência parecida com a do personagem.

a) Que passagem da memória lida fez você lembrar?

---

---

---

---

b) Do que você lembrou?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

e) Como se sente hoje em relação aquele tempo? Houve mudanças? Comente.

---

---

---

---

**5ª atividade – Memória Literária: O Moleque José**

1. Sobre a leitura da memória literária “O moleque José”, Responda:

a) O que você pode entender da personagem citada: moleca Maria, no 2º parágrafo?

---

---

2. Releia o início da memória e responda: O que você julga ter acontecido com a mãe do moleque José e da moleca Maria?

---

---

1. O que será que faz o personagem narrador da memória, tratar como moleques, o casal de crianças?

---

---

2. “Os dentes amostra. Não era alegre.” O que você supõe querer dizer o narrador com esta passagem no presente no 4º parágrafo?

---

---

5. Por que o moleque José tinha que tratar o narrador de Senhor? Comente com argumentos extraídos da memória.

---

---

6. Releia a passagem a seguir: “Certo dia um se aproximou de mim, puxou conversa usando palavras misteriosas. José interveio: — Cala a boca. Ele não entende isso.”

a) O que possivelmente aconteceu para o moleque José falar dessa forma em defesa do amigo?

---

---

b) O que você pode deduzir por “palavras misteriosas”?

---

---

2 Releia o 8º parágrafo. Agora observe a seguinte passagem: “Senti o moleque próximo e falível”. O que você julga que levou o narrador a perceber isto do moleque José?

---

---

3 Você lembra de algum amigo ou parente próximo que lembre o moleque José?

---

---

9. Releia os últimos seis parágrafos.

a) Do que trata o assunto lido?

---

---

b) Como se sente em relação ao moleque José?

---

---

c) Você o que diz do seu cotidiano, é também dessa forma que os pais costumam educar as crianças?

---

---

10. Sobre o comportamento do narrador da memória, responda.

a) Como você o percebe, querendo participar com o pai, da tortura do moleque José?

---

---

b) O que você faria no lugar do narrador, nesse momento em que o pai tortura o moleque José?

---

---

11. Como você avalia o pai do narrador no último parágrafo da memória?

---

---

12. Vamos treinar a escrita de memória literária?

Escreva uma memória, ou coloque-se no lugar de um(a) conhecido(a). A memória deve ter relação com os acontecimentos vividos pelo narrador e o personagem: o moleque José.

Lembre-se da estrutura desse gênero literário:



**6ª atividade – Memória Literária: O Moleque José**

1. Releia os três primeiros parágrafos. Como você percebe o estado do personagem? O que o acomete?

---

---

2.No sexto parágrafo é bem provável que aparece as causas da ansiedade do personagem. Do que precisava ele a partir da vivência que ele tem neste parágrafo? Releia-o e comente em seguida.

---

---

3.Quem o narrador conhece e que o tira do seu estado de conflito? Como é essa personagem que ele conhece?

---

---

4.Como você considera o estado do personagem no sexto parágrafo? Você já esteve assim? Comente a seguir.

---

---

---

---

---

5.Releia o decimo segundo parágrafo.

a) O que Laura provoca no personagem?

---

---

b) Ela tem alguma culpa em relação aos desejos dele?

---

---

c)Como você se comportaria em relação a esse garoto, se fosse Laura? Por quê?

---

---

d)E se fosse o garro, como você pensaria sobre Laura? Por quê?

---

---

6. Relia a passagem a seguir: “Um dia, ao lusco-fusco, demos um passeio, enveredamos pela Rua da Palha, entramos numa sala escura. Constantino falou baixo a alguém e retirou-se. Ao cabo de instantes vi-me num quarto, examinando, sério e encabulado, fotografias e santos que ornavam a parede, caixas de pó-de-arroz e frascos expostos na mesa forrada de papel. Otília da Conceição, à beira da cama, esperava em silêncio. Arriei sobre a mala pequena e, em silêncio também, comecei a descalçar-me. A vista se turvou, os dedos tímidos tremeram, o cordão do sapato deu um nó cego. Esforcei-me por desatá-lo: molhava-se de suor, cada vez mais se complicava. E o meu desgosto era imenso. Entrei em casa nauseado, engolindo soluços.”

a) Que possível experiência foi essa?

---

---

b) O garoto gostou dessa experiência? Por quê?

---

---

c) Ele foi até este lugar por vontade própria? Comente.

---

---

d) Você já frequentou lugares induzido por alguém e não gostou da experiência? (Ex. cidades, museus, parques, festas...)

---

---

7. No final da memória, o garoto faz uma escolha.

a) Que escolha é essa?

---

---

b) Você faria, qual escolha?

---

---

c) Agora comente a última passagem da memória.

“A figura que me perseguia à noite serenou e fugiu. E a outra, nuvem colorida, evaporou-se.”

---

---

8. Agora crie uma memória literária: de uma vivência sua ou de um personagem de ficção (filme, novela, romance ou de algum livro que você leu). Esta lembrança precisa conter um enredo no qual alguém sofreu por uma relação amorosa e superou isto buscando outra alternativa que lhe trouxesse uma sensação boa.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7ª Atividade – Memória literária: Venta-romba**

Após a leitura de “venta romba”, responda:

1. Presente e passado é uma marcação exclusiva do gênero literário memória. A seguir preencha nos espaços do fragmento, o tempo referente a cada passagem.

(PRESENTE/PASSADO)

a) “Naquele tempo, e depois, os cargos se davam a sequazes dóceis, perfeitamente cegos. Isto convinha à justiça. Necessário absolver amigos, condenar inimigos, sem o que a máquina eleitoral emperraria.”

---

b) “Deve ter contribuído também para a desconfiança que a autoridade me inspira.”

---

c) Que contribuição traz essa marcação para a construção de sentido do texto?  
Comente.

---

2. A memória lida remete a que lembrança do personagem narrador?

---

3. Releia os quatro primeiros parágrafos e responda:

a) Como era a escolha de um juiz naquele tempo, segundo o narrador desta memória?

---

---

b) Como acontece essa mesma escolha nos dias de hoje? É da mesma forma? Pesquise na internet e comente a seguir.

---

---

4. Releia esta passagem:

“ — Cadê o nosso juiz substituto?

Não havia motivo para júbilo. Conservo dessa autoridade uma recordação lastimosa.”

a) Como você se sente em relação ao personagem referindo-se ao pai dessa forma?

---

---

b) Lembra se já desaprovou seu pai por alguma atitude dele? Se sim, comente a seguir.

---

---

5. Avalie a mãe do personagem narrador.

a) A maneira como agiu diante do mendigo, venta-romba, era comum?

---

---

b) O que você julga ter levado ela a agir de tal forma?

---

---

c) Quais foram os sentimentos despertados pelo narrador em relação a forma como a mãe agiu perante o mendigo?

---

---

d) Como você se sentiu neste momento da postura da mãe do personagem?

---

---

e) Sua mãe já lhe surpreendeu com alguma atitude assim?

---

---

f) Como você se sentiu?

---

6. O castigo recebido por venta-romba, foi merecido? Por quê?

---

---

7. Levando em consideração o julgamento do personagem no início da memória sobre as capacidades do pai para ser juiz, comente:

a) A atitude de prender venta-romba, representa o que em relação em relação aquele juiz?

---

---

8. Como você se sentiu ao ler esta passagem? “ Fui postar-me na calçada, sombrio, um aperto no coração. Venta-Romba descia a ladeira aos solavancos, trocando as pernas, desconchavando-se como um judas de sábado da Aleluia. Se não o agarrassem, cairia.”

---

---

9. Qual atitude deveria ser tomada pelas autoridades públicas em relação a Venta-romba nos dias de hoje? Pesquise sobre as leis para os direitos dos deficientes e comente:

---

---

10. Crie uma memória literária na qual você narra uma lembrança sua ou de alguém que sofreu algum tipo de mau trato sem merecer.

---

---

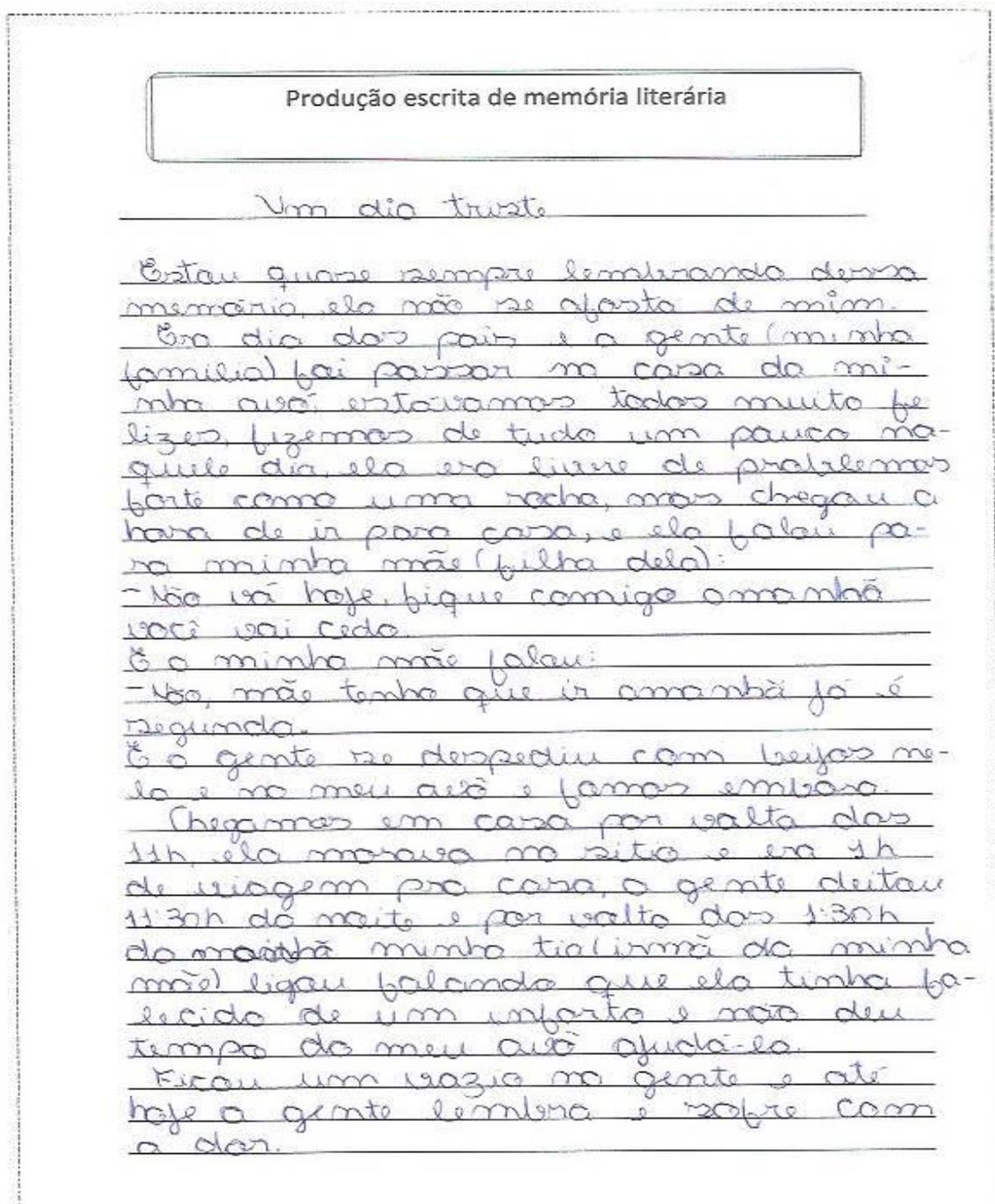
---

---



## ANEXO A — AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS ESCRITAS PELOS PARTICIPANTES

Imagem 19 - Memória literária de AL1.



Fonte: Arquivo do autor.

## Imagem 20 - Memória literária de AL2.

## Produção escrita de memória literária

## A pier viagem

As viagens sempre me fazem lembrar  
di você.

Minha família sempre viaja final de  
memoria para praia, shopping, e outros lugares.  
Mas tive uma viagem que estava tranqui-  
la, era uma festa-pira, nós estávamos à  
caminha da praia de Tamarodani, isso  
foi uma época de carnaval, faltava pouco  
para a gente chegar no destino, aí minha  
prima começou a chorar por mim, tive-  
mos que parar em um restaurante para  
pagar a mim, dela.

Minha tia desceu e foi por cozinha  
de lá, pagar a mim, e a gente ficou  
no carro esperando ela, aí de vada  
chega um homem e diz que é um  
amigo, ele levou o carro com tudo,  
malta, dinheiro, e meu celular, me  
lembro até hoje quando ele falou a  
marinha desce de. deixo a localinha,  
e ele saiu com tudo meu e a gente  
ficou lá de pé e sem nada.

Depois a gente conseguiu ligar para  
o meu avô, e ele veio levar a gente  
quando viaja só com vada  
lembando de esse dia.

Fonte: Arquivo do autor.

## Imagem 21 - Memória literária de AL3.

## Produção escrita de memória literária

Quando comecei a escrever 19/08

Quando que sinto por ela ainda, foi a que me levou a lembrar do que viveo de criança, quando comecei a escrever um dia depois foi muito surreal, porque eu tanto dei tudo do amor e ela chegou com toda sua foto minha, e lembro me conquistado e perdido foi muito ingrato porque ela me pediu em namoro no casa de uma amiga Maria Larif e a gente acabou logo depois pelo primeiro dia, e um dia pouco e dia no sétimo e qual dignificado de amor. Eu amo Barbara mesmo sem esta mais com ela, pois ela me fez muito humilhação de novo, no sentido de amar.

— Bem falando isso, depois de alguns dias vejo que abraçá-la e assumir meu amor agora no presente mais mesmo quando, eu amo ela, porque eu acho nela coisas que não vejo em outras um mais um que é sinceridade, no olhar, verdade no olhar, além de tudo o jeito dela.

Me sinto incompleto, porém eu vejo ela e quero fazer tudo diferente, pra ela ser amiga, porque eu amo ela até quando tá desentendo fazer e matar os antigos.

## Imagem 22 - Memória literária de AL4.

## Produção escrita de memória literária

## Minha vida no Interior

Lembro pelos momentos que estive no interior. A alguns anos atrás fui morar no sítio. Sentia muita falta dos meus amigos, tinha medo de ficar sozinho na casa, uma casa velha e pequena. Na TV vi programas de concursos, tinha colônias na região, ia pra escola do vale de TOYOTA morrendo de medo de passar pela camionete pra chegar no ponto de TOYOTA.

Lembro que a escola e os professores eram muito legais, merecia comida gostosa, amigos, "inimigos". Também voltando da escola comêdo já era quase de noite, ouvi-me até um apelo pra ir acompanhada, para que meus pais soubessem que eu chegava para ir me buscar.

Morou alguns meses por lá, mas com a notícia que minha irmã estava grávida voltou pra casa.

Ainda hoje sinto muitas saudades daquele lugarzinho com internet, daquela escola e do melhor momento da região.

Imagem 23 - Memória literária de AL5.

Produção escrita de memória literária

MEU DEDO PELA METADE

O QUE FEZ EU MIM LEMBRAR DESSA MEMÓRIA FOI QUE QUANDO EU VINHA PARA A ESCOLA EU ENCONTREI UM MENINO QUE ESTAVA NO DIA DO ACONTECIMENTO.

ERA UMA SEXTA-FEIRA FINALZINHO DE TARDE E OS MENINOS DA MINHA RUA FORAM NA MINHA CASA MIM CHAMAR PARA BRINCAR EM UM MONTE DE AREIA QUE TINHA ACABADO DE SER COLOCADO NA ESQUINA DA MINHA CASA POR CONTA DE UMA CONSTRUÇÃO. QUANDO A GENTE ESTAVA SE DESISTINDO DE BRINCAR UM DOS MEUS AMIGOS (O MAIS GORDINHO) FOI PULAR DE CIMA DO MONTE DE AREIA PARA BAIXO SÓ QUE INFELIZMENTE EU ESTAVA EM BAIXO E ELE CAIU POR CIMA DO DEDÃO DA MINHA MÃO ESQUERDA. NO MOMENTO A ÚNICA COISA QUE EU FAZIA ERA RIR.

MAS QUANDO EU CHEGUEI EM CASA A ÚNICA COISA QUE EU FAZIA ERA CHORAR. NO MESMO DIA EU TIVE QUE IR PARA CARRARO PARA ENGESSAR O MEU DEDO.

HOJE EM DIA EU MIM SINTO FELIZ POR ISSO TUDO TER ACONTECIDO POR CONTA QUE NESTA AMIZADE SO SE FORTALECEU E HOJE EM DIA A GENTE SE FALA NORMALMENTE.

Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 24 - Memória literária de AL6.

## Produção escrita de memória literária

## Passeio ao shopping

Por que foi um dia muito especial, eu nunca esqueci.

Isso em um dia de sábado, quando fui a um passeio ao shopping com o pessoal da escola. Fomos a passeio, chegando lá fomos andar um pouco, depois fomos lanchar. Depois que lanchamos fomos assistir a um filme no cinema.

Esse dia aconteceu muitos coisas especiais, foi um dos melhores dias da minha vida. Quando o filme acabou, demos uma volta no shopping, e fomos embora.

Sinto muito saudade desse dia.

## Imagem 25 - Memória literária de AL7.

## Produção escrita de memória literária

Quando ganhei meu cachorro

O amor que eu sinto por ele, eu não consigo viver sem ele mais.

Não me lembro muito bem o dia, mais acho que era uma sexta-feira, eu estava voltando pra oficina do meu pai, quando passei de frente de um lugar que vende animais, e eu vi um cachorro pretinho bem pequenininho, e eu peguei a leoa dos animais, com animais de todas as raças e eu disse para minha mãe que que queria, aí pensei... "Vou fazer a cabeça de pinho."

Então aí ele decidiu comprar ele, ele comprou sem eu saber, eu estava arrumando a casa em umas 11:00 horas da manhã! Ele chegou quando, cheguei pra mãe dele, foi a surpresa, meu menin, tá lá e eu enlouqueci e agora ele já vai fazer um ano que está comigo, e eu amo ele demais!

Hoje me sinto ótimo, porque eu amo aquele cachorrinho, ele é meu xodó.

## Imagem 26 - Memória literária de AL8.

## Produção escrita de memória literária

Era uma vez um sero

o que me fez lembrar desse acontecimento, foi a palavra lembrança, pois quando procurei me lembrar de algo, veio isto na minha mente.

Era um final de semana, um belo dia para andar de bike, mas tinha um local que minha mãe não gostava que andasse, a famosa "rompimento de bike".

Como eu era muito tímido, resolvi ir no rompimento de bike, o que eu não sabia era que a corrente da minha bicicleta, precisava de alguns ajustes. Chegando no rompimento, peguei distância para andar, quando comecei a dar os pedais e eu balancei com os pedais na mão, assim todos queriam a bicicleta. Eu senti peso das mãos minhas, mas aí a desferi acidentalmente e eu comecei a chorar. Chegando em casa corri para minha mãe e ela me levou ao hospital.

Eu sinto saudade da época, mas de maneira que não sei se eu me sinto bem apesar de que aconteceu.

## Imagem 27 - Memória literária de AL9.

## Produção escrita de memória literária

Quando me afantei da meu melhor amiga

O amor que sinto e sinto por ele, e quanto eu fui ao lado dele, está e é realmente que eu fiz uma lembrança.

Ele é uma amiga de linda, que todos invejavam, mas que sempre íamos felizes e passávamos por todos de mãos dadas, todos pensavam que íamos namorados, mas não, íamos apenas melhores amigos, os íamos todos os dias, e quando a gente tentava de iram os formais, filés, até aos poucos começamos a nos afastar, até que fez não sabemos e porque, já senti, ele tentou, nós tentamos voltar a amizade, mas, infelizmente não conseguimos.

Daí um dia chegou, tentamos, que disse senti que voltávamos a ser amigos, mas, não deu, ele pediu desculpas e falou que não poderíamos ser amigos de tal forma como íamos, quando isso aconteceu era uma sexta-feira, num final de uma manhã, estava na escola, não consegui me recuperar e chorei muito, antes que todos percebessem, fui para a biblioteca chorar escondida, e no domingo vi ele e ele não me deu um abraço daquelas que acabam com a saudade e você se sente bem.

Me sinto triste e tenho saudades, porém fico sempre por ele feliz.

Imagem 28 - Memória literária de AL10.

## Produção escrita de memória literária

1º ano março

Hoje lembro de um dia que foi muito bom pra mim.

Eu não lembro muito bem se foi um uma quinta-feira ou um uma sexta-feira, mas foi um dia muito especial pra mim, toda minha família se reuniu para ir pro zilio do meu tio, foi muito bom lá.

Lá a gente tomou muito banho de piscina, a gente se divertiu muito brincamos, cantamos, e depois fomos esperar a chegada de ano, depois que virou a gente fez um churrasco e foi muito legal.

Saudades é o que define o momento daquele dia.

## ANEXO B — O *CORPUS* LITERÁRIO: MEMÓRIAS LITERÁRIAS DO LIVRO *INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS*

### Nuvens

primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real. Inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas — e as pitombas me serviram para designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isto me perturbou.

Houve uma segunda aberta entre as nuvens espessas que me cobriam: percebi muitas caras, palavras insensatas. Que idade teria eu? Pelas contas de minha mãe, andava em dois ou três anos. A recordação de uma hora ou de alguns minutos longínquos não me faz supor que a minha cabeça fosse boa. Não. Era, tanto quanto posso imaginar, bastante ordinária. Creio que se tornou uma péssima cabeça. Mas daquela hora antiga, daqueles minutos, lembro-me perfeitamente.

Achava-me numa vasta sala, de paredes sujas. Com certeza não era vasta, como presumi: visitei outras semelhantes, bem mesquinhas. Contudo pareceu-me enorme. Defronte alargava-se um pátio, enorme também, e no fim do pátio cresciam árvores enormes, carregadas de pitombas. Alguém mudou as pitombas em laranjas. Não gostei da correção: laranjas, provavelmente já vistas, nada significavam.

A sala estava cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se:

— Um *b* com um *a* — *b, a: ba*; um *b* com um *e* — *b, e: be*.

Assim por diante, até *u*. Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras. Nenhuma como aquela, e a toada única, as letras e as pitombas convenceram-me de que a sala, as árvores, transformadas em laranjeiras, os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram. Tudo é bem nítido, muito mais nítido que o vaso. Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mão

um folheto e gemia: A, B, C, D, E.

De repente me senti longe, num fundo de casa, mas ignoro de que jeito me levaram para lá, quem me levou. Dois ou três vultos desceram ao quintal, de terra vermelha molhada, alguém escorregou, abriu no chão um risco profundo. Mandaram-me descer também. Resisti: o degrau que me separava do terreiro era alto demais para as minhas pernas. Transportaram-me — e adormeci, não cheguei a pisar no barro vermelho. Acordei numa espécie de cozinha, sob um teto baixo, de palha, entre homens que vestiam camisas brancas. Um deles perguntou como se havia de assar o bacalhau e outro respondeu:

- Faz-se um grajau de madeira.

Grajau? Que seria grajau? Tornei a mergulhar no sono, um sono extenso. Disseram-me depois que a escola nos servira de pouso numa viagem.

Tínhamos deixado a cidadezinha onde vivíamos, em Alagoas, e entrávamos no sertão de Pernambuco, eu, meu pai, minha mãe, duas irmãs. Mas pai e mãe, entidades próximas e dominadoras, as duas irmãs, uma natural, mais velha que eu, a outra legítima, direita, dois anos mais nova, eram manchas paradas. Positivamente havia pitombas e um vaso de louça, esguio, oculto atrás de um móvel a que a experiência deu o nome de porta. Surgiram repentinamente a sala espaçosa, o velho, as crianças, a moça, bancos, mesa, árvores, sujeitos de camisas brancas. E sons estranhos também surgiram: letras, sílabas, palavras misteriosas. Nada mais.

E a hibernação continuou, inércia raramente perturbada por estremecimentos que me aparecem hoje como rasgões num tecido negro. Passam através desses rasgões figuras indecisas: Amaro Vaqueiro, caboclo triste, encourado num gibão roto; Sinha Leopoldina, companheira dele, vistosa na chita cor de sangue; mulheres que fumavam cachimbo. Mais vivo que todos, avulta um rapagão aprumado e forte, de olhos claros, risonho. Calçava alpercatas, vestia a camisa branca de algodão que usa o sertanejo pobre do Nordeste, áspera, encardida, ordinariamente desabotoada, as pontas das aberturas laterais presas em dois nós. Chamava-se José Baía e tornou-se meu amigo, com barulho, exclamações, onomatopéias e gargalhadas sonoras. Sentado, escanchava-me nas pernas e sacudia-me, sapateava, imitando o galope de um cavalo; em pé, segurava-me os braços, punha-se a

rodopiar, cantando:

*Eu nasci de sete meses, Fui criado sem  
mamar. Bebi leite de cem vacas Na porteira do  
curral*

Quando me soltava, eu cambaleava, zonzó. Um dia, livre dos giros vertiginosos, saí aos tombos, esbarrei com um esteio e ganhei um calombo grosso na testa. Datam desse tempo as minhas mais antigas recordações do ambiente onde me desenvolvi como um pequeno animal. Até então algumas pessoas, ou fragmentos de pessoas, tinham-se manifestado, mas para bem dizer viviam fora do espaço. Começaram pouco a pouco a localizar-se, o que me transtornou. Apareceram lugares imprecisos, e entre eles não havia continuidade. Pontos nebulosos, ilhas esboçando-se no universo vazio.

A cabeçada valente que dei, solto das garras de José Baía, firmou o copiar, sustentado por colunas robustas, de aroeira ou sucupira. Ali perto era a sala, de janelas sempre fechadas, armas de fogo e instrumentos agrícolas pelos cantos, arreios suspensos em ganchos, teias de aranha, a rede segura em armadores de pau, grosseiros caixões verdes, depósitos de cereais, se não me engano. No corredor desembocavam camarinhas cheias de treva e a sala de jantar. A cozinha desapareceu, mas o quintal subsiste, duro e nu, sem flores, sem verdura, tendo por único adorno, ao fundo, junto a montes de lixo, um pé-de-turco, ótimo para a gente se esconder nas perseguições. Desse lado o pé-de-turco marcava o limite do mundo. Do outro lado a terra se estendia por longas distâncias. A casa, de material rijo, estava completa por dentro. Mas exteriormente havia nela singularidades. O oitão esquerdo era de altura incrível; à direita faltava oitão, não sei como o telhado podia equilibrar-se. Talvez currais e chiqueiros, construídos na vizinhança, ocultassem um dos muros. Chiqueiros e currais esvaíram-se.

Durante um redemoinho brabo notei esquisitices. Nuvens de poeira enrolaram-se em briga feia, escureceu, um rumor diferente dos outros rumores cresceu, espalhou-se, e no meio da terrível desordem um couro de boi espichado quebrou o relho que o amarrava a um galho e voou no turbilhão. Uma senhora magra, minha indistinta mãe, tentou com desespero fechar uma porta balançada pela ventania. Folhas e garranchos entraram na sala, um bicho zangado soprou ou assobiou, a mulher agitou-se pendurada na chave. Findo o despropósito, vi a pessoinha com a mão envolta em panos. Um dedo inchou demais, e foi necessário que lhe cortassem o anel com lima. Em seguida perdi a moça de vista. E a letargia continuou.

O pátio, que se desdobrava diante do copiar, era imenso, julgo que não me atreveria a percorrê-lo. O fim dele tocava o céu. Um dia, entretanto, achei-me além do pátio, além do céu. Como cheguei ali não sei. Homens cavavam o chão, um buraco se abria, medonho, precipício que me encolhia apavorado entre montanhas erguidas nas bordas. Para que estariam fazendo aquela toca profunda? Para que estariam construindo aqueles montes que um pó envolvia como fumaça? Retraí-me na admiração que me causava o extraordinário formigueiro. As formigas suavam, as camisas brancas tingiam-se, enegreciam, ferramentas cravavam-se na terra, outras jogavam para cima o nevoeiro que formava os morros.

Nova solução de continuidade. As sombras me envolveram, quase impenetráveis, cortadas por vagos clarões: os brincos e a cara morena de Sinha Leopoldina, o gibão de Amaro Vaqueiro, os dentes alvos de José Baía, um vulto de menina bonita, minha irmã natural, vozes ásperas, berros de animais ligando-se à fala humana. O moleque José ainda não se tinha revelado. Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes, temerosos, incógnitos. Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas, finas e leves, transparentes. Ouço pancadas, tiros, pragas, tilintar de esporas, batecum de sapatões no tijolo gasto. Retalhos e sons dispersavam-se. Medo. Foi o medo que me orientou nos primeiros anos, pavor. Depois as mãos finas se afastaram das grossas, lentamente se delinearam dois seres que me impuseram obediência e respeito. Habituei-me a essas mãos, cheguei a gostar delas. Nunca as finas me trataram bem, mas às vezes molhavam-se de lágrimas — e os meus receios esmoreciam. As grossas, muito rudes, abrandavam em certos momentos. O vozeirão que as comandava perdia a aspereza, um riso cavernoso estrondava

— e os perigos ocultos em todos os recantos fugiam, deixavam em sossego os viventes miúdos: alguns cachorros, um casal de moleques, duas meninas e eu. De repente surgiu a terceira irmã, insignificância, nos braços de Sinha Leopoldina. Não fiz caso disso.

O que então me pasmou foi o açude, maravilha, água infinita onde patos e marrecos nadavam. Surpreenderam-me essas criaturas capazes de viver no líquido. O mundo era complicado. O maior volume de água conhecido antes continha-se no bojo de um pote — e aquele enorme vaso metido no chão, coberto de folhas verdes, flores, aves que mergulhavam de cabeça para baixo, desarranjava-me a ciência. Com dificuldade, estabeleci relação entre o fenômeno singular e a cova fumacenta. Esta, porém, fora aberta numa região distante, e

o açude se estirava defronte da casa. Estava ali, mas tinha caprichos, mudava de lugar, não se aquietava, era uma coisa vagabunda.

A vazante das abóboras, por exemplo, ficava longe. Sozinho, não me seria possível atingi-la. Dez ou vinte aboboreiras na terra de aluvião. Amaro havia dito que uma bastava. Se o inverno viesse, aquele despotismo seria estrago; chegando a seca, não se colheria um fruto, ainda que enterrassem na lama todas as sementes. Meu pai desprezou o conselho do caboclo — e o resultado foi uma praga de abóboras. A princípio uns cordõezinhos se torceram na vaza, enfeitaram-se de botões amarelos, de pequenas cabaças. Um homem carrancudo examinava-as, marchando vagaroso. Era um meu tio, hóspede, convidado para ser padrinho da insignificância que berrava nos cueiros. Ofereceu-me uma caixa de fogos de artifícios, desapareceu — e no ponto onde o conheci as vergõntes floridas engrossaram, tornaram-se cordas robustas, peludas. E as abóboras cresceram, tantas que a gente andava na roça pisando em cima delas. Juntavam-se, enganchavam-se duas, três, num bloco, figuravam bela calçada movediça. Os caçuás enchiam-se. Acomodava-me numa carga e lá nos íamos sacolejando, eu e o animal, em caminhos esburacados. Abarrotaram-se os caixões da sala, fizeram-se tulhas no alpendre, nos quartos. E a produção levantava-se, espalhava-se, desvalorizada. Escancararam-se afinal as porteiras, houve licença para que toda a gente se abastecesse. Franqueza vã: saciada a população escassa, empanzinada a meia dúzia de porcos da fazenda, a safra inútil apodreceu no campo.

Nesse tempo meu pai e minha mãe estavam caracterizados: um homem sério, de testa larga, uma das mais belas testas que já vi, dentes fortes, queixo rijo, fala tremenda; uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza, sempre a mexer-se, bossas na cabeça mal protegida por um cabelinho ralo, boca má, olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura. Esses dois entes difíceis ajustavam-se. Na harmonia conjugai a voz dele perdia a violência, tomava inflexões estranhas, balbuciava carícias decentes. Ela se amaciava, arredondava as arestas, afrouxava os dedos que nos batiam no cocuruto, dobrados, e tinham dureza de martelos. Qualquer futilidade, porém, ranger de dobradiça ou choro de criança, lhe restituía o azedume e a inquietação.

Zangava-se ouvindo alguém afastar-se da sua prosódia curiosa. Suponho que nunca houve outra igual. A sintaxe e o vocabulário também diferiam bastante do que usamos comumente. Nessa linguagem capenga, D. Maria matracava um longo romance de quatro volumes, lido com apuro, relido, pulverizado, e contos que me pareciam absurdos. De um deles ressurgem vagas expressões: *tributo*, *papa-rato*, maluquices que vêm, fogem, tornam a voltar. Tento arredá-las, pensar no açude, nos mergulhões, nas cantigas de José Baía, mas os disparates me perseguem. Lentamente adquirem sentido e uma historieta se esboça:

*Acorde, seu papa...*

Papa quê? Julgo a princípio que se trata de *papa-figo*, vejo que me engano, lembro-me de *papa-rato* e finalmente de *papa-hóstia*. É *papa-hóstia*, sem dúvida:

*Acorde, seu Papa-hóstia, Nos braços de.*

Nova pausa. Três ou quatro sílabas manhosas dissimulam-se obstinadas. Despontam algumas, que experimento e abandono, imprestáveis. Enquanto procuro desviar as idéias, a impertinência se insinua no meu espírito, arrasta-me para a sala escura, cheia de abóboras. Subitamente as fugitivas aparecem e com elas o início da narrativa:

*Acorde, seu Papa-hóstia,*

*Nos braços de Folgazona.*

Aí temos uma alteração:

*Levante, seu Papa-hóstia, Dos braços de Folgazona.*

Outra emenda. O hábito de corrigir a língua falada instiga-me a consertar o primeiro verso:

*Levante-se, Papa-hóstia.*

Vacilo um minuto, buscando cá por dentro a forma exata da composição.

Persuado-me enfim de que minha mãe dizia:

*Levante, seu Papa-hóstia.*

E repete-se a aventura seguinte, que D. Maria recitava embalando-se na rede, perto dos caixões verdes. Um menino pobre foi recebido caridosamente em casa de certo Vigário amancebado. Temendo ver na rua os seus podres, o Reverendo ensinou ao pequeno uma gíria extravagante que baldaria qualquer indiscrição possível. Afirmou que se chamava Papa-hóstia e à amante deu o nome de Folgazona; gato era papa-rato, fogo era tributo. Esqueci o resto, e não consigo adivinhar por que razão tributo serviu para designar fogo. Seguros de que o rapaz

não os denunciaria, o padre e a rapariga começaram a maltratá-lo. Não se mencionou o gênero dos maus tratos, mas calculei que deviam assemelhar-se aos que meus pais me infligiam: bolos, chicotadas, cocorotes, puxões de orelhas. Acostumaram-me a isto muito cedo — e em consequência admirei o menino pobre, que, depois de numerosos padecimentos, realizou feito notável: prendeu no rabo de um gato um pano embebido em querosene, acendeu-o, escapuliu-se gritando:

*Levante, seu Papa-hóstia, Dos braços de Folgazona Venha ver o papa-rato Com um tributo no rabo.*

Falta meia dúzia de linhas, não chego a reconstituí-las. Sei que, tendo-se queimado roupas e móveis, a história finda assim, furiosamente:

*Acuda com todos os diabos.*

Esta obra de arte popular até hoje se conservou inédita, creio eu. Foi uma dificuldade lembrar-me dela, porque a façanha do garoto me envergonhava talvez e precisei extingui-la. Ouvindo a modesta epopéia, com certeza desejei exibir energia e ferocidade. Infelizmente não tenho jeito para violência. Encolhido e silencioso, aguentando cascudos, limitei-me a aprovar a coragem do menino vingativo. Mais tarde, entrando na vida, continuei a venerar a decisão e o heroísmo, quando isto se grava no papel e os gatos se transformam em paparatos. De perto, os indivíduos capazes de amarrar fachos nos rabos dos gatos nunca me causaram admiração. Realmente são espantosos, mas é necessário vê-los a distância, modificados.

( RAMOS, 2008, p.9-20)

## Manhã

**N**ERGULHEI numa comprida manhã de inverno. O açude apoiado, a roça verde, amarela e vermelha, os caminhos estreitos mudados em riachos, ficaram-me na alma. Depois veio a seca. Árvores pelaram-se, bichos morreram, o sol cresceu, bebeu as águas, e ventos mornos espalharam na terra queimada uma poeira cinzenta. Olhando-me por dentro, percebo com desgosto a segunda paisagem. Devastação, calcinação. Nesta vida lenta sinto-me coagido entre duas situações contraditórias — uma longa noite, um dia imenso e enervante, favorável à modorra. Frio e calor, trevas densas e claridades ofuscantes.

Naquele tempo a escuridão se ia dissipando, vagarosa. Acordei, reuni pedaços de pessoas e de coisas, pedaços de mim mesmo que boiavam no passado confuso, articulei tudo, criei o meu pequeno mundo incongruente. Às vezes as peças se descolocavam — e surgiam estranhas mudanças. Os objetos se tornavam irreconhecíveis, e a humanidade, feita de indivíduos que me atormentavam e indivíduos que não me atormentavam, perdia os característicos.

Bem e mal ainda não existiam, faltava razão para que nos afligissem com pancadas e gritos. Contudo as pancadas e os gritos figuravam na ordem dos acontecimentos, partiam sempre de seres determinados, como a chuva e o sol vinham do céu. E o céu era terrível, e os donos da casa eram fortes. Ora, sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias. Admirava-me, aceitava a lei nova, ingênuo, admitia que a natureza se houvesse modificado. Fechava-se o doce parêntese — e isto me desorientava.

Na manhã de inverno as cercas e as plantas quase se dissolviam, a neblina vestia o campo, dos montes de lixo do quintal subia fumaça, pingos espaçados caíam das goteiras, a cruviana mordida a gente. Sapatões de vaqueiros depositavam grossas camadas de barro no tijolo. Roupas molhadas deixavam manchas largas nos bancos do copiar. As paredes úmidas enegreciam. Deitava-me na rede, encolhia-me, enrolava-me nas varandas. Um candeeiro de querosene lambia a névoa com labaredas trêmulas.

Alguns viventes idosos chegavam, sumiam-se, tornavam a manifestar-se depois de longas ausências. De um deles, meu avô paterno, ficaram notícias vagas e um retrato desbotado no álbum que se guardava no baú. Legou-me talvez a vocação absurda para as coisas inúteis. Era um velho tímido, que não gozava, suponho, muito prestígio na família. Possuía engenhos na mata; enganado por amigos e parentes sagazes, arruinara e dependia dos filhos. Às vezes endireitava o espinhaço, o antigo proprietário ressurgia, mas isto, rabugice da enfermidade, findava logo e o pobre homem resvalava na insignificância e na rede. Bom músico, especializara-se no canto. Em recordação imprecisa, revejo mulheres ajoelhadas em redor de um oratório. Meu avô, em pé, cantava — e havia-se tornado enorme. Como podia uma pessoa gritar de semelhante maneira? A grandeza e a harmonia singular hoje desdobram a figura gemente e mesquinha, de ordinário ocupada, apesar da moléstia, em fabricar miudezas. Tinha habilidade notável e muita paciência. Paciência? Acho agora que não é paciência. É uma obstinação concentrada, um longo sossego que os fatos exteriores não perturbam. Os sentidos esmorecem, o corpo se imobiliza e curva, toda a vida se fixa em alguns pontos — no olho que brilha e se apaga, na mão que solta o cigarro e continua a tarefa, nos beijos que murmuram palavras imperceptíveis e descontentes. Sentimos desânimo ou irritação, mas isto apenas se revela pela tremura dos dedos, pelas rugas que se cavam. Na aparência estamos tranqüilos. Se nos falarem, nada ouviremos ou ignoraremos o sentido do que nos dizem. E como há freqüentes suspensões no trabalho, com certeza imaginarão que temos preguiça. Desejamos realmente abandoná-lo. Contudo gastamos uma eternidade no arranjo de ninharias, que se combinam, resultam na obra tormentosa e falha. Meu avô nunca aprendera nenhum ofício. Conhecia, porém, diversos, e a carência de mestre não lhe trouxe desvantagem. Suou na composição das urupemas. Se resolvesse desmanchar uma, estudaria facilmente a fibra, o aro, o tecido. Julgava isto um plágio. Trabalhador caprichoso e honesto, procurou os seus caminhos e executou urupemas fortes, seguras. Provavelmente não gostavam delas: prefeririam vê-las tradicionais e corriqueiras, enfeitadas e frágeis. O autor, insensível à crítica, perseverou nas urupemas rijas e sóbrias, não porque as estimasse, mas porque eram o meio de expressão que

lhe parecia mais razoável. Meu avô materno, alto, magro, de cabelos e barba como pasta de algodão, muito se diferenciava dessa criatura achacada: não desperdiçava tempo em cantiga nem se fatigava em miuçaldas. De perneiras, gibão e peitoral, as abas do chapéu de couro, repuxado para a nuca, a emoldurar-lhe o rosto vermelho, impunha-se. A voz lenta, nasal, pigarreada pelo excesso de tabaco, rolava com um ronrom descontente que nos arranhava os ouvidos, depois se insinuava, se adocicava, tomava a consistência de goma. Tínhamos a impressão de que a fala ranzinza nos acariciava e prendia. Os gestos eram vagarosos. Homem de imenso

vigor, resistente à seca, ora na prosperidade, ora no dismantelo, reconstruindo corajoso a fortuna, em geral não se expandia. Escutava sereno as conversas, o lenço encarnado no ombro ou nos joelhos, o olho azul perdido na capoeira familiar, percebendo sinais invisíveis ao observador comum. Possuía conhecimentos infusos a respeito de tudo quanto se refere a bichos: indicava com segurança as crias das vacas paridas no mato, adivinhava o peso exato dos bois de era. Para vender o seu gado nunca precisou de balança. Esse avô bárbaro dispensava ao civilizado, artífice e cantor, exageros de atenção, em que havia talvez surpresa, desdém, o receio de magoá-lo, estragá-lo com as mãos duras.

Minha avó, grave, ossuda, tinha protuberâncias na testa e bugalhos severos. Anos depois contou-me desgostos íntimos: o marido, ciumento, afligira-a demais. Só aí me intei de que ela havia sofrido e era boa, mas na época do ciúme e da tortura não lhe notei a bondade.

Existia também um casal de bisavós: uma santa morena e encarquilhada, um velhinho autoritário que embirrava com meu pai.

Além dessas pessoas e dos moradores da fazenda, surgiam no pátio ciganos em magotes, vaqueiros encourados, aboiando, algum raro viajante. Dois passageiros conservaram-se nos relatos da família. O primeiro, um cabra macambúzio e suspeito, foi mal recebido. Minha mãe espiou a vizinhança, buscando Amaro ou José Baía, e sentou-se num canto da sala, perto das armas de fogo. O tipo acocorou-se à porta. E assim permaneceram, ele ferindo a pederneira com o fuzil, chupando o cigarro, ela observando-lhe os movimentos, defendida pelos bacamartes, confiante na firmeza da mão e na pontaria. À tarde o cabra macambúzio declarou a meu pai que a dona era reimosa.

O outro visitante apareceu duas ou três vezes, cochichou demorado no copiar e sumiu-se levando algumas dezenas de mil-réis. Esse dinheiro significava o imposto dos proprietários rurais aos numerosos grupos de cangaceiros que percorriam o sertão, pouco exigentes comparados aos posteriores. Mediante algumas cédulas, uma novilha ou marra, obtinham-se dedicações, amizades proveitosas. Quando nos mudamos para a vila, cinco ou seis bandoleiros que transitavam pelos arredores saíram do caminho, embrenharam-se na catinga, para não assustar a mulher e as crianças. Ausentes os hóspedes e os passageiros, caíamos no ramerrão fastidioso.

Os mesmos trabalhos de pega, ferra, ordenha; ferrolhos rangendo pela madrugada e ao escurecer; vozes ásperas, exigências curtas, ordens incompreensíveis. Por toda a parte despojos de animais: ossos branquejando nas veredas, caveiras de bois espetadas em estacas, couros espichados, malas de couro, surrões de couro, roupas de couro suspensas em tornos, chocalhos com badalos de chifre, montes de látégos, relhos, arreios, cabrestos de cabelo.

Agora o mundo se retirava além do monturo do quintal, mas não nos aventurávamos a penetrar nessa região desconhecida. O pé-de-turco era o meu refúgio. As meninas arrastavam-se no alpendre e na cozinha. O moleque José começava a revelar-se. Minha irmã natural se desenvolvia, recebendo com freqüência arranhões nos melindres. A aversão que inspirava traduzia-se em remoques e muxoxos; quando tomava feição agressiva, fazia ricochete e vinha atingir-nos. Se não existisse aquele pecado, estou certo de que minha mãe teria sido mais humana. De fato meu pai mostrava comportar-se bem. Mas havia aquela evidência de faltas antigas, uma evidência forte, de cabeleira negra, beiços vermelhos, olhos provocadores. Minha mãe não dispunha dessas vantagens. E com certeza se amofinava, coitada, revendo-se em nós, percebendo cá fora, soltos dela, pedaços da sua carne propícia aos furúnculos. Maltratava-se maltratando-nos. Julgo que aguentamos cascudos por não termos a beleza de Mocinha.

(RAMOS, 2008, p.21-26)

## Leitura

CHAVA-ME empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles.

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvei os louvores, incrédulo.

Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo?

Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta. A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me. A liberdade que me ofereciam de repente, o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer? Mas a pergunta risonha levou-me a adotar procedimento oposto à minha tendência. Receei mostrar-me descortês e obtuso, recair na sujeição habitual. Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos. Decidi-me.

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito.

No dia seguinte surgiram outras, depois outras — e iniciou-se a escravidão imposta arditamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realizá-la convenientemente, as horas se dobravam, todo o tempo se consumia nela. Agora eu não tocava nos pacotes de ferragens e miudezas, não me absorvia nas estampas das peças de chita: ficava sentado num caixão, sem pensamento, a carta sobre os joelhos.

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou — e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos.

Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram-me da loja e, na prensa do copiar, forneceram-me as noções indispensáveis. Arrastava-me, desanimado. O folheto se puía e esfarelava, embebia-se de suor, e eu o esfregava para abreviar o extermínio.

Isso de nada servia. Chegava outro folheto e as linhas gordas e safadas, os três borrões verticais, davam-me engulhos. Que fazer? A lembrança do côvado me arregalava os olhos. Mas ia-me pouco a pouco entorpecendo, a cabeça inclinava-se, os braços esmoreciam e, entre bocejos e cochilos, gemia a cantiga fastidiosa que Mocinha sussurrava junto a mim. Queria agitar-me e despertar. O sono era forte, enjão enorme tapava-me os ouvidos, prendia-me a fala. E as coisas em redor mergulhavam na escuridão, as idéias se imobilizavam. De fato eu compreendia, ronceiro, as histórias de Trancoso. Eram fáceis. O que me obrigavam a decorar parecia-me insensato.

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutescesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me — e venci as malvadas. Duas porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo.

Sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai emudecia. Ele endureceu algumas semanas, antes de concluir que não valia a pena tentar esclarecer-me. Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. E emburrava: a língua

fugia dos dentes, engrolava ruídos confusos. Livrara-me do aperto crismando as consoantes difíceis: o T era um boi, o D uma peruinha. Meu pai rira da inovação, mas retomara depressa a exigência e a gravidade. Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava. Se as duas letras estivessem juntas, o martírio se reduziria, pois, libertando-me da primeira, a segunda acudia facilmente. Distanciavam-se, com certeza havia na colocação um desígnio perverso — e os meus tormentos se duplicavam.

AS pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas. Os sapos cantavam no açude da Penha; o descaroçador rangia no Cavallo-Morto; D. Conceição, além do beco, se esganiçava chamando as filhas. Estavam ali perto, no alpendre e no corredor, brincando com minhas irmãs, e eu não as enxergava. Os meus olhos molhados percebiam a custo o portão do quintal. As mãos descansavam na tábua, imóveis. Julgo que estive meio louco. E amparei-me ansioso às figurinhas de sonho que me atenuavam a solidão. O mundo feito caixa de brinquedos, os homens reduzidos ao tamanho de um polegar de criança.

Muitas infelicidades me haviam perseguido. Mas vinham de chofre, dissipavam-se. Às vezes se multiplicavam. Depois, longos períodos de repouso. Em momentos de otimismo supus que estivessem definitivamente acabadas.

Agora não alcançava esse engano. As três manchas verticais, úmidas de lágrimas, estiravam-se junto à mão doída, as letras renitentes iriam afligir-me dia e noite, sempre. As réstias que passeavam no tijolo e subiam a parede marcavam a aproximação do suplício. Dentro de algumas horas, de alguns minutos, a cena terrível se reproduziria: berros, cólera imensa a envolver-me, aniquilar-me, destruir os últimos vestígios de consciência, e o pedaço de madeira a martelar a carne machucada.

Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam. Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: "A preguiça é a chave da pobreza — Quem não ouve conselhos raras vezes acerta — Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém."

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

— Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. "Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém."

— Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.

(RAMOS, 2008, p.109-114)

## Escola

preguiça, chave da pobreza, e outros conceitos poderosos lançados na última folha da carta empaparam-se de suor, decompueram-se, manchando-me os dedos de tinta — e durante alguns dias pude mexer-

me no quintal, ver a rua, pisar na calçada, associar-me aos filhos de Teotoninho Sabiá. Inquietava-me na verdade. Não recebi novo folheto, daqueles que se vendiam a cem réis e tinham na capa três faixas e letras quase imperceptíveis. Achava-me aparentemente em liberdade. Mas, arengando com Joaquim, na areia do beco, ou admirando o rostinho de anjo de Teresa, assaltava-me às vezes um desassossego, aterrorizava-me a lembrança do exercício penoso. Vozes impacientes subiam, transformavam-se em gritos, furavam-me os ouvidos; as minhas mãos suadas se encolhiam, experimentando nas palmas o rigor das pancadas; uma corda me apertava a garganta, suprimia a fala; e as duas consoantes inimigas dançavam: d. t. Esforçava-me por esquecê-las revolvendo a terra, construindo montes, aluindo rios e açudes.

As amolações da carta não me saíam do pensamento. "Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém." Não me explicaram isto — e veio-me grande enjôo às adivinhações e aos aforismos.

Afligia-me recordando a promessa feita no balcão, meses antes. De nada me serviam os conselhos em negrita da última página da carta. Nenhum ganho, talvez por me faltar ainda aprender muito. Conseguia gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio. Com certeza minha família não ia conformar-se com resultado tão medíocre: as lições continuariam na sala de visitas, na prensa do copiar, fiscalizadas por Mocinha. Reproduzir-se-iam as durezas da iniciação.

Tentei imaginar livros. Queria vê-los, terminar as férias insossas que me concediam. Sem dúvida estavam próximos: conversas temerosas afastavam-me as ilusões, azedavam-me os brinquedos. Bom virem logo. Piores que o folheto não deviam ser — e esta consideração me incutia alguma confiança no futuro. Mas as duas infames dentais me importunavam, resumiam temores indecisos.

Foi por esse tempo que o negro velho apareceu, limpo, de colarinho, gravata, botinas, roupa de cassineta, óculos. Estranhei, pois não admitia tal decência em negros, e manifestei a surpresa em linguagem de cozinha. Meu pai achou a observação original, enxergou nela intenções inexistentes em mim, referiu-a na loja aos fregueses, aos parceiros do gamão e do solo. Ouvia-a recomposta por Seu Afro, completamente desfigurada, com palavras que não me aventuraria a pronunciar. Responsabilizei-me pelas interpolações e adquiri uma notoriedade momentânea, embaraçosa. Repugnava-me sair do meu canto e representar, parecia-me que mangavam de mim. O culpado era meu pai. Muitas vezes me havia insultado, excedera-se em punições por causa de duas letras, que intentava eliminar de chofre. Mas isto era indelével. Provavelmente ele desejava enganar-se e enganar os outros. "Estão vendo esta maravilha"? Produto meu." Desdenhava a maravilha, decerto, apresentava objeto falsificado, mas negociante não tem os escrúpulos comuns das pessoas comuns. Tanto elogiara as mercadorias chinfrins expostas na prateleira que sem dificuldade esquecia as minhas falhas evidentes e me transformava numa espécie de fechadura garantida, com boas molas. O fabricante era ele. À força de repetições, chegaria a supor que fechaduras de boas molas me abriam o entendimento. E recolheria disso- alguma vaidade. Tornei-me, de qualquer forma, autor de uma frase aparatosa e amaldiçoei o negro velho, origem dela. Incapaz de forjar semelhante coisa, reconhecia-me instrumento de um embuste e desagradava-me ouvir meu pai alinhar opiniões contraditórias. Essa incoerência reduzia-o, desvalorizava-lhe o julgamento. Agora eu não sabia se efetivamente era um idiota, como ele havia afirmado, inclinava-me a ver na sentença arrasadora precipitação e exagero, às vezes me capacitava de que emitira uma idéia razoável, ampliada por Seu Afro. Impossível dizer onde ela estava, como tinha surgido, mas teimavam em aceitá-la, em declará-la minha, e isto me deixava perplexo.

A reviravolta de meu pai alvoroçava-me. O juízo favorável e imprevisto levá-lo-ia talvez a jogar-me segunda isca louvando o papel escrito, engabelar-me, obrigar-me a iniciar a leitura do volume temeroso que me andava na imaginação « estragava os divertimentos na areia do beco. Desgraças iriam surgir. O riso grosso amorteceria, a voz atroaria, rouca, um pedaço de pau me bateria nas palmas das mãos úmidas.

Mas os sustos esmoreceram, vieram receios diversos. Houve um transtorno, e isto se operou sem que eu revelasse que alguma coisa se havia alterado cá dentro. Pouco a pouco mudei. Arrojaram-me numa aventura, o começo de uma série de aventuras funestas. Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso — e as minhas dores voltaram. De fato estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se revolia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível — e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria unia tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência.

Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de reduzi-los. Machucaram-me, comprimiram-me os ossos. As meias rasgavam-se, os borzeguins estavam secos,, minguados. Não senti esfoladuras e advertências. As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deviam ser tremendos. A roupa de fustão branco, engomada pela Rosenda, juntava-se a um gorro de palha. Os fragmentos da carta de ABC, pulverizados, atirados ao quintal, dançavam-me diante dos olhos. "A preguiça é a chave da pobreza. Pala pouco e bem: ter-te-ão por alguém. D, t, d, t." Quem era Terteão? Um homem desconhecido. Iria o professor mandar-me explicar Terteão e a chave? Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia em redor. Arranjavam impiedosos o sacrifício — e eu me deixava arrastar, mole e resignado, res infeliz antevendo o matadouro.

Suspenderam o suplício, experimentaram-me uns sapatos roxos de marroquim, folgados. Tive um largo suspiro de consolo passageiro. Pelo menos estava livre dos calos. Para que pensar no resto? Males inevitáveis iam chover em cima de mim. Joaquim Sabiá era feliz. D. Conceição, ocupada no oratório, dirigindo-se aos santos, largava-o na areia do beco.

Lavaram-me, esfregaram-me, pentearam-me, portaram-me as unhas sujas de terra. E, com a roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de marroquim, o gorro de palha, folhas de almagô numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levavam. Nem tinha tido a curiosidade de informar-me: estava certo de que seria entregue ao sujeito barbado e severo, residente no largo, perto da igreja.

Conduziram-me à Rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinharam-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente.

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar.

(RAMOS, 2008, p. 115-120)

### O moleque José

preta Quitéria engendrou vários filhos. Os machos fugiram, foram presos, tornaram a fugir — e antes da abolição já estavam meio livres.

Sumiram-se. As fêmeas, Luísa e Maria, agregavam-se à gente de meu avô. Maria, a mais nova nascida forra, nunca deixou de ser escrava. E Joaquina, produto dela, substituiu-a na cozinha até que, mortos os velhos, a família não teve recurso para sustentá-la. Aí Joaquina se libertou. E casou, diferenciando-se das ascendentes. Luísa era intratável e vagabunda. Em tempo de seca e fome chegava-se aos antigos senhores, instalava-se na fazenda, resmungona, malcriada, a discutir alto, a fomentar a desordem. Ao cabo de semanas arrumava os picuás e entrava na pândega, ia gerar negrinhos, que desapareciam comidos pela verminose ou oferecidos, como crias de gato. Parece que só escaparam os dois recolhidos por meu pai.

A moleca Maria tinha a natureza da mãe. E não podendo revelar-se, lavava pratos e varria a casa em silêncio, morna, fechada, isenta de camaradagens, esperando ganhar asas e voar. Realizou esse projeto.

O moleque José, tortuoso, sutil, falava demais, ria constantemente, suave e persuasivo, tentando harmonizar-se com todas as criaturas. Repelido, baixava a cabeça. Voltava, expunha as suas pequenas habilidades sem se ofender, jeitoso, humilde, os dentes à mostra. Não era alegre. Os olhos brancos ocultavam-se, frios e assustados, os beiços tremiam às vezes, mas isto se disfarçava numa careta engraçada que amolecia a cólera das pessoas grandes. E José se escapulia, escorregava, brando e gelatinoso, das mãos que o queriam agarrar. Apanhado na malandragem, mentia, inocente e sem-vergonha. Juntava os indicadores em cruz, beijava-os: "Por Deus do céu, pelas cinco chagas de Nosso Senhor Jesus Cristo, por esta luz que nos alumia." Franzino, magrinho, achatava-se. Uma insignificante mancha trêmula.

Nunca o vi chorar. Gemia, guinchava, pedia, soluçava infinitas promessas, e os olhos permaneciam enxutos e duros. Enchia-me de inveja, desejava conter as minhas lágrimas fáceis. Tomava-o por modelo. E, sendo-me difícil copiar-lhe as ações, imitava-lhe a pronúncia, o que me rendia desgosto. Esfriavam-me a ambição de melhorar e instruir-me, forçavam-me a recuperar a fala natural. Haviam obrigado o moleque a tratar-me por senhor, não admitiam que me reconhecesse indigno, me privasse voluntariamente daquele respeito miúdo. José, insensível às minhas desvantagens, perseverava na obediência, modesto, a proteger-me.

— Íamos com frequência ao sítio que meu pai cultivava perto da rua, para lá do cemitério novo.

Debaixo das árvores do aceiro, descansando sobre folhas secas, conservava-me horas entorpecido, a olhar as fileiras de mandioca, as cercas, periquitos que namoravam espigas amarelas. José vadiava nos ranchos vizinhos. Logo ao sair de casa, dobrando a esquina do Cavalo Morto, reunia-se a um lote de garotos. E o bando aumentava, era diante do muro de Seu Paulo Honório um pelotão ruidoso, que enfeitava a areia, com flores de mulungu. As mulheres da lavoura percebiam nas corolas encarnadas formas indecentes, pisavam-nas furiosas, dirigiam insultos às moitas. Os pirralhos ocultos gritavam, corriam pelo mato, espalhavam no chão outras flores, vermelhas e peludas, ficavam de tocaia, aperreando as mulheres. Montado no meu carneiro branco, espantava-me da indignação delas, queria saber por que esmagavam com os pés coisas tão bonitas. Achava tola a brincadeira e enjoava-me dos meninos barulhentos. Certo dia um se aproximou de mim, puxou conversa usando palavras misteriosas. José interveio:

— Cala a boca. Ele não entende isso.

Entristeci, humilhado por anunciarem a minha ignorância. Quis reclamar, fingir-me esperto, mas desanimei, confessei interiormente que eles procediam de modo singular. Afastei-me sério, livre de curiosidade.

O meu carneiro branco morreu, os passeios ao sítio findaram. José conhecia luares, pessoas, bichos e plantas. Uma vez enganou-se. Presumiu enxergar meu bisavô num cavaleiro encourado visto de longe:

— Seu Ferreira de gibão, no cavalo de Seu Afro.

Discordei. Meu bisavô só vestia couro no trabalho do campo. Na rua apresentava-se de colarinho e gravata, à feira, à missa, às eleições, ao júri. E não viajava em animal emprestado. Quando o homem se avizinhou, notamos o equívoco — e isto me deu satisfação. Senti o moleque próximo e falível. Eu julgava a ciência dele instintiva e segura. Modifiquei o juízo e alimentei a esperança de, com esforço, decorar nomes também, orientar-me em caminhos e veredas.

Apesar do erro, o prestígio de José não diminuiu. Convenci-me de que ele se havia expressado bem e repeti com entusiasmo:

— Seu Ferreira de gibão, no cavalo de Seu Afro.

Acabei por dividir a frase em dois versos, que a princípio declamei e depois cantei:  
*Seu Ferreira de gibão, No cavalo de Seu Afro.*

Minha mãe se aborreceu, atirou-me os qualificativos ordinários. Estúpido, idiota. Mordi os beiços, fui esconder-me no armazém, olhar o beco. Mas, trepado na janela, as pernas caídas para fora, não esquecia o disparate e monologava, batendo com os calcanhares no tijolo:

*Seu Ferreira de gibão, No cavalo de Seu Afro.*

José deu-me várias lições. E a mais valiosa marcou-me a carne e o espírito. Lembro-me perfeitamente da cena. Era de noite, chovia, as goteiras pingavam. Na sala de jantar meu pai arguia o pretinho, que se justificava mal. Nenhum indício de tempestade e violência, pois a culpa era leve e meu pai não estava zangado: contentar-se-ia com algumas injúrias. Achando-se disposto a absolver, aceitava facilmente as explicações. A um desconchavo do acusado, a voz áspera se amaciava, um riso grosso estalava — e a calma se restabelecia. Atravessávamos, porém, momentos difíceis: não podíamos saber se ele ia abrandar ou enfurecer-se. E o nosso procedimento o levava para um lado, para outro. Acertávamos ou falhávamos como se jogássemos o cara-ou-cunho. Se os fregueses andavam direito na loja, obtínhamos generosidades imprevistas; se não andavam, suportávamos rigor. Provavelmente é assim em toda a parte, mas ali essas viravoltas se expunham com muita clareza.

Naquela noite José, como de costume, negou uma traquinada insignificante. Apertado na inquirição, continuou a negar. Vieram provas, surgiu a evidencia. O negro estava obtuso, não percebeu que devia soltar ao menos uns pedaços de confissão e defender-se depois, jurar por "esta luz, pelas chagas de Cristo, não reincidir. Perdeu o ensejo — e a autoridade se arrenegou, não por causa da falta, venial, mas pela teimosia, agravada talvez com a recordação de fatos estranhos. Agora o infeliz precisava resignar-se ao castigo. E resistia, procurava atenuar a raiva esmagadora. A infração inchava, confundia-se com outras mais velhas, já perdoadas, e estas cresciam também, tornavam-se crimes horríveis.

Quando meu pai se tinha irado bastante, seguiu o moleque, arrastou-o à cozinha. Segui-os, curioso, excitado por uma viva sede de justiça. Nenhuma simpatia ao companheiro desgraçado, que se agonizava no pelourinho, aguardando a tortura. Nem compreendia que uma intervenção moderada me seria proveitosa, originaria o reconhecimento de um indivíduo superior a mim. Conservei-me perto da lei, desejando a execução da sentença rigorosa. Não me afligiam receios, porque ninguém me acusava, ninguém me bulia a consciência. Não distinguindo perigos, supunha que eles se haviam dissipado inteiramente.

As brasas no fogão cobriam-se de cinza, morriam sob chuveiros; a água da bica salpicava o ladrilho escorregadio; a labareda fumacenta do candeeiro oscilava. Num murmúrio, a criança beijava os dedos finos. De repente o chicote lambeu-lhe as costas e uma grande atividade animou-a. Pôs-se a girar, desviando-se dos golpes. E as palavras afluíam num jorro:

— Por esta luz, meu padrinho. Pelas cinco chagas de Nosso Senhor Jesus Cristo.

A súplica lamurienta corria inútil, doloroso ganido de cachorro novo. Muitas vergastadas se perdiam, fustigavam as canelas do juiz transformado em carrasco. Este largou o instrumento de suplício, agarrou a vítima pelas orelhas, suspendeu-a e entrou a sacudi-la. Os gemidos cessaram. O corpo mofo se desengonçava, a sombra dele ia e vinha na parede tisonada, alcançava a telha, e os pés se agitavam no ar.

Aí me veio a tentação de auxiliar meu pai. Não conseguiria prestar serviço apreciável, mas estava certo de que José havia cometido grave delito e resolvi colaborar na pena. Retirei uma acha curta do feixe molhado, encostei-a de manso a uma das solas que se moviam por cima da minha cabeça. Na verdade apenas toquei a pele do negrinho. Não me arriscaria a magoá-lo: queria somente convencer-me de que poderia fazer alguém padecer. O meu ato era a simples exteriorização de um sentimento perverso, que a fraqueza limitava. Se a experiência não tivesse gorado, é possível que o instinto ruim me tornasse um homem forte. Malogrou-se — e tomei rumo diferente.

Com certeza José nada sentiu. Cobrei ânimo, cheguei-lhe novamente ao pé o inofensivo pau de lenha. Nesse ponto ele berrou com desespero, a dizer que eu o tinha ferido. Meu pai abandonou-o. E, vendo-me armado, nem olhou o ferimento: levantou-me pelas orelhas e concluiu a punição transferindo para mim todas as culpas do moleque. Fui obrigado a participar do sofrimento alheio.

(RAMOS, 2008, P.85-91)

## L a u r a

os onze anos experimentei grave desarranjo. Atravessando uma porta, choquei no batente, senti dor aguda. Examinei-me, supus que tinha no peito dois tumores. Nasceram-me pêlos, emagreci — e nos banhos coletivos do Paraíba envergonhei-me da nudez. Era como se o meu corpo se tivesse tornado impuro e feio de repente. Percebi nele vagas exigências, alarmei-me, pela primeira vez me comparei aos homens que se lavavam no rio.

Desejei avisar a família, consultar o Dr. Mota, cair de cama. Achava-me, porém, numa grande perplexidade. Nunca usara franqueza com meus parentes: não me consentiam expansões. Agora a timidez se exagerava, o caso me parecia inconfessável. E se me atrevesse a falar ao Dr. Mota, ele iria dizer que o mal não tinha cura.

Refleti, afirmei que não estava doente; nem precisava deitar-me. Era ruim deitar-me. Na loja, no colégio, na agência do correio, distraía-me; à noite ficava horas pensando maluqueiras, rolava no colchão, contava as pancadas do relógio da sala, buscava o sono de balde. Levantava-me, acendia a lâmpada de querosene, pegava um romance, estirava-me na rede, lia até cansar. O espírito fugia do livro: necessário reler páginas inteiras. Inquietação inexplicável, depois meio explicável. O diagnóstico pouco a pouco se revelava, baseado em pedaços de conversas, lembranças de leituras, frases ambíguas que de chofre se esclareciam e me davam tremuras.

Aquilo ia passar: os outros rapazes certamente não viviam em tal desassossego. MAS a ansiedade aumentava, as horas de insônia dobravam-se, e de manhã o espelho me exibia olheiras fundas, uma cara murcha e pálida.

Recompus gradualmente o vestuário. Dispensava luxos, mas não saíria calçado em tamancos, metido em roupas de algodão, sem colarinho. Obtive um terno de casimira, chapéu de feltro, sapatos americanos, uma gravata vermelha. Não me animava a exigir mais de uma gravata: meu pai só me permitia, rigoroso, o suficiente. Isso bastava à minha representação — no colégio, no quinzenário, nas seções da Instrutora Viçosense, da Amor e Caridade, que me elegeu para segundo secretário.

Foi então que vi Laura, num exame. Jovino Xavier fez-lhe perguntas comuns; notando-lhe a fortaleza, puxou por ela e declarou a análise sem jaca. Ouviu os discursos, recebeu os agradecimentos da professora e elogiou em demasia a inteligência e o progresso de Laura. Concordei. Invadiu-me súbita admiração, que em breve se mudou numa espécie de culto.

Mal percebi o rostinho moreno, as tranças negras, os olhos redondos e luminosos. O meu ideal de beleza estava nas donzelas finas, desbotadas, louras, que deslizavam à beira de lagos de folhetim, batidos pelos raios do luar, cruzados por cisnes vagarosos. Laura não possuía o azul e o ouro convencionais, mas dividia períodos, classificava orações com firmeza, trabalho em que as meninas vulgares em geral se espichavam. Imaginei-a compondo histórias curtas, a folhear o dicionário, entregue a ocupações semelhantes às minhas — e aproximei-a; encareci-lhe depois o mérito — e afastei-a. Se ela estivesse próxima, não me seria possível concluir a veneração que se ia maquinando. Situei-a além dos lagos azuis, considerei-a mais perfeita que as moças do folhetim.

Duas vezes por dia, no caminho da escola, retardava o passo diante de uma casa baixa, envesgava o olhar para as janelas, ordinariamente desertas, seguia com alívio e desânimo. Se via a pequena, acovardava-me, balbuciava um cumprimento — e distanciava-me, raspando as paredes, batendo nas ombreiras das portas, sacudindo uma pilha de livros segura por dois cadarços. Andava mergulhado num devaneio. Queria libertar-me, examinar a rua, desviar-me dos transeuntes; a imagem repelida voltava, transformava-se em idéia fixa, agradável e dolorosa.

As inquietações que me enchiam as noites eram quase palpáveis, tinham feições — e cabelos negros me acariciavam o rosto, um sopro me inteiriçava. Sensações desencontradas, assaltavam-me: ardia-me a cabeça, os dedos tiritavam, frios como gelo. Impossível suportar o contato dos lençóis. Erguia-me sufocado, ia balançar-me devagar na rede. Já não acendia o candeeiro. Temia privar-me do fantasma, recuperar a calma. E a leitura me enfasiava: um mês a arrastar-me no *Sonho* de Zola, sem nenhum desejo de chegar ao fim, interpretando a narrativa a meu jeito. A bordadeira de paramentos, que se confundia com as santas de Jacques de Voragine, convertia-se em Laura, e eu a contemplava, personagem de romance também, num andaime, junto ao muro de uma catedral. Descia daí, retomava a individualidade, entretinha-me com a garota em longas conversas.

Não conseguiria dizer alto a décima parte daquilo: expressava-me a custo, afligia-me buscando as palavras, baralhava os assuntos e tinha um leve defeito de pronúncia: engolia *dd* e *tt*. A voz abafada, cortada de hiatos, inaudível. O discurso que fiz na Amor e Caridade foi um desastre: na vizinhança da tribuna findava o

burburinho. Quando Mário Venâncio teimava em reputar-me um embrião de novelista, retraía-me duvidoso: não seria capaz de arranjar um diálogo.

Ali, na escuridão, a língua perra se desligava, perguntas e respostas afluíam claras. Essas entrevistas eram curiosas. Havia em Laura a boca vermelha, o sorriso cândido. Longas pestanas lhe ensombravam os olhos, as varandas da rede mudavam-se em cabeleira negra. Só. Laura não tinha corpo — e aí se originou o meu tormento. Eu suprimira as indecências. Embrulhara com ódio *O Cortiço* em muitas dobras de papel grosso, amarrara-o em muitas voltas de barbante forte, escondera-o por detrás dos outros volumes, na prateleira inferior da estante. Apontavam no romance passagens cruas — e a contaminação me horrorizava. Do naturalismo apenas conservava *O Sonho*, e não queria supor, com Mário Venâncio, que a bordadeira de paramentos fosse degenerada.

Certo não existia alma em Laura; indignava-me, porém, reduzi-la a um organismo' sujeito as exigências comuns. Livrei-me do apuro fluidificando-a. Perispírito, o perispírito a que Dr. Mota se referia com segurança. Ninguém pode abraçar um perispírito. Enfim evitava pensamentos: recorria a um meio de justificar a estranha glorificação.

Nesse estado, o sono me apavorava. Tinha sido um refúgio. Inficionara-se. Quando vinham bocejos e as pálpebras esmoreciam, eu saltava da rede, passeava no escuro, arrimava-me à cômoda. As pernas arrastavam-se à cama, vergavam. O torpor me agarrava e estendia — e dava-se a abominação. Laura surgia de novo, não a figurinha transparente: um ser membrudo e espesso, todo carne e osso. Os braços rijos seguravam-me, o peito largo caía sobre o meu, achatava-me, e era inútil qualquer esforço para desprender-me. Eu desejava acordar, fugir ao pesadelo, restituir à criança as qualidades anteriores: de algum modo me sentia responsável pela medonha substituição. Angústia, arrepios. E despertava arquejando, mordendo os beiços, em desespero. Bicho, bicho monstruoso — e afundava na tristeza, pedia a morte. As ilusões quebradas, em cacós. Tinha nojo de mim mesmo. Sujo, precisando água e sabão. Mas isto não me limparia, as manchas eram indeléveis. Dormir, esquecer a visão poluída. A noite não acabava, e às vezes a miséria se reproduzia. Terror, depois lassidão, repugnância.

Levantava-me cedo, tomava o café, dirigia-me ao Paraíba. Talvez o café me prejudicasse. Uma extensa lavagem, mergulhos e braçadas. Com certeza a minha gente perceberia o caso lastimoso. Devia ser efeito do café, um excitante. Abstive-me dele e bebi chá de folhas de laranja, sem proveito.

Durante o dia ocupava-me em reconstituir penosamente o ídolo partido. Ao regressar do colégio, ia assistir aos ensaios na Escola Dramática Pedro Silva. Não assistia. Insensível à declamação, esgueirava-me para trás dos bastidores, emboscava-me a uma janela, observava a cozinha de um prédio baixo, o quintal, onde florescia roseiras. Apitos de trens, barulho de máquinas, carroças estrondeando no calçamento, numerosos cargueiros, estalos de buranhém. Isso misturava-se ao drama sanguinoso, em cinco atos e um prólogo, que decorria ali perto, além da floresta de pano, obra de Joaquim Correntão. O que me interessava era o jardim. Uma palmeirinha acenava-me de longe, sacudia-se, fazia-me promessas, que ordinariamente falhavam.

Não obstante o rumor da rua, a tagarelice casada à voz do ponto, idas e vindas nas tábuas, tudo em redor permanecia deserto. Aferrava-me à espera inútil. Escurecia; os amadores guardavam as partes, deixavam o palco; o Pereira da iluminação, de escada ao ombro, subia a ladeira, ia acender os lampiões; as flores desbotavam; os leques da palmeirinha despediam-se, quase negros. Espionagem perdida. Bem. Necessário voltar. No dia seguinte o vulto de Laura surgiria entre as plantas, como um clarão.

Afinal houve resmungos: estranharam na Escola Pedro Silva a assiduidade, o esquisito amor ao teatro, que eu revelava dando as costas à cena, os cotovelos fincados no peitoril de um janela. Assustei-me. Iriam conhecer o meu segredo? Se pudesse abrir-me com alguém, narrar alegrias e decepções, mas talvez conseguisse alívio. As confidências eram impossíveis.

Constantino, caixeiro novo da loja, autor de letras vulgarizadas no *Dilúculo*, reparou no abatimento e aconselhou-me, quis apresentar-me a Otília da Conceição. Recusei a proposta, vexado. Propriamente não a recusei: fugi do assunto ignóbil. Ao mesmo tempo achava-me ridículo, gaguejava, acanhado. Mas os horrores noturnos cresciam, as olheiras se aprofundavam e alargavam na magrém pálida. E o moço renovou o conselho, citou o Dr. Garnier, ameaçou-me com a loucura. Realmente a obsessão já me havia endoidecido um pouco. Tergiversei, relutei, sucumbi.

Um dia, ao lusco-fusco, demos um passeio, enveredamos pela Rua da Palha, entramos numa sala escura. Constantino falou baixo a alguém e retirou-se. Ao cabo de instantes vi-me num quarto, examinando, sério e encabulado, fotografias e santos que ornavam a parede, caixas de pó-de-arroz e frascos expostos na mesa forrada de papel. Otília da Conceição, à beira da cama, esperava em silêncio. Arriei sobre a mala pequena e, em silêncio também, comecei a descalçar-me. A vista se turvou, os dedos tímidos tremeram, o cordão do sapato deu

um nó cego. Esforcei-me por desatá-lo: molhava-se de suor, cada vez mais se complicava. E o meu desgosto era imenso.

Entrei em casa nauseado, engolindo soluços.

Correram semanas. Adoeci. A artrite amarrou-me à espreguiçadeira, o meu desgraçado corpo se cobriu de manchas. Capengando, abri a estante, exumei *O Cortiço*, desempacavirei-o, restituí-o à convivência dos outros romances. Não me inspirava curiosidade. E já não era objeto de aversão. História razoável, com alguma safadeza para atrair leitores.

Embrenhava-me agora em novelas russas. Entrevado, submerso na lona da cadeira, tentava erguer um braço doído, mexer os dedos, volver as páginas.

A figura que me perseguia à noite serenou e fugiu. E a outra, nuvem colorida, evaporou-se.

(RAMOS, 2008, p.261-268)

### Venta-Romba

PERECERAM a meu pai o emprego de juiz substituto e ele o aceitou sem nenhum escrúpulo. Nada percebendo de lei, possuía conhecimentos gerais muito precários. Mas estava aparentado com senhores de engenho, votava na chapa do governo, merecia a confiança do chefe político — e achou-se capaz de julgar.

Naquele tempo, e depois, os cargos se davam a sequazes dóceis, perfeitamente cegos. Isto convinha à justiça. Necessário absolver amigos, condenar inimigos, sem o que a máquina eleitoral emperraria.

Os magistrados de anel e carta diligenciavam acomodar-se, encolher-se, faziam vista grossa a muita bandalheira. De repente acuavam, tinham melindres que o mandão local não entendia e lançava à conta de má vontade. E lá vinham rixas, viagens rápidas, afrontas, um libelo contestado a punhal ou cacete. Enfim os bacharéis se agüentavam mal. Dispensavam-lhes obséquios, salamaleques — e desviavam-nos. Subsistia o Juiz de Direito, que ordinariamente se ausentava da comarca.

Os funcionários matutos não vacilavam: ignorando a razão de intransigências, amoleciam imperturbáveis, assinavam despachos redigidos pelo escrivão.

Foi assim que meu pai recebeu um título e suportou a alegria ruidosa do preto José Luís, que, aos sábados, da sala à cozinha, ria, gritava, dançava, entusiasmado:

- Cadê o nosso juiz substituto?

Não havia motivo para júbilo. Conservo dessa autoridade uma recordação lastimosa.

Venta-Romba pedia esmola, gemendo uma cantilena, indiferente às recusas:

- Como vai, seu Major? E a mulher de seu Major? Os filhinhos de seu Major?

A voz corria mansa; as rugas da cara morena se aprofundavam num sorriso constante; o nevoeiro dos olhos se iluminava com estranha doçura. Nunca vi mendigo tão brando. A fome, a seca, noites frias passadas ao relento, a vagabundagem, a solidão, todas as misérias acumuladas num horrível fim de existência haviam produzido aquela paz. Não era resignação. Nem parecia ter consciência dos padecimentos: as dores escorregavam nele sem deixar mozza.

- Como vai, seu Major? Os filhinhos de seu Major?

Humildade serena, insignificância, as mãos trêmulas e engelhadas, os pés disformes arrastando as alpercatas, procurando orientar-se nas esquinas, estacionando junto dos balcões. Restos de felicidade esvaíam-se nas feições tranqüilas. O aió sujo pesava-lhe no ombro; o chapéu de palha esburacado não lhe protegia a cabeça curva; o ceroulão de pano cru, a camisa aberta, de fralda exposta, eram andrajos e remendos.

Aparecia uma vez por semana, às sextas-feiras, quando se realizava a caridade: um pires de farinha nas casas particulares, um vintém nas lojas e nas bodegas. Mas as famílias de lojistas e bodegueiros não exerciam a caridade, porque isto seria redundância.

- Peça na venda.

Tínhamos ordem para afastar os peditórios.

Uma sexta-feira Venta-Romba nos bateu à porta. Deve ter batido: não ouvimos as pancadas. Achou o ferrolho e entrou, surgiu de supetão na sala de jantar, os dedos bambeando no cajado. As moças assustaram-se, os meninos caíram em grande latomia.

- Vá-se embora, meu senhor, disse a patroa.

A distância, esse tratamento de *meu senhor* a uma criatura em farrapos soa mal. Era assim que minha mãe se expressava dirigindo-se a qualquer desconhecido. Trouxera o hábito da fazenda, e isto às vezes não revelava polidez. Em tons vários, *meu senhor* traduzia respeito, desdém ou enfado. Agora, com estridência e aspereza, indicava zanga, e a frase significava, pouco mais ou menos:

- Vá-se embora, vagabundo.

Venta-Romba perturbou-se, engasgou-se, apagou o sorriso; o vexame e a perplexidade escureceram-lhe o rosto; os beiços contraíram-se, exibindo as gengivas nuas.

- Sinha dona... murmurou.

Com certeza buscava explicar-se. Interjeições roucas e abafadas escapavam-lhe; os olhos baços percebiam o terror das crianças e arregalavam-se aflitos.

Minha mãe era animosa. Atirava, montava, calejara na vida agreste. Certo dia um Coronel lhe entrou subitamente na cozinha, lívido, rogando-lhe que o escondesse da polícia: trancou-o num quarto, guardou a chave, tomou as primeiras medidas necessárias à fuga. Não precisava que o marido, pessoa, débil, viesse enxotar Venta-

Romba. Mas expediu o moleque José com um recado e plantou-se junto à mesa, áspera, silenciosa, os cantos da boca repuxados, a mancha vermelha da testa muito larga.

Diante dela, o pobre intentava aliviar a impressão má, e cada vez mais se confundia; deixou passar o momento de retirar-se. Cocava a cabeça, gemia desculpas asmáticas, e ninguém o escutava. Num arranco de impaciência, bateu com o pau no tijolo, agravou a balbúrdia. A severidade vincou o rosto da mulher; as moças cochicharam rezando e fixaram a atenção na entrada do corredor.

Nesse ponto chegou meu pai. Chegou alvoroçado, branco, e logo se fortaleceu, pôs-se a interrogar Venta-Romba, que desabafou, estranhou a desordem: implicância dos meninos, gritos, choro, a dona sisuda, as doninhas arrepiadas. Fuzuê brabo à toa, falta de juízo. Graças a Deus, tudo se alumia. Descobriu-se, despediu-se, caminhou de costas:

- Adeus, seu Major.

Meu pai atalhou-o. Antes de qualquer sindicância, tinha-se resolvido. Enganara-se com os exageros do moleque, enviara um bilhete ao comandante do destacamento. A fraqueza o impelia a decisões extremas. Imaginara-se em perigo. Reconhecia o erro, mas obstinava-se.

Misturava o sobressalto originado pela notícia ao enjô que lhe causava a figura mofina — e desatinava. Propendia a elevar o intruso, imputar-lhe culpa e castigá-lo. De outro modo, o caso findaria no ridículo.

- Está preso, gaguejou, nervoso, porque nunca se exercitara naquela espécie de violência.

Alguém tossiu na sala, um boné vermelho apareceu no fim do corredor. Insensível, Venta-Romba tropicava como um papagaio, arrimava-se penosamente à ombreira da porta. Deteve-se, largou uma exclamação de surpresa e dúvida. E quando a frase se repetiu, balbuciou descorado:

- Brincadeira de seu Major.

Espalhou a vista em roda: o barulho das crianças fora substituído por uma curiosidade perversa; as moças tremelicavam na costura; a face de minha mãe expunha indiferença imóvel; um sujeito passeava na sala de visitas, exibindo pedaços da farda vistosa. Claro que não era brincadeira, mas o velho, estonteado, não alcançava o desastre. Arredou-se da porta, encostou-se à parede, esboçou um movimento de defesa. Se não fosse banguelo, rangeria os dentes; se os músculos não estivessem lassos, endureceria as munhecas, levantaria o cajado. Impossível morder ou empinar-se; o gesto maquinal de bicho acuado esmoreceu; devagar, a significação da palavra rija furou, como pua, o espírito embotado. E emergia da trouxa de molambos uma pergunta flácida:

- Por que, seu Major?

Era o que eu também desejava saber. À janela, distraíndo-me com o vôo das abelhas e o zunzum do cortiço pendente no beirai, vira o espalhafato nascer e engrossar em minutos. Não haviam colaborado nele — e a interrogação lamentosa me abalava. Por quê? Como se prendia um vivente incapaz de ação? Venta-Romba movia-se de leve. Não podendo fazer mal, tinha de ser bom. Difícil conduzir aquela bondade trôpega ao cárcere, onde curtiam pena os malfeitores.

- Por que, seu Major?

O cochicho renovado ficou sem resposta. Seu Major não saberia manifestar-se. Assombrara-se, recorrera à força

pública e receava contradizer-se. Talvez sentisse compaixão e se reconhecesse injusto. Enraivecia, acusava-se, e despejava a cólera sobre o infeliz, causa do desarranjo. Em desespero, roncou injúrias. O polícia que pigarreava na sala se avizinhou, a blusa desabotoada, faca de ponta à cintura, as reiúnas de vaqueta ringindo.

Vinte e quatro horas de cadeia, uma noite na esteira de pipiri, remoques dos companheiros de prisão, gente desunida. Perdia-se a sexta-feira, esfumava-se a beneficência mesquinha. Como havia de ser? Como havia de ser o pagamento da carceragem?

Venta-Romba sucumbiu, molhou de lágrimas a barba sórdida, extinguiu num murmúrio a pergunta lastimosa. O soldado ergueu-lhe a camisa, segurou o cós do ceroulão, empunhou aquela ruína que tropeçava, queira aluir, atravessou o corredor, ganhou a rua.

Fui postar-me na calçada, sombrio, um aperto no coração. Venta-Romba descia a ladeira aos solavancos, trocando as pernas, desconchavando-se como um judas de sábado da Aleluia. Se não o agarrassem, cairia. O aió balançava; na cabeça desgovernada os vestígios de chapéu iam adiante e vinham atrás; as alpercatas escorregavam na grama.

Eu experimentava desgosto, repugnância, um vago remorso. Não arriscara uma palavra de misericórdia.

Nada obteria com a intervenção certamente prejudicial, mas devia ter afrontado as consequências dela. Testemunhara uma iniquidade e achava-me cúmplice. Covardia.

Mais tarde, quando os castigos cessaram, tornei-me em casa insolente e grosseiro — e julgo que a prisão de Venta-Romba influiu nisto. Deve ter contribuído também para a desconfiança que a autoridade me inspira.

(RAMOS,2008, p. 237-243)