

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

HELIABE XAVIER NOGUEIRA

**NARRATIVAS DE SI E DO OUTRO: UM PROJETO DE LETRAMENTO
A PARTIR DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS
EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BELO HORIZONTE
2023

HELIABE XAVIER NOGUEIRA

**NARRATIVAS DE SI E DO OUTRO: um projeto de letramento a partir da leitura
e da produção de memórias em sala de aula de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal.

Belo Horizonte

2023

N778n

Nogueira, Heliabe Xavier.

Narrativas de si e do outro [manuscrito] : um projeto de letramento a partir da leitura e da produção de memórias em sala de aula de Língua Portuguesa / Heliabe Xavier Nogueira. – 2023.
1 recurso online (92 f. : il., fots., color.) : pdf.

Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 72-75.

Apêndices: f. 76-91.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Leitura – Teses. I. Leal, Leiva de Figueiredo Viana. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

NARRATIVAS DE SI E DO OUTRO: UM PROJETO DE LETRAMENTO A PARTIR DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

HELIABE XAVIER NOGUEIRA

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **17 de maio de 2023**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Prof. Cláudio Humberto Lessa

CEFET/MG

Prof. Marcelo Chiaretto

UFMG

Prof^ª. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 17 de maio de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 22/05/2023, às 18:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Chiaretto, Professor do Magistério Superior**, em 25/05/2023, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudio Humberto Lessa, Usuário Externo**, em 01/06/2023, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2257266** e o código CRC **95604678**.

AGRADECIMENTOS

“O que tem de ser tem muita força.”

(Guimarães Rosa)

Acredito que Guimarães Rosa tenha razão, caso contrário não estaria eu agora escrevendo estes agradecimentos, já que meus caminhos, durante muito tempo, levaram-me a tantos outros destinos diferentes do que vivo neste momento. Cursar um mestrado era algo que nem de longe passava pela minha cabeça, mas que um dia pude vislumbrar como possibilidade, tornou-se realidade e hoje finalizo, graças a circunstâncias, oportunidades e pessoas. A elas todas (circunstâncias, oportunidades e principalmente pessoas) agradeço:

À Força Criadora de tudo o que há, Deus, que me sustenta todos os dias.

A todas as forças do universo que conspiraram a favor para que tudo acontecesse na hora certa: não poderia ter sido em outro momento ou de outra forma.

A minha mãe, Joana, pelo exemplo de amor, bondade e abnegação. Ao meu pai, João, por sempre nos incentivar ao estudo e por acreditar tanto em minha capacidade.

Aos meus irmãos, Elias, Lucas e Tiago, pelo apoio incondicional. Eu sou o resultado da confiança e da força de cada um de vocês.

À Paula, Alex e Ester, filhos amados, por tudo o que representam em minha vida. Vocês são a força propulsora que me move, o meu maior legado e mais lindo presente. Que sorte a minha ser a mãe de vocês!

Aos demais familiares, por me incentivarem, cada um a seu modo, acreditando que eu seria capaz de concluir esta etapa.

Aos amigos, aqueles que estavam comigo antes, continuaram durante e ainda permanecem. Aqueles que acreditaram em mim quando eu não mais acreditava. Vocês sabem quem são e o quanto representam em minha vida pessoal e profissional.

Que permaneçam para sempre! Dizem que amigos são a família que podemos escolher. E eu acredito.

A todos os professores que passaram pela minha vida, contribuindo com a minha formação desde a pré-escola. Há um pouco de cada um de vocês no meu eu-professora.

Aos queridos professores do PROFLETRAS/UFMG da turma 7, pelos valiosos ensinamentos e por tanto incentivo ao longo da nossa trajetória: Leiva, Francis, Evaldo, Daniela, Henrique e Toninho, obrigada!

À banca examinadora de qualificação, professores doutores Marcelo Chiaretto e Cláudio Humberto Lessa, pessoas excepcionais, doces, atenciosas, que muito contribuíram com sugestões e orientações, com as quais pude refletir e consolidar novos conhecimentos, partindo para a finalização do trabalho.

À querida professora Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal, minha orientadora, por ter me acolhido desde o início, por sua generosidade e sensibilidade demonstradas durante todo o processo de orientação. Sou muito grata pelos seus ensinamentos, pelo direcionamento no decorrer deste trabalho e por acreditar no meu potencial.

Aos colegas da turma 7, pela parceria e pelo compartilhamento de saberes.

Às queridas Claudiele, Fabiana, Maria, Solange: sou muito grata ao universo por ter permitido nosso encontro naquela reunião aparentemente frustrada. Compartilhar com vocês esses dois anos foi uma alegria! Vocês fizeram o Mestrado mais leve e eu aprendi muito com cada uma. Vocês ficarão nas minhas memórias!

À direção, supervisão, professores e funcionários da Escola Estadual Celestino Nunes, pelo apoio e pela compreensão durante este período.

A todos os alunos e ex-alunos que fizeram e fazem parte da minha trajetória docente. Desejo que nunca deixem de sonhar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, por acreditar e investir na qualificação dos profissionais da educação.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste mestrado, que não só enriqueceu a minha carreira docente, como também me fez crescer enquanto ser humano.

Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória é sentinela, e nos vigia sempre. A memória não vê, mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo que a gente olha, ouve, toca, come, cheira, a memória não esquece. E, de repente, transborda mais rápido que enchente. Coisas que a gente só imaginou, a memória guarda. E fatos que a gente nem sabia que sabia rompem sem mais nem menos no pensamento (...)

(Bartolomeu Campos de Queirós, 2006).

RESUMO

O presente trabalho parte da concepção de literatura que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, amplia a visão de mundo, desperta emoções e tem o poder de exercitar a fantasia e a imaginação, além de nos fazer refletir sobre a nossa própria existência. Essa concepção é a base do projeto de letramento que aqui apresentamos e que visa à formação de leitores literários a partir da leitura e da produção multimodal de memórias. Nesse sentido, o objetivo dessa investigação é propor a leitura e a escrita de memórias literárias a alunos dos anos finais do ensino fundamental por meio de sequências didáticas, motivando-os a revisitarem suas memórias de leitura mais remotas, ressignificá-las e compartilhá-las. Com essa experiência, buscamos possibilitar novas práticas de ensino da leitura literária em sala de aula, por meio de atividades que se organizam em torno de uma perspectiva temporal e histórica: a memória do outro (escritores), a memória do eu no presente e a memória do eu em prospecção de um futuro próximo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter propositivo, em consonância com os paradigmas de uma pesquisa de intervenção, segundo Damiani (2012) e Bortoni-Ricardo (2008). O referencial teórico metodológico baseia-se em Candido (1995), Todorov (2009), Compagnon (2012), Cosson (2009), Bakhtin (1992, 2016), Benjamin (1987), Leal (2006, 2007), Aragão (1992), Chiaretto (2013), Machado (2016), Lessa (2013) e nas orientações sobre práticas de linguagem presentes no documento oficial **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2018)**. Os resultados do estudo e da elaboração das sequências didáticas pelo viés da memória nos levam a deduzir que é possível propiciar aos alunos o letramento literário a partir de suas experiências de leitura literária, de suas subjetividades, de suas recordações, de seus sentimentos e valores atribuídos à leitura literária em momentos distintos da vida, como representação de si e de sua história como sujeito leitor.

Palavras-chave: Letramento literário; Formação do leitor; Memórias literárias; Narrativas de si.

ABSTRACT

The present work is based on the conception of literature that enables the development of sensitivity, expands the world view, awakens emotions and has the power to exercise fantasy and imagination, in addition to making us reflect on our own existence. This concept is the basis of the literacy project presented here, which aims to train literary readers based on reading and the multimodal production of memories. In this sense, the objective of this investigation is to propose the reading and writing of literary memories to students in the final years of elementary school through didactic sequences, motivating them to revisit their most remote reading memories, re-signify them and share them. With this experience, we seek to enable new practices for teaching literary reading in the classroom, through activities that are organized around a temporal and historical perspective: the memory of the other (writers), the memory of the self in the present and the memory of the self in prospect of a near future. This is a research with a qualitative approach, with a propositional character, in line with the paradigms of intervention research, according to Damiani (2012) and Bortoni-Ricardo (2008). The methodological theoretical framework is based on Candido (1995), Todorov (2009), Compagnon (2012), Cosson (2009), Bakhtin (1992, 2016), Benjamin (1987), Leal (2006, 2007), Aragão (1992), Chiaretto (2013), Machado (2016), Lessa (2013) and in the guidelines on language practices present in the **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação Infantil e Ensino Fundamental document (BRASIL, 2018). The results of the study and the elaboration of didactic sequences through memory lead us to deduce that it is possible to provide students with literary literacy based on their literary reading experiences, their subjectivities, their memories, their feelings and attributed values to literary reading at different moments of life, as a representation of oneself and one's history as a subject reader.

Keywords: Literary literacy. Reader formation. Literary memories. Self-narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fotografia da entrada da Escola Municipal Amâncio Romeiro na década de 1990	14
Figura 2 –	Fotografia da turma da 3 ^a série da Escola Municipal Amâncio Romeiro em 1992	15
Figura 3 –	Fotografia aérea da cidade de Paineiras	46
Figura 4 –	Fotografia da fachada da Escola Estadual Celestino Nunes	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	As oficinas de letramento.....	50
Quadro 2 –	Detalhamento da Oficina 1.....	51
Quadro 3 –	Detalhamento da Oficina 2.....	54
Quadro 4 –	Detalhamento da Oficina 3.....	56
Quadro 5 –	Detalhamento da Oficina 4.....	60
Quadro 6 –	Detalhamento da Oficina 5.....	63
Quadro 7 –	Detalhamento da Oficina 6.....	64
Quadro 8 –	Critérios de leitura dos textos narrativos memorialísticos (para o professor).....	67
Quadro 9 –	Detalhamento da Oficina 7.....	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MEC – Ministério da Educação

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: Da memória de mim à memória do outro.....	13
2	JUSTIFICATIVA.....	20
2.1	Das razões do objeto de conhecimento.....	20
2.2	Das necessidades da formação do leitor literário.....	23
2.2.1	A fragilidade constatada na formação inicial do leitor nas escolas.....	23
2.2.2	A ausência ou a ineficiência de políticas públicas de leitura.....	24
2.2.3	A fragilidade da formação de professores como leitores e como formadores de leitor literário.....	26
2.3	Objetivos.....	29
2.3.1	Objetivo Geral.....	29
2.3.2	Objetivos específicos.....	29
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	31
3.1	Literatura e o texto literário na escola.....	31
3.2	Memória.....	35
3.3	Os gêneros do discurso.....	38
3.4	As memórias literárias.....	41
3.5	Narrar-se.....	42
4	METODOLOGIA.....	46
4.1	O projeto de letramento.....	48
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICES.....	76

1 INTRODUÇÃO: DA MEMÓRIA DE MIM À MEMÓRIA DO OUTRO

Memória

Amar o perdido
Deixa confundido
Este coração.

Nada pode o olvido
Contra o sem sentido
Apelo do Não.

As coisas tangíveis
Tornam-se insensíveis
À palma da mão.

Mas as coisas findas,
Muito mais que lindas,
Essas ficarão.

(Carlos Drummond de Andrade, 1991, p. 26).

Começo este trabalho trazendo à tona minhas mais remotas lembranças de como entrei no mundo da leitura literária e de como me encantei por ela. Cresci em Paineiras, uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, com pouco mais de quatro mil habitantes. Venho de uma família com origens muito humildes: meu pai, motorista de caminhão, assim como seus irmãos, frequentou os primeiros anos da escola primária apenas o suficiente para aprender a ler, a escrever e a fazer contas simples, o resto a vida lhe ensinou. Embora tenha tido uma educação formal precária, ele entendia que a escola era fundamental para que pudéssemos sonhar com um futuro mais próspero e para que tivéssemos uma vida mais tranquila. Minha mãe, que tinha quatro irmãos, foi a única da família que teve a oportunidade de estudar e cursou o antigo magistério (por volta da década de 1970), o que lhe garantiu o direito de lecionar. Por muito tempo, ela se dedicou exclusivamente às tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos e apenas depois que havíamos crescido, passou a exercer o magistério. Logo que começou a trabalhar, pôde comprar enciclopédias e coleções de livros para nos ajudar nas pesquisas da escola, como forma de nos incentivar aos estudos. Professora dos pequenos, sempre foi muito doce, não apenas com seus alunos, mas com todos, crianças ou não. Cativava todos que frequentavam nossa casa, primos e amigos, com a sua gentileza, amabilidade e atenção.

Como bem disse Adélia Prado, “o que a memória ama, fica eterno”, assim, tenho muitas lembranças do meu avô materno, inclusive de ler para ele, o vô Felismino, que se autoneameava Feliz Menino (muito poético!). Ele dizia que eu era uma boa leitora, acredito que pelo fato de ler alto e articular bem as palavras para facilitar a sua compreensão, pois, nessa época, ele já havia perdido boa parte da audição.

Morávamos perto da escola, a Escola Municipal Amâncio Romeiro (FIG.1, 2). Recordo-me bem das primeiras professoras do pré escolar, mas a professora da primeira série foi especial, dona Antônia, vizinha da minha mãe ainda hoje, por quem tenho profundo carinho. Guardo muitas recordações daquele ambiente, alguns colegas se tornaram amigos e fazem parte da minha vida até hoje. Muitos professores passaram por mim e serão sempre lembrados, alguns com imenso carinho, outros com um sentimento de angústia e euforia, porque, naquela época, éramos chamados, uma vez por semana, pela então supervisora da escola, para que ela nos tomasse leitura e tabuada. Na leitura, eu ia muito bem, mas quando chegava a vez da tabuada, ficava muito nervosa! Dona Maria Alice tinha unhas enormes e sempre vermelhas, com as quais ficava batendo na mesa enquanto nos avaliava. Eu não ia exatamente mal na matemática, mas esse tipo de avaliação me gerava certo desconforto.

Figura 1 – Fotografia da Entrada da Escola Municipal Amâncio Romeiro, década de 1990.



Fonte: arquivo da escola.

Figura 1 – Fotografia da Turma 3ª série da Escola Municipal Amâncio Romeiro, 1992



Fonte: arquivo da escola.

Nota: Eu, na primeira fileira, a terceira da esquerda para a direita.

A leitura está presente em minhas primeiras memórias. Desde que me entendo por gente, vejo-me afeiçoada à leitura e aos livros; sempre fui apaixonada pelo mundo mágico da palavra. Lembro-me de, ainda muito criança, brincando de escolinha, no quintal de casa, lendo para meus “alunos”, em uma sala de aula muito rústica e improvisada. Naquela época, eu era professora dos meus irmãos, dos primos, dos vizinhos e das bonecas, quando os alunos reais faltavam. Usava os livros da escola mesmo ou outros que tínhamos em casa, o importante era que a aula acontecesse.

Eu sempre fui avaliada como boa aluna, tirava notas excelentes, principalmente em português e história e, no início da adolescência, já apareciam os primeiros sinais de que eu “daria para alguma coisa relacionada à língua”. Eu ouvia as músicas internacionais e copiava todas do jeito que eu entendia. Usava um aparelho de fita K7 que tínhamos em casa e ficava horas pausando e rebobinando aquelas fitas para copiar as letras do The Cranberries, Queen, The Beatles e tantas outras bandas! Sim, eu fui uma adolescente questionadora, que não se limitava a ouvir e aceitar tudo. Eu me identificava muito com as músicas das bandas “rebeldes” da minha época, era fã do Legião Urbana e tenho até hoje um caderno com muitas dessas músicas copiadas (algumas em italiano — no meu italiano, claro!).

Com a chegada da adolescência, a leitura continuou presente para mim. Na sexta série, hoje sétimo ano, li (a contragosto da professora de português) uma adaptação de **Romeu e Julieta** (Shakespeare). Ah, a idealização do amor romântico na adolescência! Hoje eu entendo a professora, talvez ela não o achasse adequado por tratar de temas muito sensíveis como o suicídio ou o ódio entre famílias que leva à morte. Adolescente e ingênua como tal, acreditava que aquela era uma história de amor, só muito mais tarde compreendi que era uma história de amor atravessada por uma história de ódio. Triste ver como nós ainda romantizamos essas tragédias, talvez essa romantização venha da visão deturpada que muitos ainda têm de que “por ‘amor’ tudo vale a pena”.

Na biblioteca, os livros eram organizados de acordo com a série ou faixa etária, portanto só podíamos ler aqueles que estavam nas prateleiras indicadas pela professora/bibliotecária. Por isso, li a obra **Capitães da areia** (Jorge Amado) escondido, afinal era um livro para os maiores. As crianças na rua em situações vulneráveis foi uma questão que me incomodou muito (e ainda incomoda!). Lembrou-me de ficar indignada com a forma como essas crianças eram marginalizadas e como o descaso social e o abandono eram (são) naturalizados na nossa sociedade.

Quando li **Ana Terra** (Érico Veríssimo), fiquei em choque ao perceber como a sociedade era (ainda é) machista, como era duro ser mulher, como era preciso ser forte e como era cruel precisar ser tão forte! Acredito que, nesse momento, acordava em mim o senso crítico sobre a vida e entendi que a literatura nos humaniza, como afirma Candido (1995) “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”.

Como a maioria dos adolescentes, eu tinha um grupo de amigos mais próximos e nossas reflexões e descobertas acerca da vida eram socializadas. Alguns amigos desse grupo, embora fisicamente distantes, ainda fazem parte da minha vida e continuamos a compartilhar nossas experiências.

Andei por caminhos tortuosos, fui mãe adolescente, terminei o Ensino Médio com dificuldade e vivi uma realidade diferente daquela que sonhava para mim. Passei

alguns anos fora do contexto escolar sendo mãe, esposa, dona de casa. A leitura era meu refúgio. E lia! Lia para suportar a realidade, lia para fugir dela, lia para não me sentir sozinha, lia quando feliz e quando não. Em uma determinada época, lia muita poesia, e quando conheci Florbela Espanca, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Fernando Pessoa, entendi que a literatura, além de nos humanizar, nos salva e nos reconstrói. Tezvetan Todorov (2009) afirma que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. (TODOROV, 2009, p. 76).

Posso dizer que a literatura sempre representou muito para mim, seja quando criança, enquanto brincava, seja quando adolescente, enquanto ainda formava meu senso crítico, ou já adulta, quando despertava em mim o desejo do empoderamento, da independência, da liberdade!

Empoderamento, independência, liberdade: substantivos abstratos que eu senti, por muito tempo, cada vez mais distantes da minha realidade. Fiquei alguns anos fora da escola e com a ajuda e o incentivo da minha mãe, prestei o vestibular para Letras e fui aprovada. Naquela época, em 2004, ainda não existiam, como existem hoje, políticas públicas voltadas para o acesso à educação gratuita e quem morava no interior, se mudava para estudar ou tentava o vestibular nas universidades particulares da região. Como eu não poderia me mudar, tentei a universidade particular. Foi uma alegria a aprovação! Era como se eu pudesse, depois de um tempo sem nenhuma perspectiva de futuro, vislumbrar novamente uma vida nova, um futuro próximo aos meus sonhos.

Como quase tudo na vida, o percurso não foi fácil, fiz a graduação em Luz, cidade que fica a quase duas horas da minha. Eram praticamente quatro horas de viagem todos os dias. Comecei minha docência logo que ingressei na faculdade e lecionei alguns conteúdos além de Língua Portuguesa. Nessa época, eu já tinha filhos pequenos e era penoso deixá-los para trabalhar e deixá-los para estudar. Eles sentiam minha falta, precisavam de mim, e eu sabia que faltava a eles: a maternidade e suas infinitas culpas!

Eu sempre lia e contava histórias para os meus filhos, em nossa casa havia livros infantis, revistas e gibis, que eles amavam! Assim que comecei a trabalhar, uma das primeiras coisas que fiz foi assinar a **Turma da Mônica**. Lembro-me de que quando ouvíamos o pacote de gibis chegar pelos Correios, era um misto de alegria, euforia e disputa para ver quem pegava primeiro e escolhia suas preferidas. Liam rapidamente, devoravam cada história! A leitura por aqui era prazerosa! Com o tempo, precisei ampliar o cardápio e então surgiram a Turma Jovem, a internacional e outras edições especiais. Eu sempre achei importante dar a eles livros de presente, com temas diversos, assim eles tinham acesso a um repertório vasto: livros de literatura infantil, como os clássicos contos de fadas, de literatura infantojuvenil, como os da Coleção Vagalume e livros com as lendas do nosso folclore, que eles adoravam! Os laços com a leitura foram criados a partir daí e aprofundados com o passar dos tempos. Meus filhos cresceram e com eles o gosto e o prazer pela leitura. Acredito que o contato desde cedo com a cultura da leitura literária foi imprescindível para que eles se formassem leitores literários proficientes para a vida, capazes de desenvolver habilidades que abram caminhos para a experiência cidadã.

Como já disse Guimarães Rosa (2019), “o que tem de ser tem muita força” (p. 352) e cá estou terminando o curso de Mestrado, contrariando as expectativas que eu mesma havia criado para mim. E, ainda de acordo com o mesmo mineiro sabido, “viver é muito perigoso” (p. 67), “carece de ter coragem” (p. 83).

Coragem até mesmo para se embrenhar nesse emaranhado de memórias, que eu, até então não sabia que precisava desbravar. Lembro-me bem da primeira aula no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que a professora nos perguntou o que nos inquietava como professores, o que nos havia levado até ali, ao Mestrado. Como já estávamos na pandemia COVID-19, as aulas estavam acontecendo remotamente, portanto, deveríamos responder em texto e enviar a resposta. Pensei em tantas inquietações possíveis e não consegui chegar a uma conclusão, eu poderia apontar alguns problemas na educação, como a falta de interesse dos alunos na leitura ou o problema nos critérios de avaliação. Mas nesse dia eu só pensava no quanto a literatura havia feito por mim. Então escrevi algumas memórias de leitura literária, pensando que não havia cumprido ao objetivo da atividade. A professora, a querida

professora Leiva, sabiamente, percebeu logo o que eu precisava/buscava no mestrado: trabalhar com memórias.

No entanto, ao longo do curso e remexendo essa caixa mágica chamada memória, percebi que esse não era um trabalho para o Mestrado apenas, era/é um trabalho de (re) construção de mim mesma e de uma identidade que havia ficado perdida em algum lugar do passado.

Assim, ao buscar minhas memórias de leitora de literatura e de objetos culturais, como educadora, desejo que essas minhas memórias cheguem às memórias ainda em construção do meu outro, meus alunos. Acredito que a busca pela memória é um fator importante no processo de construção de identidade, pois o resgate das lembranças familiares, da infância e da adolescência vem despertar a afetividade e atribuir uma importância antes despercebida. Esse valor afetivo incita o registro escrito como forma de imortalizar acontecimentos, pois “o que lembro, tenho” (ROSA, 2019, p. 139).

Com a memória ativada e motivados a produzirem narrativas de si, os alunos estarão conscientes da sua atuação como escritores da própria história.

2 JUSTIFICATIVA

Do novelo emaranhado da memória,
da escuridão dos nós cegos,
puxo um fio que me aparece solto.
Devagar o liberto,
de medo que se desfaça entre os dedos.
É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos,
e tem a macieza quente do lodo vivo.
É um rio.
Corre-me nas mãos, agora molhadas.
Toda a água me passa entre as palmas abertas,
e de repente não sei
se as águas nascem de mim,
ou para mim fluem.
(José Saramago, 2021).

2.1 Das razões do objeto de conhecimento

A leitura na escola deve ser uma prática democrática que dependa mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que ali estão escritas. No entanto, um olhar sobre as práticas sociais de leitura literária na escola muito raramente expressa experiências assim. O que se preconiza, inclusive pelos documentos oficiais oriundos do Ministério da Educação (MEC), no Brasil, é que professor e aluno devem fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos. A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 140), alerta sobre o seguinte: “Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita.”

Com a chegada das vertentes teóricas do Letramento no Brasil, por volta de 1990, com a entrada da concepção de letramento na formação de professores, com publicações valiosas na área e na história cultural brasileira, foi-se expandindo o termo, de modo que já há mais de uma década, a expressão Letramento Literário ganhou força nas esferas de ensino e em publicações sobre a temática.

O letramento literário tem como princípio a construção de uma comunidade de leitores, cujo objetivo é oferecer um conjunto cultural dentro do qual o leitor poderá construir o mundo e a ele mesmo. Dessa forma, Rildo Cosson (2021) afirma que

é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar este movimento. (COSSON, 2021, p. 47-48).

As atividades de sala de aula, nesse contexto, deveriam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a simples leitura das obras. "A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno" (COSSON, 2021, p. 47), sendo de responsabilidade do professor fortalecer essa disposição crítica.

Assim, é imprescindível que o docente desenvolva atividades a partir de uma relação geral com a cultura, em especial, a partir do texto literário em sala de aula, estimulando o aluno a atribuir sentidos à leitura feita e buscando alternativas que oportunizem o contato das crianças e dos jovens com os textos literários e com outros objetos culturais que o cercam. Práticas de letramento servem para desenvolver o gosto pelos textos ficcionais, possibilitando que os estudantes reconheçam as especificidades da linguagem literária. A utilização da língua é diferenciada pela organização peculiar que o artista da palavra atribui ao seu texto. Esse é, sem dúvida, um dos desafios para a escola e para nós, professores responsáveis pela formação do leitor e do produtor de texto.

Sobre a leitura e a formação de professores, Leal (2006) afirma que:

Pensar a relação leitura e escola requer recolocar a questão inicialmente posta: se, de um lado, as políticas de leitura são necessárias, por outro lado é preciso reconsiderar nesse processo o papel do professor enquanto aquele que ensina a ler. Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino (LEAL, 2006, p. 263).

A escola se apresenta, dessa maneira, como um espaço privilegiado para a leitura, ou para a apresentação dos textos literários, visto que, nesse ambiente, estariam disponíveis os conhecimentos teóricos, históricos e sociais que servem como suporte à leitura de tais textos. O fato é que a escola não tem cumprido plenamente o seu papel de principal agência de letramento, uma vez que muitos dos alunos que terminam hoje o ensino básico, declaram ter muita dificuldade em ler textos literários, quando não assumem, também, possuir certa aversão à leitura literária.

Segundo Leal (2006, 263), para que a escola ensine a ler, mais especificamente a ler literatura, é preciso considerar as políticas de incentivo à leitura e reconsiderar o papel fundamental daquele que ensina a ler, já que ele, o formador do leitor, o professor, “se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes, domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar.” (p.263) Assim, a pergunta é: “seria possível ensinar a ler, sem se dar conta do que é leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler? Entre aprender a ler e ensinar a ler há distâncias e necessidades a serem preenchidas.” (p.263-264)

Em se tratando das relações leitura e escola dentro da sala de aula, Leal (2006, p. 264-265) destaca três aspectos imprescindíveis ao processo de ensinar a ler: 1) o aspecto cognitivo, que diz respeito ao aluno-sujeito, que possui memória, valores e capacidade de abstração. Essas experiências precisam ser respeitadas para que o texto realize o cruzamento do lido com o vivido; 2) o aspecto de postura metodológica ou princípio da visibilidade, em que o professor deixe visível para o aluno o que espera dele. No caso da leitura, é importante “considerar o conjunto de habilidades, que precisa ser sistematizado e organizado, respeitando o processo de constituição do leitor.” (p.266.); E por último, mas não menos importante, ela destaca o aspecto 3) de ordem ética, que dispõe sobre a grande tarefa do professor “que não pode se excluir do debate, que não pode se negar a enfrentar os conflitos com seus valores dentro de uma sociedade que prima pela autonomia” (p268.). Esse aspecto nos fala sobre a responsabilidade e o compromisso daquele que se dispõe a ensinar, num processo de contínuo aperfeiçoamento de quem trabalha com o que a linguagem tem de mais belo, que é o “poder de velar, de desvelar, de construir, de mostrar o que não sabemos sobre nós mesmos e de mostrar, por isso, o que somos de mais terrível e de mais belo.” (p. 268.)

Ao concluir o artigo, Leal (2006, p. 266), afirma que “nesse movimento, nessa busca que não se esgota — porque inesgotável por si mesmo é o próprio texto — é possível ensinar a ler na escola, quando ambos, professor e aluno, se movimentam no debruçar sobre os textos, a partir de um processo de interação.”

Assim, para que o trabalho com o texto literário se torne uma atividade constante para nossas crianças e jovens, é fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com todas as situações de leitura que possam surgir ao seu redor.

2.2 Das necessidades da formação do leitor literário

Destacar a formação do leitor literário, por si só, antecipa a justificativa de um projeto como este, considerando o contexto social, político e cultural contemporâneo. No entanto, há de se reconhecer que é preciso ir além do que vemos e pensamos e elencar aqui algumas razões que justifiquem nossa busca.

2.2.1 A fragilidade constatada na formação inicial do leitor nas escolas

A formação do leitor literário deveria começar muito antes de a criança alcançar os portões da escola, deveria começar em casa, com o exemplo e/ou incentivo das pessoas de seu convívio mais íntimo e também nos ambientes sociais onde ela circula. Infelizmente nem sempre isso ocorre, seja pela falta de recursos da família, seja pela falta de exemplo e incentivo, e muito embora existam famílias com estantes abarrotadas de livros, em muitas não há a cultura da leitura literária, em outras palavras, viver rodeado de material escrito sem o devido comprometimento e incentivo à leitura não garante o nascimento de um leitor. Além disso, os livros, nem de longe, são considerados artigos de presentes, muito menos para crianças.

Segundo Graça Paulino (2004),

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos

e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p.56)

Para a promoção do letramento literário, é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado. Conforme Soares (2009, p. 58), “em realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados”.

Em nossa realidade, há os excluídos econômica e culturalmente e os excluídos apenas culturalmente, ou seja, aqueles que possuem livros e objetos de cultura, mas que não desenvolveram a formação literária. Esse contexto de incultura literária conduz a uma menor possibilidade de que os sujeitos tenham memórias de leitura produzidas no seio da família.

2.2.2 A ausência ou a ineficiência de políticas públicas de leitura

A escola, enquanto potencializadora do desenvolvimento humano dos alunos, tem papel fundamental nessa formação. Acredito que esse papel seja o de democratizar o direito ao acesso à leitura, promovendo a formação de sujeitos conscientes e com potencial para transformar a si mesmos e à sociedade.

Historicamente, há registro de políticas públicas voltadas para a leitura literária, com ações infelizmente nem sempre contínuas, como, por exemplo, envio às escolas, de acervos com exemplares de variadas obras, sem, contudo, cumprirem os objetivos de formar leitores, por razões muito variadas. Além disso, os livros didáticos de português trazem textos literários cujas atividades mais afastam os alunos da leitura que os aproximam. Muitas dessas práticas de sala de aula trabalham o texto como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor acredita ser importante ensinar. Não raro, as leituras que o aluno faz são deixadas de lado para dar lugar às leituras do professor, dono das informações, tomadas como fatos e não como ferramentas. "Para romper com essas práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário, propomos, antes de

qualquer coisa, que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado." (COSSON, 2021, p. 113).

Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca." Assim, não serve a experiência do outro, é preciso que cada um viva a sua. Aliás, nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Ainda segundo Bondía (2002, p. 22-23), a escassez de experiência se dá pelos seguintes motivos: 1) excesso de informação: informação não é experiência, inclusive estar constantemente em busca de informação pode tirar tempo para a experiência; 2) excesso de opinião: o sujeito que está obcecado pela informação, geralmente sente grande necessidade de opinar sobre tudo o que se passa, o que também rouba o tempo para a experiência; e 3) falta de tempo: a obsessão pela novidade, pelo novo faz com que tudo o que se passa passe depressa demais, impedindo também a memória, pois cada acontecimento é rapidamente substituído por outro.

Nesse sentido, "o sujeito moderno está excessivamente informado e quer informar, opina sobre tudo, é um consumidor voraz de novidades, incapaz de silêncio. Tudo o excita, tudo o agita, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência." (BONDÍA, 2002, p. 22-23).

Tudo isso conduz a uma menor possibilidade de que os sujeitos tenham memórias de leitura, produzidas nas práticas sociais de leitura literária, em suas relações com grupos e com a comunidade.

Dessa forma, apesar dos esforços, a escola não tem conseguido formar o leitor literário: faltam investimentos em cultura, a escola tem poucos livros, que geralmente não são os que os alunos gostariam de ler, a relação com a arte em geral é pouco potencializada, não há pinacotecas, nem cinemateca, tampouco a possibilidade de criação de grupos musicais. Mas a minha proposta é partir do que a escola tem, do que há de disponível nela, e então, buscar alternativas para transformar meus alunos em leitores literários e inseri-los na cultura literária.

2.2.3 A fragilidade da formação de professores como leitores e como formadores de leitor literário

Quando se fala em formação do leitor literário, o senso comum frequentemente coloca a responsabilidade, sobretudo das falhas, no professor de português, quando na realidade, essa formação deveria ser uma responsabilidade de toda a comunidade escolar, inclusive das famílias. Embora o professor seja o centro dela, essa é uma ação que deve ser coletiva.

No entanto, é do conhecimento de todos que existe uma fragilidade na formação dos professores quando se trata de letramento literário. Inclusive na área de Pedagogia não há a disciplina de Literatura, mas os professores da educação básica precisam trabalhar com Literatura na formação das crianças. Nos cursos de Letras, também há uma preocupação maior com o conhecimento de Literatura e menor com a discussão de uma didática da leitura literária. A questão é: Como ensinar aquilo que não se sabe? É possível que alguém que não seja leitor forme leitores? Como incentivar à leitura literária se eles mesmos (os professores) não têm memórias de leitura literária?

Marcelo Chiaretto (2013) discute essas questões em seu artigo que trata justamente de letramento literário e de recursos didáticos para o educador cidadão.

A responsabilidade pela formação literária escolar das séries iniciais no Brasil é atribuída a professores que não têm formação superior ou são egressos de cursos de Pedagogia. Em ambos os casos, esses educadores, em sua maioria, não tiveram formação literária suficiente para serem caracterizados como cidadãos letrados literariamente. Em geral, esses professores não têm acesso a textos literários de sua preferência, lendo apenas literatura infantojuvenil para fins profissionais e não para sua própria vida cultural. Estranhos ao universo literário, esses educadores não têm facilidade de se apresentarem como modelos de leitores para seus alunos, o que constitui um dos agravantes do baixo nível de motivação para a inserção desses alunos no mundo da escrita, seja ela literária ou não. Sendo estranhos ao universo literário, o que esperar de tais educadores no contato com materiais didáticos que requerem cada vez mais um olhar crítico, problematizador e inquiridor? (CHIARETTO, 2013, p. 2).

O Brasil, com mais de 200 milhões de pessoas, tem hoje 2.700 livrarias, ou seja, número abaixo do desejado por órgãos institucionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que recomenda que haja uma livraria para cada 10 mil pessoas (VEIGA, 2021). No Brasil, há uma para aproximadamente 70 mil habitantes. Além disso, as livrarias brasileiras sofrem impactos do mercado e do comércio, sempre oscilantes e enfrentam, como o mundo inteiro vive, a concorrência com as vendas de livros pela internet. Muitas livrarias têm tido dificuldades de manutenção de suas lojas físicas. As de maiores portes são localizadas nas capitais dos estados e em cidades que as cercam. Já as cidades demograficamente com poucos habitantes, sofrem sim, ausência de livrarias.

Nesse momento de 2023, estamos acompanhando, com desolação e tristeza, a falência da Livraria Cultura (MATOS, 2023), ícone e marco literário de livraria no Brasil. É um cenário complexo e indefinido.

Com relação às bibliotecas públicas, o Brasil possui cerca de 6 mil, mas a sua existência não é certeza de que estejam, efetivamente, a serviço da formação do leitor. Nas cidades pequenas, as bibliotecas, quando existem, são precárias e o ambiente é culturalmente pouco visitado e pouco prestigiado.

A aposta, assim, deve estar centrada no professor. No entanto, se o sujeito-professor não teve oportunidade de viver experiências leitoras (o que faz dele um sujeito sem memória de como aprendeu a ler e de como se deu sua relação com a leitura), como formará seu aluno um leitor de literatura?

A formação do professor deve ser continuada e bem direcionada, como aponta Leal (2007), que desenvolveu uma pesquisa com alunos do curso de Letras, ou seja, futuros professores de Língua Portuguesa por meio de atividades que envolviam resgatar suas memórias de leitura e escrevê-las. A pesquisadora percebeu, durante este trabalho que, no início, ao serem indagados sobre suas memórias de leitura mais remotas, ou de como aprenderam a ler, a maioria dos alunos dizia que não tinha memória alguma, ou que não tinha memórias boas. Com o passar do tempo e com os primeiros relatos dos colegas, as memórias antes esquecidas começavam a vir à tona. Dessa forma, o gênero memórias literárias configura-se como “um forte referencial

para a formação inicial de professores, na medida em que implica uma reflexão realmente ativa”, além de ser também, nossa escolha para o projeto de letramento literário em questão.

Assim, este trabalho se justifica na medida em que busca alinhar-se às novas práticas de ensino que objetivam desenvolver a autonomia do aluno no seu processo de reconhecimento, além de possibilitar que ele seja capaz de relacionar sua vivência à arte literária. Dessa forma, o presente projeto de letramento é composto por oficinas que visam mostrar ao aluno que a literatura não está apenas na biblioteca, mas também nas suas memórias, na sua vida e na de cada pessoa. Além disso, conforme Chiaretto (2013), as oficinas buscam salientar o aspecto civilizatório da literatura,

relacionado com a capacidade que possui a leitura literária de tornar o indivíduo mais dedicado no que tange aos interesses das coletividades, mais atento aos acontecimentos que o cercam, com a sensibilidade mais apurada para poder sentir e pensar melhor sobre si mesmo e, sobretudo, sobre o próximo (CHIARETTO, 2013, p. 3).

O autor explica que,

Ao mergulhar em um texto literário se perdendo e se encontrando em sua leitura, o ser pode disponibilizar para si um poderoso arsenal de disposições técnicas. Seria a aquisição de uma tecnologia apta a instruí-lo eficazmente na arte de manipular ideias e conceitos em prol de uma realidade mais justa e humana. A literatura pode assim civilizar e, a partir desse momento, humanizar (CHIARETTO, 2013, p. 5).

Penso em tudo o que a Literatura representa para mim, e no poder que ela tem de modificar nosso modo de pensar, de ampliar nossa visão de mundo, de nos tornar mais conscientes e sensíveis ao outro, além de ser, antes de tudo, um ato emancipatório. Assim, é preciso garantir que a leitura literária e a formação do leitor literário sejam um bem-comum, um direito humano a ser experimentado.

Considerando tudo o que foi dito, assim expresso a formulação do meu problema: em que medida um projeto de letramento literário, com atividades voltadas para leitura e produção do gênero discursivo memórias literárias, contribui para a formação do leitor literário neste momento de redefinição de valores pelo qual passa a humanidade?

No próximo tópico, essa formulação se desdobra nos seguintes objetivos.

2.3 Objetivos

A seguir os objetivos geral e específicos.

2.3.1 Objetivos Geral

- Elaborar e desenvolver um projeto de letramento literário a partir da leitura, e posteriormente, da produção de memórias literárias, em que os alunos sejam motivados e se sintam capazes de produzir suas próprias memórias, tornando-se, ao mesmo tempo, leitores, autores e incentivadores, fazendo com que a experiência da leitura literária ultrapasse os muros da escola.

2.3.2 Objetivos específicos

- Criar condições para que os alunos entendam o gênero textual memórias literárias.
- Possibilitar a esses estudantes o retorno às suas memórias de leitura literária mais remotas, de forma oral e escrita ou multimodal.
- Estimular a prática da leitura de textos literários em sala de aula e fora dela, de forma que o estudante perceba a importância dessa leitura para sua formação como cidadão reflexivo, consciente e sensível.
- Organizar um memorial a partir das produções dos estudantes com exposição e divulgação junto à comunidade escolar e não-escolar.

Este estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é constituído desta introdução; o segundo apresenta a justificativa e os objetivos; o terceiro capítulo constitui o referencial teórico e as concepções básicas que sustentam a pesquisa, como o conceito de Literatura e a importância de se trabalhar o texto literário na escola, bem como a concepção de memória. Ainda nesse capítulo, abordaremos os gêneros do discurso a partir de Mikhail Bakhtin (2003, 2016), as memórias literárias e o conceito de narrar-se. O quarto capítulo discorre sobre a metodologia do trabalho e apresenta o projeto de letramento. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais acerca do registro de memórias, em uma breve reflexão que

relaciona os estudos teóricos às produções que podem surgir de um sujeito narrador de si. A seguir, temos as referências e os apêndices.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(Paulo Freire, 2021, p. 139).

A base epistemológica dos nossos estudos nasce da necessidade de compreender os sujeitos e os sentidos que atribuem à existência. Como não há sujeito sem memória, é por ela que buscamos alcançar nossos objetivos. Embora existam fortes discussões a respeito de recortes conceituais acerca do gênero discursivo memórias, assumimos, em nossos estudos, a leitura e a escrita das memórias como ponto de partida para nossa intervenção. O próximo tópico aborda a Literatura como direito básico e apresenta como a experiência da leitura literária se dá no espaço escolar.

3.1 Literatura e o texto literário na escola

Antônio Candido (1995) em seu texto “Direitos humanos e Literatura” defende que a literatura é, ou pelo menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua na formação dos sujeitos.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 122).

Para Candido (1995), humanização é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1995, p. 117).

Nesse sentido, a literatura é capaz de transformar o homem, aumentar sua capacidade de se emocionar e estimular a reflexão sobre sua realidade e sobre o

mundo a sua volta. Por isso acreditamos ser tão importante que os estudantes tenham essa experiência com a leitura literária.

Segundo Antoine Compagnon (2012), a leitura do texto literário permite conhecer, preservar e transmitir a vivência do outro, possibilitando ao leitor outras vivências e o desenvolvimento da sensibilidade. “A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis.” (COMPAGNON, 2012, p. 52).

Tzvetan Todorov (2009, p. 22) defende que a literatura “não nasce do vazio, mas do centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles suas características”. Assim, os discursos representam traços de um dado momento sócio-histórico-cultural da sociedade da qual fazem parte, permitindo ao leitor experimentar múltiplos sentimentos que vão desde a humanização ao engajamento, ou seja, além de nos humanizar, a literatura tem o poder de nos tornar participantes colaborativos e ativos de alguma ideia.

Entretanto, a literatura tem passado por momentos difíceis no contexto escolar. No livro **Literatura em perigo**, Todorov (2009) afirma que o ensino da literatura se encontra em risco, porque na maioria das vezes esse ensino está reduzido apenas a uma contextualização das obras, abordando apenas a visão histórica da literatura. O uso da literatura como mero recurso didático faz com que ela fique restrita a uma simples narrativa, sem proporcionar ao aluno experiências que o levem a reflexão. Segundo Caio Meira, no Prefácio da tradução da obra de Todorov (2009):

O perigo mencionado por Todorov não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. (MEIRA, 2009, p. 10).

De acordo com Aguiar (2011, p. 107), “o aumento de leitores está diretamente relacionado, como ocorre de resto em toda a sua trajetória, à função da escola como promotora da leitura”. Nesse sentido e na tentativa de aproximar os alunos do texto

literário, faz-se necessário buscar caminhos para a construção de práticas de leitura literária em sala de aula, nas quais a sua participação seja ativa, reflexiva e crítica. É preciso procurar meios para mediar esse processo de leitura.

Angela B. Kleiman (2005) afirma que na escola é possível ensinar aos alunos habilidades e competências que os tornem aptos a participar de eventos de letramentos importantes para a inserção e participação social. O aluno pode aprender a como agir nas esferas da sociedade, quando a escola cria e recria cenários que possibilitem que o aluno participe, de forma efetiva, de práticas letradas (p. 8). Dessa forma, a escola propicia também “[...] a formação de usuários autônomos e competentes da língua escrita.” (KLEIMAN, 2008, p. 508).

Acreditamos que seja importante promover experiências que levem os alunos a adentrarem na intimidade do texto, para que o ato de ler seja algo prazeroso, que proporcione reflexão, autonomia e desenvolva sua sensibilidade e sua humanidade. Logo, o que pretendemos é que os alunos tenham novas oportunidades para se desenvolverem como leitores de literatura e que a escola lhes ofereça condições reais e eficientes de uma convivência prazerosa com a leitura, em especial, a literária. É preciso que essa leitura seja de fato libertadora, tornando-os pessoas fortes em sua existência e sensíveis em seu existir.

De acordo com Cecil Jeanine Albert Zinani, (2004, p. 65),

[...] o texto literário veicula uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Sendo, ao mesmo tempo, representação e análise, a literatura possibilita o resgate da realidade. Essa modalidade de texto, por sua natureza, possibilita a crítica e a contradição através de uma linguagem não linear, isto é, distinta da linguagem comum. O autor aproveita o seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e a expressa por meio da linguagem artisticamente trabalhada. Uma vez que esse texto se relaciona com a realidade e a experiência humana, desempenha uma função muito significativa no aspecto comunicativo, pois auxilia o sujeito a emancipar-se na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido. (ZINANI, 2004, p. 65).

A leitura literária, entendida como uma prática social, tem papel relevante em todo o contexto de formação do aluno, pois favorece seu progresso nas experiências linguísticas e de interação social, conforme mostra o pensamento de Cosson (2009):

E por possuir uma função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, saberes e formas intensamente humanos que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2009, p. 17).

Portanto, a leitura literária deve ser “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos.” (COSSON, 2021, p. 46).

Nesse sentido, Cosson (2021) ainda explica que,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação dos hábitos de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2009, p. 30).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), os discentes devem participar de práticas de compartilhamento de leitura e recepção de obras literárias. Na descrição sobre o campo artístico-literário da BNCC (2018), consta que,

Para que a função utilitária da literatura — da arte em geral — possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor — e, portanto, garantir a formação de — um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. [...] Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 138-139).

Compartilho do mesmo sentimento de Graça Paulino (2011), quando esta autora refere-se à literatura:

Transformar o país num país melhor para muitos, para a maioria... Essa é uma das minhas utopias. Eu acredito que talvez cheguemos lá. Num Brasil Literário também. Ainda não temos um Brasil Literário, mas precisamos continuar lutando por ele. [...] Considero a literatura como um processo de reumanização, de ressocialização, na linha de Antonio Candido. Se nós considerarmos dessa maneira, a prática de leitura literária pode ser vista como coletiva e não como prática de elite, fechada. Não podemos perder a ideia de que a transformação é possível. Manter vivas as utopias é manter vivo o ser humano.” (PAULINO, 2011).

No próximo tópico, apresentamos o conceito de memória.

3.2 Memória

O conceito de memória e a forma como ela funciona têm sido ao longo da vida, objeto de estudo que vem se modificando e se adequando ao longo da história, principalmente para a ciência (LEAL, 2006). Para o entendimento comum, a memória é capacidade que o indivíduo tem de adquirir e armazenar informações, sendo importante processo psicológico, pois está ligada à função do aprendizado.

A conceituação de memória, com base discursiva, está relacionada, sem dúvida alguma, à história. A história como aquilo que nos acontece e que está em nós. Ainda que seja possível articular a concepção de memória a outras ciências (da Psicologia do Humano, da Antropologia, por sinal é a memória que permite a continuidade de gerações de homens dentro de um determinado espaço/tempo de existência, e de muitas outras), esta pesquisadora concorda com o que João de Deus Leite e Sirlene Cíntia Alferes (2010) afirmam sobre o tema:

Assim, com base na formalização conceitual de memória, notamos que a própria concepção de discurso como funcionamento abre a possibilidade de pensarmos num espaço em que o jogo material da língua se inscreve na dimensão da história. Ou seja, a articulação entre aspectos linguísticos e aspectos históricos constitui a noção de discursividade, bem como o próprio processo de textualização de aspectos pertinentes ao real histórico. Ao que parece, há uma imbricação produtiva do real histórico com a (im) possibilidade de manifestação de discursividade. (LEITE; ALFERES, 2010, p.14).

Ainda em Leite e Alferes(2010), encontramos uma abordagem sólida a respeito do que teorizam Courtine (1994) e Pêcheux ([1983] 2007): ambos tomam a memória

discursiva como algo fortemente marcado e orientado pelas condições materiais da linguagem articuladas aos efeitos da história. Com isso, segundo Leite e Alferes, afasta-se a visão psicologista dos processos de memorização e põem em relevância os acontecimentos vividos juntos à coletividade, à cultura, ao social. É algo que transcende ao próprio ser quando história e memória se juntam em enredos carregados de subjetividades, de imaginários, de verdade, de sonhos, de desejos, das “desacontecências” da vida.

Trazendo um pouco mais de perto a visão de Leite e Alferes, vale destacar que:

Outro aspecto que julgamos pertinente mobilizar como ponto de encontro entre as teorizações de Pêcheux ([1983] 2007, 1994) e de Courtine (1994) se refere à ideia de que o efeito discursivo está ancorado na relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. Essa relação, em consonância com ambos, não se estabelece por meio da sobreposição dessas instâncias. Isto é, o processo de incidência do interdiscurso no intradiscurso não segue uma tendência de presentificação em sua totalidade, pois, **nesse processo, algo (sempre) se perde e, por sua vez, algo (sempre) se constitui.** (LEITE; ALFERES, 2010, p. 16 — grifo nosso).

Bakhtin (1992), ao abordar o tema memória, afirma que ela

faz com que a abordagem se opere numa ótica de valores e de acabamento. Até certo ponto, a memória não tem esperança, mas em compensação, só ela é capaz de formular, sem levar em conta a finalidade e o sentido, um juízo sobre uma vida inteiramente presente em sua realização e seu acabamento. (BAKHTIN, 1992, p. 122).

O autor ainda acrescenta que “relacionar o que se viveu ao outro é a condição necessária de uma identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético quanto estético” (BAKHTIN, 1992, p. 46), ou seja, só somos quando somos com o outro, logo, a memória se constitui numa forma de nos fazer sujeitos. Recuperar o passado é uma forma de dar significado à própria existência e, além disso, é uma forma de nos projetar para o futuro. Cada momento vivido por uma pessoa é conclusivo, ao mesmo tempo em que desencadeia novos fatos.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1977) afirma que a memória permite que uma pessoa reconstitua, no presente, sua identidade, denotando um acabamento estético, pois “tudo isso é feito a fim de que minha própria memória das coisas do mundo e da vida

se torne, por sua vez, memória estética. [...]” (BAKHTIN, 1977, p. 122). Para o autor, somente a memória é capaz de exprimir uma análise sobre uma vida plenamente em sua realização e seu acabamento.

Walter Benjamin (1987) relaciona memória, experiência e narração, fazendo uma analogia entre a experiência e a vivência.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1987, p. 205).

O autor afirma que a memória, o tempo e a percepção são importantes para a experiência de um ser humano. Quando esses três fatores se relacionam, em meio às mudanças culturais e sociais ao longo do tempo, é conferido um caráter histórico à experiência de uma pessoa. Desse modo, quando uma pessoa narra sua história de vida, ela tem a oportunidade de ressignificar seu passado, a partir do presente, em uma ação de experiência. “A experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Isso acontece porque ela desfruta da interação entre o que foi vivido, o que foi aprendido e o que foi transmitido. Benjamin (1987, p. 239) diz que a memória “é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas”.

Segundo Marilena Chauí (2000, p. 156), “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará mais.”

Além disso, ao narrar suas reminiscências, o memorialista não se preocupa exatamente, em apresentar a realidade objetiva do que foi vivenciado, uma vez que, conforme Ecléa Bosi (1979),

lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho [...] Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1979, p. 17).

Desse modo, o memorialista está livre para ressignificar aquilo que viveu, não sob pretexto de falsificar sua história, mas de imprimir nela aquilo que o tempo moldou em sua personalidade. Tendo assim, um outro olhar sobre que vivenciou, pois, de acordo com Maria Lúcia Aragão (1992),

na elaboração literária de uma vida, o autor realiza um incessante diálogo entre o passado e o presente, colocando em cena a elaboração de seu ser pessoal, na procura das significações contidas nos fatos passados. Diríamos que o memorialista faz uma segunda leitura do tempo vivido ou... perdido. (ARAGÃO, 1992, p. 3).

Logo, o conceito de “resgatar” a vida passada não existe. O passado permanece lá, sem possibilidade de retorno. O que interessa é como esse passado é transposto para o presente, de modo que

não importa se o eu criado se afasta do eu real. Não há como se investigar se os sentimentos, as paixões, as angústias e as alegrias foram sentidas tais como o autor nos comunica. Entramos na esfera do literário, isto é, do reino das palavras, da criação pela linguagem” (ARAGÃO, 1992, p. 10).

Ainda sobre a memória, Paul Ricouer (2000, p. 76) disse que ela consiste em “associar imagens e lugares organizados em sistemas rigorosos, como uma casa, numa praça pública, num cenário arquitetural.” Assim, quando os alunos narram suas memórias, por meio da oralidade e da escrita, eles projetam sobre elas um novo olhar e podem ressignificar suas experiências.

No próximo tópico, abordamos os gêneros discursivos a partir de Bakhtin.

3.3 Os gêneros do discurso

Para melhor compreendermos o caráter sócio-histórico dos gêneros, é importante que levemos em consideração que vivemos em sociedade e, por isso, necessitamos de alguns elementos que possamos compartilhar com os outros seres sociais. Dentre

esses elementos, destaca-se a linguagem, pois é através dela que materializamos nosso dizer ao outro, que, na mesma condição de ser social, vai interagir conosco.

Considerando o fato de que, segundo Bakhtin (2016), comunicamo-nos mediante enunciados e não por meio de palavras e frases soltas e toda a comunicação verbal ocorre por meio dos gêneros discursivos, torna-se importante trabalhar com esses gêneros, visando tanto a leitura quanto a produção de textos na escola. Ao trabalhar com gêneros, a escola deve estar atenta para o cumprimento das habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2018). Dentre as habilidades apresentadas pela BNCC para as práticas de leitura, destacamos como relevante para a leitura do gênero memórias literárias a seguinte:

Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes — romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 187).

Nesse sentido, o trabalho que a escola promove com a utilização dos gêneros discursivos para as práticas de leitura desempenha funções extremamente importantes porque permite aos alunos tornarem-se usuários competentes da língua ao perceberem que as produções discursivas não ocorrem a partir de palavras soltas ou unidades de linguagens isoladas, mas a partir de uma interação com o seu meio social, histórico e cultural, que procura suprir os objetivos pretendidos. Dessa forma, ao apropriar-se da leitura do gênero memórias literárias, o aluno terá oportunidade de encontrar elementos históricos, culturais, sociais e psicológicos de outras épocas, assim como avaliar sua percepção sob si mesmo ao narrar suas próprias memórias.

Neste estudo, estamos assumindo a concepção de gêneros discursivos, considerando-os no quadro de uma determinada formação discursiva ou domínio discursivo, que, por sua vez, designam um conjunto de enunciados sócio históricos, relacionados a uma identidade discursiva-enunciativa. Dito de outro modo: esfera/instância de atividade humana que produz textos com algumas características

comuns, isto é, o *lugar* onde os textos ocorrem/circulam e, por isso, pertencem a um domínio discursivo (BAKHTIN, 2003).

No entanto, dadas as múltiplas manifestações de linguagem em variados suportes presentes na contemporaneidade, aliadas à concepção discursiva de que os gêneros ganham sentido na interação, certas materialidades discursivas ganham trânsito entre elas, o que pode tornar uma carta um gênero do domínio discursivo narrativo–literário. De acordo com Ida Lucia Machado (2015), em diversas situações comunicativas podemos notar enunciados nos quais o sujeito deixa escapar relatos sobre si ou sobre outrem. Nessas situações, por mais que a intenção inicial não seja a de falar de sua vida para o outro, o sujeito-enunciador pode invocar um sujeito-narrador que realiza narrativas de si em seu discurso.

Portanto, a narrativa de vida pode ser compreendida em qualquer gênero discursivo no qual há enunciados que narrem um período de uma vida: histórias, causos, biografias, autobiografias, memórias, diários e muitas outras manifestações.

Sendo assim, nessa dissertação, termos como memórias, memórias literárias, narrativas de vida, narrativas de si serão usados como sinônimos, pois dialogam entre si. Uma vez que a entrada na experiência é pela memória, que permite narrar sobre a vida e o foco do projeto de letramento em questão é que os alunos alcancem uma enunciação que parte de suas experiências, de suas subjetividades, de suas recordações.

Nessa esteira, vale destacar o que afirma Jaqueline Maria Imbrizi e outros autores (2011): as narrativas escritas de si podem funcionar como práticas da liberdade que, no contexto de um processo formativo, inventam modos de existência que se contrapõem aos discursos normalizadores e às imposições hegemônicas de modos de estar no mundo (IMBRIZI et al., 2011, p. 935). Quando ao aluno é dada a condição de ser narrador, na sala de aula, de sua experiência de vida, paralelamente, esse aluno vive momentos de expressão de liberdade, de buscar na memória acontecimentos experimentados, de revelar sentimentos, emoções, de entender melhor a própria vida em processo de subjetivação de si mesmo e do outro.

No próximo tópico, discorreremos sobre as memórias literárias.

3.4 As memórias literárias

Como bem explica Leal (2007),

o gênero memórias tem sido utilizado como aporte metodológico de fundamental importância em pesquisas nas ciências humanas e, em especial, em estudos e investigações que buscam novos modelos de formação inicial e continuada de professores. (LEAL, 2007, p. 97).

Os registros das memórias, realizados na primeira pessoa do discurso, fazem do narrador um protagonista e, ao mesmo tempo, um autor empírico, pois, mesmo sendo o relato da vida de alguém, as memórias literárias podem levar a um coletivo, já que ao narrar sua história de vida, o autor não tem a capacidade de excluir os personagens, mesmo os coadjuvantes, que participaram de forma indireta nos acontecimentos.

Por meio de uma suposição ou exposição da vida do narrador, o leitor adentra na consciência do memorialista porque vai percebendo que a narrativa não é apenas uma contação de fatos, mas uma escrita que traz relatos e reflexões sobre a vida íntima ou psicológica do narrador e do contexto histórico, cultural e social onde esteve inserido os demais personagens envolvidos nas memórias. É importante ressaltar que os fatos reais são as referências para a confecção das memórias literárias, pois nem sempre aquilo que foi relatado pelo produtor, aconteceu.

O gênero memórias literárias expõe uma certa dificuldade na identificação de suas características, já que apresenta uma fração de outros gêneros, como o diário íntimo e a autobiografia, o que também é visto ao caracterizar outros gêneros discursivos. No pensamento de Bakhtin (2016, p. 67), “a maioria dos gêneros do discurso é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados”.

Merece nossa atenção o fato de que, como seres humanos, procuramos marcar e assim perpetuar nossa presença no mundo, por isso, temos a necessidade de expressar, através de linguagens, essa consciência de mundo que parte de uma noção de identidade pessoal e que está, por sua vez, atrelada à identidade da

comunidade a qual pertence. Dessa forma, “a memória é, para cada um de nós, a provisão de imagens que responde às nossas necessidades, que traduz e reflete a nossa personalidade, o nosso eu íntimo e profundo. Nossa memória é nós mesmos. É nossa identidade.” (ARAGÃO, 1992 p. 9).

Assim, toda a narração da memória vai ao encontro de um “eu”, que procura delinear uma identidade, isto é, “buscar liames que nos ligam à nossa história: os nossos valores, as nossas verdades, com os quais formamos a nossa personalidade” (ARAGÃO, 1992, p. 9). É através dela que o narrador vai juntar as peças que formam sua identidade enquanto ser histórico-social que é, num jogo em que o passado explica, ou direciona uma reflexão, sobre quem somos no presente.

É importante ressaltar que, ainda a partir de Bakhtin (1997), quando os sujeitos narram suas experiências, eles são afetados pela coletividade, pelos acentos do contexto axiológico mais amplo. Isso quer dizer que quando o aluno narra suas experiências, ele pode reconstruir, avaliar, acentuar todo um contexto sócio-histórico em que vive ou viveu. Acontecimentos desse contexto afetam as trajetórias de vida, modificam-nas, alteram-nas.

No próximo tópico, apresentamos o conceito de Narrar-se.

3.5 Narrar-se

Toda história de vida é por si só uma narrativa. Narrar a própria história é uma prática que nos acompanha desde antes da aquisição da escrita, quando ainda habitávamos as cavernas. Ali, já contávamos, por meio das pinturas rupestres, nossas aventuras, e assim deixávamos nossa história registrada no tempo. Com a aquisição da linguagem, ainda que de forma oral, narrávamos nossas histórias para que nossas culturas e tradições passassem de geração a geração e fossem preservadas. A partir da escrita, não foi diferente. Continuamos a narrar nossa vida. Narramos para não esquecermos e para não sermos esquecidos.

Lizainny Queiroz (2019) afirma que,

Por meio do narrar-se, o vivido retorna, concomitantemente em dois movimentos: a rememoração e a imaginação, ambos são fragmentos que se espalham pelo relatado, minando a(s) certeza(s) dos fatos e fixando-se somente em flashes daquilo que se passou ou se imagina que tenha passado. (QUEIROZ, 2019, p. 246).

Guimarães Rosa (2019), em sua obra-prima **Grande sertão: veredas**, fala-nos sobre como narrar a própria vida pode fazer bem. Ainda que seja ficção, vemos como narrar-se é importante para Riobaldo, um jagunço já cansado de suas atividades, que conta a um viajante suas histórias no sertão, ao lado de seus companheiros jagunços, lutando contra os inimigos. Ficamos sabendo, por meio do olhar maduro de quem já viveu muitas aventuras e desventuras, que contar a própria história pode ser catártico. “Não sei contar direito. [...] Agora, neste dia nosso, como o senhor mesmo — me escutando com devoção assim — é que aos poucos vou aprendendo a contar corrigido. E para o dito volto.” (ROSA, 2019, p. 68). Riobaldo, narrador de si mesmo, reflete sobre o fato de poder corrigir o passado ou — pelo menos — sua forma de falar sobre ele, por meio de um olhar mais maduro. Enquanto conta, vai tentando entender e ressignificar tudo o que aconteceu.

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. (ROSA, 2019, p.76-77).

Nesse sentido, Machado (2016) afirma que “ao contar coisas do passado, consertamo-las, podamos suas arestas”. Assim, por meio da narrativa, do relato de si mesmo “[...] nós construímos, reconstruímos, e até mesmo, de certo modo, reinventamos o presente e o futuro.”, segundo Bruner (2002, p. 113) citado por Machado (2016, p. 80).

Além disso, o modo como contamos depende diretamente do nosso ouvinte ou da forma que esperamos que ele receba a narrativa. Podemos contar com mais detalhes, de forma mais romanceada ou apenas narrar os fatos sem muita subjetividade.

Ademais, o nosso olhar sobre o vivido também muda a forma de contar. É o que chamamos de resignificação.

Conforme Claudio Humberto Lessa (2013),

o sujeito, ao produzir uma narrativa de vida, encena uma auto objetivação, uma possível versão de si mesmo a partir das experiências vividas, processo no qual e pelo qual, por meio da linguagem e da língua, um *eu-aqui-agora*, em uma das instâncias de enunciação presente, a partir de um determinado objetivo comunicativo, retórico, de ordem (in) consciente, a partir de um gênero discursivo-textual, desdobra-se, projeta um *eu-lá-antigamente*, uma personagem de si mesmo. Nesse processo, o sujeito efetua, segundo Bakhtin (1997), ao mesmo tempo, um ato estético e ético: estético, porque busca ordenar, dar coerência, atribuir sentidos às suas experiências, aos seus atos, aos seus discursos por meio da língua e/ou de outros extratos semióticos que integram a linguagem humana; ético, pois avalia a si mesmo como um outro e a outrem. (LESSA, 2013, p.133).

Assim, somos atravessados pelos discursos do outro, avaliando e reavaliando, desconstruindo e reconstruindo nossas identidades, buscando atribuir sentido as nossas existências.

Ainda de acordo com Machado (2016),

O ser humano é assim narrador de si mesmo, mas também, narrador do outro, de outros, de outras vozes que pronunciaram outras palavras que as suas, como diria o grande Mestre russo Bakhtin (1970). Logo, tal narrador, ao buscar a tradução em palavras de suas lembranças, as mistura a outras que talvez nem ele próprio tenha vivido, apenas escutado ou lido. E, por via de consequência, insere-se em um espaço maior que espaço sócio-histórico de sua época. Cada vida é uma vida, cada experiência é relatada de um modo por um sujeito-enunciador, poderia dizer, em outras palavras, Benveniste (1966). Isso faz com que as narrativas de vida não sejam todas iguais ou uniformes. No entanto, no domínio de uma análise do discurso que leva em conta os movimentos da sociedade, há que se convir que as narrativas de vida têm em comum o fato de refletirem a sociedade onde tais histórias se passaram, ou em enfatizar, pelo menos, alguns aspectos dessa sociedade. (MACHADO, 2016, p. 115).

Em consonância com essa ideia, Patrícia de Cássia Pereira Porto (2011) afirma que:

Ao narrar, estamos sempre no entorno e no centro, pois o sujeito que narra não conta a história de si mesmo sem narrar a história dos que viveram com ele, dos que lutaram com ele, dos que caíram com ele, dos que foram silenciados com ele, dos que voltaram a falar com e através dele. Nessa percepção, o sujeito que narra literariamente num determinado Tempo é Espaço, dilatado ele também como um coletivo de vozes, um ser plural, uma legião, pois dele ouviremos e/ou leremos as ressonâncias de um ou vários grupos sociais com os seus mais distintos signos, toda uma poética que, singular, é plural. (PORTO, 2011, p. 437).

A partir desta fundamentação teórica, embasaremos a presente pesquisa, a fim de encontrar respostas às inquietações que a motivaram. O próximo capítulo apresenta a metodologia e o projeto de letramento proposto nesta pesquisa.

4 METODOLOGIA

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire, 2021, p. 47).

A princípio, esta pesquisa teria início no ano de 2022 e seria finalizada em 2023. O público-alvo seria alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Celestino Nunes, a única Escola Estadual da cidade de Paineiras, que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A cidade de Paineiras fica no centro-oeste mineiro e tem pouco mais de quatro mil habitantes (FIG. 3, 4)

Figura 3 – Fotografia aérea da cidade de Paineiras



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4 – Fotografia da fachada da Escola Estadual Celestino Nunes



Fonte: arquivo pessoal.

No entanto, a pandemia COVID-19, que teve início em 2020, dificultou a realização da pesquisa como havia sido proposta inicialmente. Em face disso, o presente trabalho tem natureza propositiva em conformidade com a Resolução nº 003/2021 do PROFLETRAS, a qual possibilitou, em decorrência da pandemia citada acima, a produção de material didático sem, necessariamente, a obrigatoriedade de aplicá-lo em sala de aula neste momento pandêmico e pós pandêmico.

Sendo assim, essa é uma proposta de intervenção, fundamentada em um Projeto de Letramento, no caso, literário, considerando como sujeitos, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que será desenvolvida oportunamente.

Para Magda Damiani (2012),

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços,

melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (DAMIANI, 2012, p. 3).

Nesse sentido, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008) afirma que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu favor pedagógico, tornando-se um professor – pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.10).

Dessa forma, pesquisadora em minha própria prática, pretendo, com este trabalho, interferir na realidade escolar onde atuo como professora, promovendo o letramento literário, em sentido estendido. Uma vez que os alunos serão envolvidos em uma atmosfera da cultura que cerca o livro: vão ler, narrar, ouvir e relacionar suas memórias e vivências à arte literária.

O próximo tópico apresenta o projeto de letramento proposto nesta pesquisa.

4.1 O projeto de letramento

O presente projeto de letramento é composto por oficinas que visam mostrar ao aluno que a literatura não está apenas na biblioteca, mas também nas suas memórias, na sua vida e na de cada pessoa e hoje, em diálogo, mais e mais, com outras artes, na perspectiva multimodal. Além disso, as oficinas buscam salientar o aspecto civilizatório da literatura, conforme Chiaretto (2013),

relacionado com a capacidade que possui a leitura literária de tornar o indivíduo mais dedicado no que tange aos interesses das coletividades, mais atento aos acontecimentos que o cercam, com a sensibilidade mais apurada para poder sentir e pensar melhor sobre si mesmo e, sobretudo, sobre o próximo (CHIARETTO, 2013, p. 3).

Para o autor,

Ao mergulhar em um texto literário se perdendo e se encontrando em sua leitura, o ser pode disponibilizar para si um poderoso arsenal de disposições técnicas. Seria a aquisição de uma tecnologia apta a instruí-lo eficazmente na arte de manipular ideias e conceitos em prol

de uma realidade mais justa e humana. A literatura pode assim civilizar e, a partir desse momento, humanizar (CHIARETTO, 2013, p. 5).

Já Bakhtin (1997) afirma que o ato de falar de si permite que o autor tenha consciência de si mesmo, através do olhar do outro. Por isso, contar histórias de si mesmo é um fenômeno cultural e histórico que desperta nas pessoas o desejo de fazer parte dessa atividade. Conforme Machado (2016) aquele que faz a sua narrativa de vida tem a oportunidade de transformar as coisas do mundo em palavras, transformar um mundo banal em arte, fazendo com que fatos banais de sua vida tornem-se um romance.

Memória é um conceito que perpassa diferentes áreas, com diferentes ancoragens e objetivos. Assim como a linguagem, a memória é, por natureza, um conceito interdisciplinar e intercultural. Na BNCC (BRASIL, 2018), diferentes disciplinas apontam para a importância da memória na constituição de identidades, de vida, de cultura e de sujeitos.

Em relação aos anos iniciais, há um chamamento para que as memórias das crianças sejam fontes de trocas e de desenvolvimento intelectual e humano.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas.” (BRASIL, 2018, p. 60).

Disciplinas como História e Geografia lançam luzes sobre o valor formativo da memória:

Portanto, o desafio não está apenas no campo da produção e reprodução de uma memória histórica, mas nos questionamentos com vistas a uma posição ética dos indivíduos em relação ao passado e ao presente. Vários temas decorrem dessa reflexão, tais como a interculturalidade e a valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis. (BRASIL, 2018, p. 358).

Vale destacar que, na disciplina Ensino Religioso, memória é tomada como objeto de conhecimento, pois as manifestações religiosas são expressões de sentimentos, lembranças, memórias e saberes.

Da leitura geral da BNCC (BRASIL, 2018), surgem vários pontos que devem ser destacados, como o fato de que nossa identidade cultural e nossos costumes podem resgatar nossa memória social. Nesse projeto, as narrativas dos alunos abrem janelas importantes para se entender a escola, a vida, os valores da época. Nos relatos dos sujeitos, a consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. Importante esse resgate aqui nessa pesquisa, levando-se em conta que as narrativas de memórias podem trazer à tona muito do que os alunos viveram de modo igual, mas muito mais do que viveram de maneira diferente, pois quem fala é um inconsciente do qual não temos como controlar e há as subjetividades que falam para além do dito. O desenvolvimento da capacidade de tomar a memória como base epistemológica de algum conhecimento faz aflorar percepções mais refinadas da vida e aguça a capacidade de simbolização e de abstração.

Assim, as atividades propostas neste estudo buscam priorizar o gênero discursivo memórias, que tem como narrador um sujeito que olha para si e narra suas experiências, como forma de valorização de suas experiências e vivências.

Este projeto de letramento é composto por sete oficinas, a saber (QUADRO 1).

Quadro 1 – Oficinas de letramento

Oficinas de letramento
<p>Oficina 1 - Filme Escritores da liberdade</p> <p>Iniciar os alunos na cultura da memória discursiva, por meio da análise de objetos (filme, diário escrito) nele envolvidos.</p>
<p>Oficina 2 – Eternizado pela memória</p> <p>A atividade propõe apresentar aos alunos o gênero discursivo memórias literárias por meio de um texto em que o cartunista Ziraldo relembra duas professoras que se tornaram inesquecíveis.</p>
<p>Oficina 3 – Se bem me lembro...</p> <p>Nesta etapa, os alunos terão contato com dois textos que tratam de memória (de leitura), em que seus autores (Bartolomeu Campos de Queiroz e João Ubaldo) relatam seus primeiros contatos com a leitura.</p>

Continuação

Oficinas de letramento
<p>Oficina 4 – Leitura da memória do outro</p> <p>Nesta oficina, os alunos farão a leitura do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, em que a memória, embora tenha tido um sabor de crueldade, ficou guardada.</p>
<p>Oficina 5 – Memórias de mim</p> <p>Nesta oficina, os alunos refletirão sobre suas experiências de leitura, tendo em mente as oficinas feitas anteriormente, além de registrar e compartilhar suas memórias de leitura.</p>
<p>Oficina 6 – Eu, narrador de mim</p> <p>Nesta etapa final, os alunos ampliarão a concepção do gênero memórias literárias e da própria memória, produzindo narrativas de si.</p>
<p>Oficina 7 – “O que a memória ama, fica eterno”</p> <p>Por meio de um vídeo, os alunos conhecerão um texto da autora mineira Adélia Prado, que trata da memória, com o objetivo de refletirem um pouco mais sobre esse conceito.</p>

Fonte: da autora.

A seguir, os quadros 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9 apresentam o detalhamento das sete oficinas. Os textos utilizados nestas oficinas se encontram nos apêndices A, B, C e D desta dissertação.

Quadro 2 — Detalhamento da Oficina1

Oficina 1 – Escritores da liberdade
<p>Objetivo: Iniciar os alunos na cultura da memória discursiva, por meio da análise de objetos (filme, diário escrito) nele envolvidos.</p>
<p>Aplicação:</p> <p><u>1º momento:</u></p>

Contextualização: o filme “Escritores da liberdade”, dirigido por Richard Lagravanese (2007), é baseado em uma história real e gira em torno da necessidade da criação de vínculos em sala de aula. Ele aborda temas como a vulnerabilidade social dos alunos, a falta de interesse pela escola, conflitos raciais, violência.

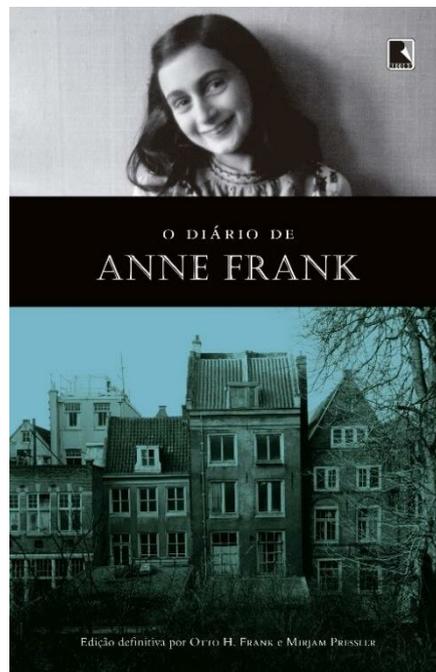
- Perguntar aos alunos se eles já assistiram.
- Se sim, o que acharam? Se não, o que imaginam que pode ser tratado nele? Pelo título é possível deduzir algo? Deixar que levantem hipóteses.
- Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar no nome Anne Frank. Se sim, deixar que falem.
- Após os alunos falarem, explicar quem foi Anne Frank.

2º momento:

- Após a exibição do filme, partir para as perguntas, que serão respondidas em dupla ou em grupo, a escolha do aluno.
- As hipóteses que você levantou sobre o tema do filme foram confirmadas?
- Como eram os alunos no início do filme? O que você pensa da postura deles com a chegada da professora? Como você explica o comportamento deles?
- Como avalia a postura da professora? Como você reagiria se estivesse no lugar dela?
- A professora oferece um caderno a cada aluno e incentiva-os a escrever um diário. Você considera essa uma boa estratégia? Por quê?
- Você já teve um diário? Podia escrever tudo o que queria nele? Se sim, como era escrever sobre todas as coisas do dia? Se não, por quê?
- Você acha que desabafar no diário pode ajudar a resolver conflitos consigo e com o outro também? Justifique.
- Você conhecia a história de Anne Frank? Se quiser saber mais sobre esse assunto, faça uma pesquisa sobre o Holocausto e a

Segunda Guerra mundial. Pode pedir ajuda ao professor de História.

- **O diário de Anne Frank** é um livro que ficou muito famoso, por conter os relatos (infelizmente muito tristes) quase diários da menina judia e sua família na época da Segunda Guerra Mundial, quando os judeus eram perseguidos e levados aos campos de concentração. Anne Frank escreveu em seu diário sobre seus medos, suas pequenas alegrias, seus conflitos internos e sobre a tensão de viver escondida. Assim como ela, os alunos do filme passam a escrever sobre si e sobre as relações com o outro. Você já ouviu falar no livro citado no filme?
- A professora Erin Gruwell no filme “Escritores da liberdade” elaborou um projeto com base na leitura deste livro e conseguiu sensibilizar os alunos. Você acha que a literatura tem o poder de nos sensibilizar? Justifique.



Fonte: da autora.

- Vamos produzir uma página de diário? Pense em algum momento importante da sua vida que você queira registrar e escreva. Não se esqueça de registrar a data, é uma parte importante do diário! Pode ilustrar como quiser!

Fonte: da autora.

A seguir o detalhamento da Oficina 2 (QUADRO 3).

Quadro 3 – detalhamento da Oficina 2

Oficina 2 – Eternizado pela memória
<p>Objetivo: A atividade a seguir propõe apresentar aos alunos o gênero textual memórias literárias por meio de um texto em que o cartunista Ziraldo relembra duas professoras que se tornaram inesquecíveis.</p>
<p>Aplicação:</p> <p><u>1º momento:</u></p> <p>Abertura para a leitura do texto “Sua presença em minha vida foi fundamental” (1988), Apresentar aos alunos o autor do texto.</p> <p>Ziraldo é cartunista, desenhista, escritor, humorista, caricaturista dentre outros. Nasceu e passou toda sua infância em Caratinga, cidade no interior mineiro, em 1932. Seu talento no desenho já se manifestava desde essa época, tendo publicado um desenho no jornal Folha de Minas com apenas 6 anos de idade. Seu maior sucesso editorial é O menino Maluquinho, que foi adaptado para a televisão e cinema. Também é autor de Uma professora muito Maluquina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar aos alunos se eles já conheciam Ziraldo, alguma obra ou personagem seus. Deixar que falem. <p><u>2º momento:</u></p> <p>Introdução ao tema e levantamento de hipóteses.</p>

- Ziraldo relembra duas professoras que se tornaram inesquecíveis por motivos bem diferentes. Que motivos você acha que seriam esses?

(Ouvir as respostas dos alunos antes da leitura do texto)

3º momento: Leitura mediada

Após a leitura do texto, fazer as seguintes perguntas:

- As hipóteses que você levantou foram confirmadas?
- Esse texto é um relato de memória. Que elementos do texto confirmam essa afirmação?
- O autor relembra fatos que aconteceram em sua infância, durante a época em que estudava. Pense um pouco e responda: Qual é a primeira lembrança que você tem da escola?
- No final do texto, Ziraldo diz que, remoendo suas lembranças, descobriu que teve sim, uma professora maluquinha. Quais as razões que o autor tinha para chamar a professora (dona Glorinha) de maluquinha?
- Assim como **O menino maluquinho**, **Uma professora muito maluquinha** também foi adaptada para o cinema e televisão. Você já assistiu a alguma dessas obras? Relate como foi essa experiência.



Fonte: da autora.

- Nas atividades da oficina 1, você percebeu que escrever em diários pode ajudar as pessoas em suas relações com o outro e consigo mesmas. Agora, você leu sobre experiências de memórias guardadas por um aluno na escola. O que essas memórias têm em comum e o que têm de diferente?

Abaixo o detalhamento da Oficina 3 (QUADRO 4).

Quadro 4 – Detalhamento da Oficina 3

Oficina 3 – Se bem me lembro...
<p>Objetivo: Nessa etapa, o objetivo central é oferecer condições para que os alunos ampliem reflexão e conhecimento sobre memórias. Terão contato com dois textos que tratam de memória (de leitura), em que seus autores, escritores e brasileiros, relatam seus primeiros contatos com a leitura.</p>
<p>Aplicação:</p> <p><u>1º momento:</u></p> <p>Abertura para a entrada no texto “Por parte de pai”, de Bartolomeu Campos de Queirós</p>

(Apresentar o livro, o autor e o trecho que iremos utilizar nas atividades)

Por parte de pai é um livro de Bartolomeu Campos de Queirós, autor mineiro que nasceu em Papagaios em 1944 e faleceu em 2012. Viveu, quando criança, bem pertinho de nós, em Bom Despacho e Pitangui, cidades vizinhas a nossa. Neste livro, ele relembra sua infância vivida com os avós numa cidadezinha do interior (como a nossa) e nos emociona com sua escrita extremamente poética. Ele tinha muita afinidade principalmente com o avô Joaquim, o qual registrava nas paredes da casa, que eram como páginas de um grande livro, tudo o que acontecia na cidade, em sua casa e em sua vida. Por parte de Pai é um livro que parece muito simples, mas que nos faz refletir sobre nossas relações e nosso modo de ver o mundo a partir do olhar de uma criança e de suas impressões sobre questões complexas acerca da vida.

- Organizar os alunos em grupos, para que cada grupo tenha um exemplar do livro. Além disso, cada aluno também receberá a cópia do texto em estudo.

2º momento:

Após a leitura mediada do texto, conversar com os alunos sobre o tema. Deixar que os alunos falem à vontade e, depois, que registrem as respostas no caderno.

- Observe o título do livro e sua capa. Como você explica a escolha desse título e a capa?
- Esse texto é um relato de memória de leitura do autor mineiro Bartolomeu Campos de Queiroz, em que ele narra suas vivências no interior de Minas, com seus avós, principalmente com o avô Joaquim, com quem tinha muita afinidade. Você tem afinidade com algum ente da sua família como Bartolomeu tem com o avô?

- Bartolomeu nos conta que as paredes da casa do avô foram seu primeiro livro. Você se lembra do seu primeiro livro? Se sim, qual foi e que sensações são despertadas em você ao pensar na sua fase inicial de leitura?
- O autor nos diz no seu relato que “Leitura era coisa séria e escrever, mais ainda. Escrever era não apagar nunca mais. O pior é que, depois de ler, ninguém mais esquece, se for coisa de interesse. Se não tem interesse, a gente perde ou joga fora.” Você concorda? Justifique.
- Bartolomeu Campos de Queirós escreveu sobre sua relação com o avô. E você, se fosse escrever um livro sobre sua vida, qual tema você abordaria, qual seria o título?
- Como seria a capa desse livro? Ilustre-a.

3º momento:

Abertura para a leitura do texto Memória de livros

(Apresentar aos alunos o texto que será lido e seu autor)

João Ubaldo Ribeiro nasceu em 1941, na Bahia e faleceu em 2014 no Rio de Janeiro. Era filho de professor que, não suportando a ideia de ter um filho analfabeto, contrata um professor particular para ensiná-lo a ler. Sua família era muito afeiçãoada aos livros e esse contato com a leitura fez com que ele aprendesse a ler sem dificuldade. Teve acesso a uma vasta biblioteca e a diversos autores e estilos literários desde muito cedo. Assim, crescendo em meio aos livros, tornou-se autor de muitos outros bastante conhecidos. Ganhou diversos prêmios e ocupou uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. O livro **Um brasileiro em Berlim** reúne crônicas escritas durante o tempo em que permaneceu na Alemanha. Na crônica “Memória de livros”, o

autor nos conta sobre seus primeiros contatos com a leitura e a escrita, relacionando-os às memórias que guarda de seus pais e avós.

- Organizar os alunos em grupos, para que cada grupo tenha um exemplar do livro. Além disso, cada aluno também receberá a cópia do texto em estudo.

- Após a leitura mediada, os alunos farão a interpretação do texto.

- Conversar com os alunos sobre o texto lido. Explicar que esse é o relato de memória de leitura do autor João Ubaldo Ribeiro, em que ele nos conta que o contato com os livros se deu desde sempre, uma vez que em sua casa era comum o contato com os livros e com a leitura. Perguntar aos alunos:
 - a) Você concorda que esse é um relato de memória de leitura do autor João Ubaldo? Justifique.
 - b) Como se deu os primeiros contatos do autor com a leitura?
 - c) Na casa dele, era comum o hábito da leitura? Por quê?

- Agora com relação a você:
 - d) Como se deu seu contato com os livros?

 - e) Você teve acesso a livros desde cedo ou apenas quando ingressou na escola? Seus pais ou responsáveis o(a) incentivavam a essa atividade?

- Assim como Ziraldo, João Ubaldo conta, embora brevemente, sobre sua experiência com uma professora, Dona Gilete. O que ele nos revela sobre esse contato e sobre sua habilidade com as letras?

- O autor também fala de sua avó. Como era sua relação com ela? Era parecida com a de Bartolomeu e o avô? Explique.

- Os avós tiveram uma influência negativa ou positiva na experiência leitora de Bartolomeu e João Ubaldo?
- Alguém em sua vida o influenciou na atividade literária? Se sim, quem foi e de que forma isso ocorreu?
- Pedir que os alunos registrem suas respostas no caderno.

Fonte: da autora.

A seguir o detalhamento da Oficina 4 (QUADRO 5).

Quadro 5 – detalhamento da Oficina 4

Oficina 4 – Leitura da memória do outro
<p>Objetivo: Nesta oficina, os alunos farão a leitura do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, em que a memória, embora tenha tido um sabor de crueldade, ficou guardada.</p>
<p>Aplicação:</p> <p><u>1º momento:</u></p> <p>Abertura para entrada no texto (Apresentar aos alunos a escritora Clarice Lispector e o conto “<i>Felicidade Clandestina</i>”).</p> <p>Clarice Lispector foi uma escritora brasileira que nasceu na Ucrânia e passou sua infância em Maceió. Seus textos são repletos de cenas do cotidiano, com grande carga psicológica e marcados por epifanias, ou seja, reflexões muito elaboradas sobre questões simples do dia a dia. Foi uma grande escritora, conhecida e reconhecida. Mostrar que o conto faz parte de uma coletânea da autora, cujo nome também é Felicidade Clandestina. Além disso, explicar que muitos dos textos presentes nessa obra estão relacionados à infância da autora e também tratam de temas diversos como infância, família, amor e questões da alma.</p>

- Organizar os alunos em grupos para a leitura. Cada aluno receberá uma cópia do conto e cada grupo, um livro. Faremos então a leitura mediada, que poderá ser pausada, sempre que surgir alguma dúvida ou comentário. Os alunos poderão falar sobre suas sensações e opiniões ao ler o texto.

2º momento: Após a leitura, os alunos farão a interpretação do texto.

- A partir da imagem abaixo, os alunos devem abordar o conceito de “empatia” e relacionar ao “sadismo” da personagem secundária com a principal em relação ao empréstimo do livro.



Fonte: Disponível em:
<https://www.teoeminimundo.com.br/2020/01/15/tirinha-o-que-e-empatia/>

- Você acha importante se colocar no lugar do outro? Por quê?
- Você acha que a personagem secundária do conto tem empatia?

Por quê?

- O que você pensa sobre pessoas que escolhem ser cruéis quando poderiam ser gentis?
- Por que você acha que a menina que possuía o livro não queria emprestá-lo, mesmo não tendo a intenção de lê-lo?
- Por que a felicidade era uma coisa clandestina, segundo a autora?

3º momento:

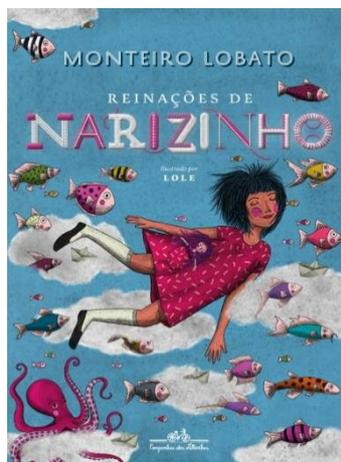
- No conto “Felicidade Clandestina”, o objeto de desejo da menina é o livro **Reinações de Narzinho**, de Monteiro Lobato. Aproveitando

as referências para apresentar a nova obra, apresentar aos alunos a importância do objeto livro abordada nas duas obras, tendo como base a seguinte premissa:

-

Em 12 de outubro de 1968, Clarice Lispector publicou, no Jornal do Brasil, uma pequena nota intitulada “Fidelidade”, onde se lê: “Quanto a mim, continuo a ler Monteiro Lobato. Ele deu iluminação de alegria a muita infância infeliz. Nos momentos difíceis de agora, sinto um desamparo infantil, e Monteiro Lobato me traz luz” [...]. O livro é, no conto, visto [...] como meio de encontrar a felicidade. A presença do livro perpassa “Felicidade clandestina” e o seu intertexto, que é *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, demarca a paixão pelo livro da personagem central do conto de Clarice. A figura do livro é significativa em Lobato, sendo bastante que nos recordemos que Dona Benta sempre tinha um livro à mão para contar histórias aos habitantes do Sítio do Picapau Amarelo. Os livros de Monteiro Lobato suscitam a imaginação infantil e inspiram futuros escritores, como é o caso da própria Clarice Lispector. (CASTRO & ANDRADE, 2013).

- Mostrar a imagem de uma das capas de **Reinações de Narizinho** e perguntar a eles se alguém já leu o livro, comentando brevemente que o livro narra as primeiras aventuras que acontecem no Sítio do Picapau Amarelo e apresenta Emília, a boneca de pano tagarela e sabida, Tia Nastácia, famosa por seus deliciosos bolinhos, Dona Benta, uma avó muito especial, e sua neta Lúcia, a menina do nariz arrebitado.



Fonte: da autora.

- Na biblioteca da escola há 03 exemplares deste livro. Levá-los para a sala de aula no dia desta atividade e dividir os alunos em grupos, de forma que cada grupo receba um livro. Pedir que cada aluno fale de suas sensações ao ter em mãos o livro tão desejado da menina Clarice Lispector.

- Assim como Clarice, você sente ou sentiu desejo de ler algum livro e, de alguma forma, não conseguiu? Qual?

- Pedir aos alunos que registrem suas respostas no caderno.

Fonte: da autora.

A seguir o detalhamento da Oficina 5 (QUADRO 6).

Quadro 6 – Detalhamento da Oficina 5

Oficina 5 – Memórias de mim
<p>Objetivo: Oportunizar aos alunos condições de refletir sobre suas experiências de leitura, tendo em mente as oficinas feitas anteriormente, além de registrar e compartilhar suas histórias de leitura.</p>
<p>Aplicação:</p> <p><u>1º momento:</u> Conversar com os alunos, relembando os textos lidos nas oficinas anteriores, ressaltando a importância de compartilharmos nossas experiências. De forma oral, promover as seguintes discussões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que livros de leitura literária você leu em sua trajetória escolar até agora? • Dos livros que você leu, qual ou quais marcaram positivamente ou negativamente sua história de leitor(a)? Por qual motivo esse(s) livro(s) deixou(aram) essa marca? • Atualmente, você gosta de ler livros de literatura? • A leitura é importante? Por quê?

- Dos textos lidos nas oficinas propostas, de qual deles você mais gostou e por quê?
- Qual livro ou quais livros você já leu e que indicaria a um colega? Por que indicaria esse(s) livro(s)?

2º momento: Acompanhar os alunos à biblioteca a fim de que eles procurem os livros mencionados na atividade anterior. Caso a biblioteca não possua o livro, os alunos poderão fazer pesquisas na internet. Após essa pesquisa (na biblioteca ou na internet), pedir que os alunos registrem no caderno:

- o enredo do livro;
- os personagens;
- o motivo pelo qual escolheram este livro.
- Pedir aos alunos que façam a capa do livro escolhido na atividade anterior. (Pode ser a reprodução mesmo da capa ou ele poderá criar sua própria capa)
- O que você sente ao ter o livro novamente em mãos (ainda que pela internet)?
- Quais sensações esse livro desperta em você?
- Há alguma memória relacionada a esse livro? Qual?

Fonte: da autora.

A seguir o detalhamento da Oficina 6 (QUADRO 7).

Quadro 7 – Detalhamento da oficina 6

Oficina 6 – Eu, narrador de mim
Objetivo: Nesta etapa, o objetivo é a consolidação sobre a concepção do gênero memória e da própria memória, produzindo narrativas de si.
Aplicação: <u>1º momento</u> : Produção – Narrativas do eu literário: memórias que habitam em mim <ul style="list-style-type: none"> • Após as etapas anteriores, será proposto aos alunos que eles escrevam suas memórias de leitura. De posse do caderno com

registro das atividades feitas nas oficinas anteriores, com a ajuda dos pais e/ou responsáveis, fazendo perguntas, analisando cadernos, livros antigos, fotos e objetos escolares, os alunos se encontram preparados para narrar. Na sala de aula, produzirão suas memórias de leitura.

- É muito comum que, após ouvirem memórias dos outros, as pessoas se lembrem de algo que ficou para trás. Algumas vezes, por motivos variados, nossas memórias ficam escondidas e basta a memória do outro, o relato do outro para que elas sejam ativadas. Então é hora de compartilhar essas memórias com os colegas, e, ao ouvir as memórias do outro, reescrever algo que havia ficado esquecido.
- No momento de escuta das narrativas dos colegas e da apresentação do próprio texto, faremos um debate:
 - Há memórias em comum? Quais?
 - Há memórias diferentes? Quais?
 - Ao ouvir as memórias dos colegas, você se lembrou de alguma coisa? Se sim, o quê? Por que acha que havia se esquecido?
 - Quais sensações você teve ao ouvir as memórias dos seus colegas?
 - Quais sensações você teve ao compartilhar suas memórias com os colegas?
 - Como você avalia essa atividade de escuta e compartilhamento de memórias?

2º momento: Produção – Minhas memórias do futuro: Como me imagino no futuro próximo, como leitor literário?

- Nesta etapa, os alunos selecionarão livros que desejam ler. Iremos novamente à biblioteca, desta vez com o objetivo de buscar as obras literárias que conhecem (de ouvir falar) mas que ainda não tiveram a oportunidade de ler. Poderão também fazer pesquisas em sites de leitura com o intuito de buscar resenhas, capas ou resumos para então produzirem as memórias que pretendem ter no futuro.

3º momento: Exposição:

- Faremos uma exposição com os cadernos, livros, objetos escolares, capas dos livros produzidas e fotos selecionadas em casa, que lhes remetiam alguma memória de leitura.
- Organizaremos um memorial com as produções dos alunos dividido em duas partes:
 - a) Primeira parte: Narrativas do eu literário: memórias que habitam em mim
 - b) Segunda parte: Minhas memórias do futuro: Como me imagino no futuro próximo, como leitor literário?
- Organizaremos uma exposição para apresentar o memorial dos alunos à comunidade escolar.

Fonte: da autora.

Antes de avançarmos para a próxima oficina, apresentaremos o Quadro 8 a seguir com sugestões, para o professor, ao ler os textos memorialísticos produzidos pelos alunos.

Quadro 8 – Critérios de leitura dos textos narrativos memorialísticos (para o professor)

Critérios de leitura dos textos narrativos memorialísticos (para o professor)

(não se trata de corrigir ou avaliar o texto, mas de senti-lo, de tentar captar o sujeito enunciador em seu processo de registro de memórias.)

1. Enunciador: o produtor do texto assume o papel de narrador de si?
2. Esse enunciador produz um gênero do discurso narrativo (ainda que fora da estrutura canônica)?
3. Há evidência de afetos e de sentimentos representativos a partir do que é narrado?
4. O texto se organiza em torno de um fluxo de memória ou de vários?
5. O texto projeta imagens de si (do enunciador) e de outras representações sociais?
6. O texto envolve o interlocutor nas cenas discursivas narradas, a partir de marcas de oralidade ou de outras pistas?
7. Há a presença de marcas identitárias e de subjetivações?
8. Infere-se do texto valoração de atitudes (acabamento ético e estético)?
9. Percebe-se posicionamento enunciativo (lugar de fala sobre temáticas em destaque)?
10. O texto sinaliza passagem de tempo, com uso de marcadores temporais?
11. O enunciador usa modos e tempos verbais para imprimir força perlocutória ao que é narrado?
12. Ocorre presença de modalizadores que indiquem o acento valorativo do enunciador (infelizmente, pior)?
13. Nota-se a presença de pronomes articulados ao “eu” que se enuncia (meu, minha, nosso...)?
14. Há a presença de pontuação para efeitos discursivos (entonação, pausa, ritmo, etc.?)

Fonte: LEAL, 2023.

A seguir o detalhamento da Oficina 7 (QUADRO 9).

Quadro 9 – Detalhamento da oficina 7

Oficina 7 – “O que a memória ama, fica eterno”
<p>Objetivo: Possibilitar que os alunos assistam ao vídeo que tem como título uma frase da poetisa Adélia Prado. Esse vídeo fala sobre memória, com o intuito de refletir sobre esse conceito.</p>
<p>Aplicação:</p> <p><u>1º momento:</u></p> <p>Antes do vídeo, apresentar aos alunos a autora mineira Adélia Prado.</p> <p>Adélia Luzia Prado Freitas nasceu em Divinópolis, Minas Gerais, no dia 13 de dezembro de 1935. É poetisa, professora, filósofa, romancista e contista brasileira.</p> <p>Sua obra retrata o cotidiano com perplexidade e encanto, norteados pela fé cristã e permeados pelo aspecto lúdico, uma das características de seu estilo único.</p> <p>Professora por formação, ela exerceu o magistério durante 24 anos, até que a carreira de escritora tornou-se a atividade central. Em termos de literatura brasileira, o surgimento da escritora representou a revalorização do feminino nas letras e da mulher como ser pensante, tendo-se em conta que Adélia incorpora os papéis de intelectual e de mãe, esposa e dona de casa. Adélia costuma dizer que o cotidiano é a própria condição da literatura. Ela continua morando em Divinópolis e diz que estão em sua prosa e em sua poesia temas recorrentes da vida de província, a moça que arruma a cozinha, a missa, um certo cheiro do mato, vizinhos, a gente de lá.</p> <p>(Texto retirado do site wikipedia) https://pt.wikipedia.org/wiki/Ad%C3%A9lia_Prado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar da autora, se conhecem algum texto ou obra dela. <p><u>2º momento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprodução do vídeo com o ator Nelson Freitas <p style="text-align: center;">https://youtu.be/IHVtDN7v218</p>

3º momento:

- Reflexão: nesse texto, brilhantemente declamado por Nélon Freire, podemos entender o valor do tempo, das emoções, da nossa biografia de vida e de como a memória é capaz de eternizar os momentos mais importantes da nossa vida.
- Você concorda que a memória é capaz de eternizar os momentos mais importantes da nossa vida?
- Você considera importante eternizar certos momentos da vida?
- O que você pode concluir ao final de todo esse trabalho com memórias?
- Você concorda com Adélia Prado quando ela afirma que “o que a memória ama fica eterno”? Justifique.
- Que trecho desse vídeo você mais gostou? Por quê?

Fonte: da autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas. (Clarice Lispector, 1998, p. 86)

Formar leitores é necessário, não só na esfera escolar, mas também, e sobretudo, no contexto social, pois o ato de ler é necessário não “apenas” para estudar, mas para que o sujeito seja capaz de exercer o seu papel social de forma crítica e autônoma. A formação de leitores literários é uma necessidade urgente do ensino público brasileiro e o papel do professor de Língua Portuguesa neste grande desafio é de suma importância. A capacitação oportunizada pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pode auxiliar os educadores da Área em sua atuação como mediadores no processo de leitura, pois fornece subsídios para que sua prática de ensino tenha embasamento teórico sólido e consistente.

Sabemos que o texto literário pode ser um aliado no desenvolvimento das competências leitoras, na formação do leitor crítico, autônomo e criativo, visto que a leitura literária pode proporcionar ao aluno reflexão sobre diversas temáticas, promover contato com os mais diferentes níveis de leitura, prepará-lo ao se deparar com as mais variadas situações comunicativas, além de permitir conhecer inúmeros gêneros discursivos.

A narrativa de si possui uma força restauradora e de grande poder de ressignificar as experiências e, por isso, não pode passar ao largo nas práticas pedagógicas escolares. Deve fazer parte do inventário de propostas que se encontram em sintonia com a transformação das pessoas para a transformação do mundo.

O foco desse trabalho é que os alunos alcancem uma enunciação que parte de suas experiências, de suas subjetividades, de suas recordações. Portanto, escolhemos desenvolver nossa proposta interventiva fazendo uso dos gêneros discursivos que permitem que a experiência parta da memória, pois é ela que possibilita narrar sobre a própria vida.

Nesse sentido, usamos alguns termos como sinônimos por entendermos que eles dialogam entre si: memórias, memórias literárias, narrativas de si, narrativas de vida.

Acreditamos que essas narrativas de si revelam a questão identitária, como forma de situar o sujeito narrador de si enquanto agente de sua própria história. Esse registro depende de vários fatores e situações nas quais o sujeito deve localizar-se, desde o convívio com a sua comunidade, sua educação formal (a escola), as oportunidades de expressar-se oralmente e por escrito, o saber ouvir e compreender o outro e, por fim, compreender a si mesmo.

O referencial teórico que sustentou as ações da pesquisa foi de fundamental valor científico para que o estudo fosse conduzido com o maior rigor acadêmico possível.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o surgimento de novas práticas de leitura literária no ambiente escolar, estimular a criação de novas metodologias voltadas para o desenvolvimento das competências leitoras, como também favorecer o surgimento de novas pesquisas acadêmicas realizadas a fim de promover o letramento literário nos espaços educacionais. Que a partir dele, o professor de língua portuguesa tenha a oportunidade de repensar suas práticas enquanto formador de alunos leitores e de sujeitos sociais, que necessitam desenvolver suas habilidades de leitura, sua autonomia, seu senso crítico, sua formação cidadã e sua sensibilidade. Que as atividades aqui propostas sejam tomadas, não como modelo, mas como referência colaborativa a outros professores de Língua Portuguesa que se sintam estimulados a oportunizar, em suas práticas de ensino, o acesso à leitura literária.

Por fim, vale ressaltar que cabe às instituições formadoras de professores e às políticas públicas de formação continuada de professores, a oferta de projetos de formação de professores, neles incluídos a formação pelo resgate das memórias daqueles que ensinam a ler e a escrever, muitas vezes, eles mesmos, deserdados de memórias da leitura literária.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v.1
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro Enigma**. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- ARAGÃO, Maria Lúcia. Memórias literárias na modernidade. Santa Maria, **Revista Letras**, 1992. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r3/revista3_6.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2022.
- BAKHTIN, Mikhael. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhael. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhael. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 327-358.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- BRASIL. Resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor, de 31 de março de 2021. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. São Paulo. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n.19, p. 20-28, abr. 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.10.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (org.). **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3.ed., rev. e ampl. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Pão Paulo: Ática, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infantojuvenil. In: PAIVA, Aparecida Paiva; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CHIARETTO, Marcelo. Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão. IV SILID III SIMAR 2013. Universidade Federal de Minas Gerais.. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23457/23457.PDFXXvmi=>. Acesso em: 09 jul. 2022.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COURTINE, J.-J. Le tissu de la mémoire : quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. In: **Languages** 114. Mémoire, histoire, langage, pp. 5-12, Paris: Larousse, 1994.

DAMIANI, Magda. F. Sobre Pesquisas do tipo intervenção. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012, p. 3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IMBRIZI, Jaquelina Maria; KINKER, Fernando Sfair; DE AZEVEDO, Adriana Barin; JURDI, Andrea Perosa Saigh. **Narrativas de vida como estratégia de ensino-aprendizagem na formação em saúde**. Interface comunicação, saúde e educação. Botucatu, v. 22, n. 66, p. 929-38, Set. 2018.

KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “Ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Escrita e memória na formação inicial de professores**. In: SILVA & OLIVEIRA, Isabel de; VIEIRA, Martha Lourenço. (org.). Memória, Subjetividade e Educação. Belo Horizonte: Edvcere, 2007, p. 97-110.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 263-268.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Quadro 8 – Critérios de leitura dos textos narrativos memorialísticos (para o professor). 2023. Universidade Federal de Minas Gerais, Profletras. (Inédito).

LEITE , João de Deus e ALFERES, Sirlene Cíntia. Impossibilidades de efeitos da memória na (re)produção de discursividades. In: MILANEZ, Nilton; BARROS-CAIRO; Cecília; PEREIRA, Túlio Henrique (org.). **Entre a Memória e o Discurso**. São Carlos: Claraluz, 2010.

LESSA, Claudio Humberto. Análise de autobiografias de alunos da Educação de Jovens e Adultos: ética, estética e alteridade. In: MACHADO, I. L.; COURASOBRINHO, J.; MENDES, E. (org.). **A transdisciplinaridade em Estudos de Linguagem**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p.125-142.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco: 1998.

MACHADO, Ida Lucia. **A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 9, p.108-128, jan. /jul. 2014.

MACHADO, Ida Lucia. **A Narrativa de vida como materialidade discursiva**. Revista da ABRALIN, v.14, n. 2, p. 95-108, jul. /dez. 2015.

MACHADO, Ida Lucia. **Reflexões sobre uma corrente da análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida**. Portugal: Grácio Editor, 2016.

MATOS, Thaís, Livraria Cultura tem falência decretada; o que acontece com funcionários e bens de empresas nesses processos? **G1**, 11/02/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/02/11/livraria-cultura-tem-falencia-decretada-o-que-acontece-com-funcionarios-e-bens-de-empresas-nesses-processos.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MEIRA, Caio (Trad.). In: Prefácio. TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. Revista Portuguesa de Educação, vol.17, n.1, 2004, pp. 47 – 62. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

PAULINO, Graça. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 102, nov, dez 2011.

PÊCHEUX, M. [1983]. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 49-57.

PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrin. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. Narrativas memorialísticas: memória e literatura. Revista contemporânea de educação, **Revista UFRJ**, n. 12, ago./dez. 2011.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1648/1496>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Antes do depois**. São Paulo: Global, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

QUEIROZ, Lizainny. A narrativa de vida pode ser entendida como uma tentativa de reconstrução de uma identidade? In: LESSA, Cláudio Humberto (org.). **Análises discursivas das narrativas de vida do corpo discente (PROEJA e LETRAS) do CEFET - MG: múltiplos olhares**. Belo Horizonte: CEFET, 2019.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François[etal]. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SARAMAGO, José. **Provavelmente alegria**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. MEIRA, Caio (Tradutor). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VEIGA, Edison. Brasil perde uma livraria a cada três dias, **DW**, 26/10/2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-perde-uma-livraria-a-cada-tr%C3%AAs-dias/a-59627398>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 63-73.

ZIRALDO. Sua presença em minha vida foi fundamental. **Revista Nova Escola**, p. 58, set. 1998.

APÊNDICES

Apêndice A — Oficina 2 – Eternizado pela memória

Sua presença em minha vida foi fundamental – Ziraldo

Engraçado, eu não tenho um professor inesquecível. Tenho muitos professores inesquecíveis. A primeira professora que minha memória grava não tinha carinho comigo. Botava todos os meninos branquinhos no colo, mas a mim não. Um dia, sentei no colo dela por minha conta e ela me botou no chão. Era uma escola particular, papai não tinha como pagar as mensalidades, era o patrão dele quem pagava. Vai ver, daí vinha minha falta de prestígio com a professora. Devia ter esquecido o nome dela, mas não esqueci. Ela se chamava Dulce, mas não era nada doce.

Felizmente, não fiquei muito tempo nessa escola, mas por cauda dela, vim vindo pela vida curtindo uma enorme carência afetiva. Que consegui transformar em desenhos, livros, peça de teatro, logotipos, cartazes, ilustrações – tudo a preços baixos. (Pelo menos no início. Agora, depois da fama, a preços mais condizentes com a fama...)

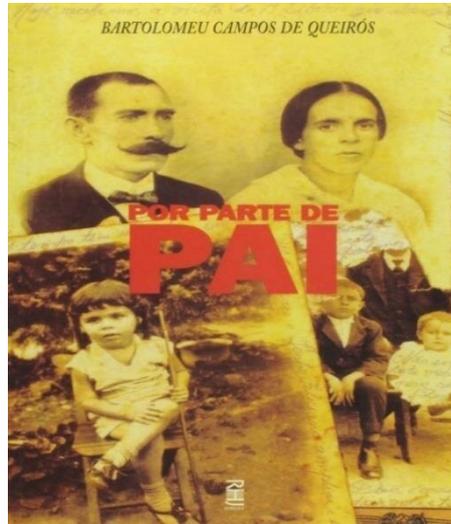
Minha segunda professora marcante foi dona Glorinha d'Ávila, mãe do poeta e escritor mineiro João Ettiene Filho. Ela era discípula de Helena Antipoff, que revolucionou o ensino básico de Minas na década de 40. Dona Helena percebeu logo que não dava pra mudar a cabeça das professoras mineiras, que tinham ainda penduradas na parede da sala de aula as assustadoras palmatórias. Então, formou 150 jovens idealistas e as espalhou por Minas Gerais, com a missão de mudar a escola por dentro. Uma dessas jovens era a dona Glorinha, que, entre outras coisas e contra a vontade das velhas professoras do Grupo Escolar e de sua rabugenta diretora, retirou a palmatória furadinha da parede de minha classe. Só mais tarde foi que percebi a luta de dona Glorinha. Que ela venceu. Descobrimo – bem mais tarde – que sua presença em minha vida tinha sido fundamental para que não a perdesse por aí. A vida, digo. Um domingo fiz a primeira comunhão e não ganhei santinho. Na segunda-feira, ela mandou me chamar na secretaria. “Você fez a primeira comunhão ontem, não fez?” Como é, meu Deus, que uma pessoa

adulta, tão importante, pôde prestar atenção num menininho pardo fazendo primeira comunhão naquela catedral tão grande? (Pois minha cidadezinha tinha catedral...) Ela aí perguntou: "Você ganhou um santinho de recordação?" Não havia ganho, não. Aí ela abriu a gaveta, tirou um santinho lindo e escreveu uma dedicatória onde li as palavras "brilhante" e "futuro" que, na hora, não fizeram o menor sentido para mim. Somente um pouco mais tarde descobri que ela sabia tudo da minha vida, vinha me observando no meio de centenas de alunos do velho Grupo e até já havia mandado chamar meu pai para conversar...

Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descubro que tive uma professora maluquinha, sim. Foi dona Glorinha d'Ávila, tão pequenininha, tão frágil, tão bonitinha...

Fonte: **Revista Nova Escola**, set/1998, p. 58.

Apêndice B – Oficina 3 – Se bem me lembro...

Texto 1**Por parte de pai – Bartolomeu Campos de Queiroz**

Joaquim tinha uma letra bonita. Parecia com escrita fechada em livros de cartório antigo. Letra de certidão de nascimento, guardada em baú de lata em cima do armário. (...) Letra alta, tombada para a direita, quase deitada, mas sem preguiça. Letra farta, cheia de dois efes, dois emes, dois pês. Meu avô nunca falou de grupo escolar, tabuada, ditado, leitura silenciosa, prova, castigo. Falava de um mestre-escola, de colete e gravata-borboleta.

Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, comprou, juntou, chegou, partiu. Coisas simples como agulha perdida no buraco do assoalho, ele escrevia. A história do açúcar sumido durante a guerra, estava anotado. (...)

As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia em cadeiras, trepava em escada, ajoelhava na mesa. Para cada notícia escolhia um canto. Conversa mais indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa. Caso de visita, ele anotava o dia, a hora, o assunto ou a falta de assunto. Nada ficava no esquecimento. (...)

Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias sobre cada pedaço da parede. A casa do meu avô foi o meu primeiro livro. Até história de assombração, tinha. (...)

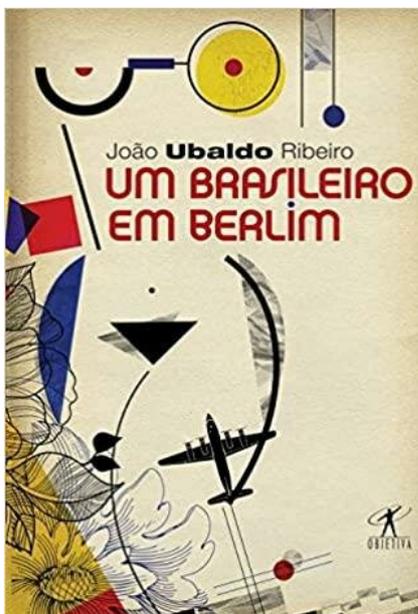
Não, não era um livro só de horrores, a casa do meu avô. Contava caso de trapezista de circo desrespeitando moça assanhada de família (...)

História não faltava. Eu mesmo só parei de urinar na cama quando meu avô ameaçou escrever na parede. O medo me curou. Leitura era coisa séria e escrever, mais ainda. Escrever era não apagar nunca mais. O pior é que, depois de ler, ninguém mais esquece, se for coisa de interesse. Se não tem interesse, a gente perde ou joga fora.

Apreciava meu avô e sua maneira de não deixar as coisas se perderem. Sua letra, no meio da noite, era a única presença viva, acordada comigo. Cada sílaba um carinho, um capricho, penetrando nos olhos até o passado. Meu avô pregava todas as palavras na parede, com lápis quadrado de carpinteiro, sem separar a mentira da verdade. Tudo era possível para suas letras.

Trecho extraído do livro *Por parte de pai* (Belo Horizonte: RHJ, 1995, pp 10 - 18)

Texto 2



Memória de livros – João Ubaldo Ribeiro

(...)Toda a família sempre foi obcecada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou

apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos. Até mesmo ciências ocultas, assunto que fascinava meu pai e fazia com que ele às vezes se trancasse na companhia de uns desenhos esotéricos, para depois sair e dirigir olhares magnéticos aos circunstantes, só que ninguém ligava e ele desistia temporariamente. Havia uns livros sobre hipnotismo e, depois de ler um deles, hipnotizei um peru que nos tinha sido dado para um Natal e, que, como jamais ninguém lembrou de assá-lo, passou a residir no quintal e, não sei por quê, era conhecido como Lúcio. Minha mãe se impressionou, porque, assim que comecei meus passes hipnóticos, Lúcio estacou, pareceu engolir em seco e ficou paralisado, mas meu pai — talvez porque ele próprio nunca tenha conseguido hipnotizar nada, apesar de inúmeras tentativas — declarou que aquilo não tinha nada com hipnotismo, era porque Lúcio era na verdade uma perua e tinha pensado que eu era o peru.

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa

de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

— D. Gilete — disse ele, apresentando-me a uma senhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo —, este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

“Aplicar as regras”, soube eu muito depois, com um susto retardado, significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente D. Gilete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu fácilimo, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

— Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias.

Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

— Seu filho está doido — disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando. — Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para cheirar. — Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo. — Ele ontem passou a tarde inteira lendo um dicionário.

— Normalíssimo. Eu também leio dicionários, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo? — O Lello.

— Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Sim, tínhamos muitas conversas sobre livros. Durante toda a minha infância, havia dois tipos básicos de leitura lá em casa: a compulsória e a livre, esta última dividida em dois subtipos — a livre propriamente dita e a incerta. A compulsória variava conforme a disposição de meu pai. Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida. Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos, e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor na *Ilíada*. Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palestra de rotina sobre nossa ignorância e, andando para cima e para baixo de pijama na varanda, dava uma aula grandiloquente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir. Também tínhamos os resumos — escritos ou orais — das leituras, as cópias (começadas quando ele, com grande escândalo, descobriu que eu não entendia direito o ponto e vírgula e me obrigou a copiar sermões do Padre Antônio Vieira, para aprender a usar o ponto e vírgula) e os trechos a decorar. No que certamente é um mistério para os psicanalistas, até hoje não só os sermões de Vieira como muitos desses autores forçados pela goela abaixo estão entre minhas leituras favoritas. (Em compensação, continuo ruim de ponto e vírgula.)

Mas o bom mesmo era a leitura livre, inclusive porque oferecia seus perigos. Meu pai usava uma técnica maquiavélica para me convencer a me interessar por certas leituras. A circulação entre os livros permanecia

absolutamente livre, mas, de vez em quando, ele brandia um volume no ar e anunciava com veemência:

— Este não pode! Este está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!

O problema era que não só ele deixava o livro proibido bem à vista, no mesmo lugar de onde o tirara subitamente, como às vezes a proibição era para valer. A incerteza era inevitável e então tínhamos momentos de suspense arrasador (meu pai nunca arrancou as orelhas de ninguém, mas todo mundo achava que, se fosse por uma questão de princípios, ele arrancaria), nos quais lemos *Nossa vida sexual*, do Dr. Fritz Kahn, **Romeu e Julieta**, **O livro de San Michele**, **Crônica escandalosa dos Doze Césares**, **Salambô**, **O crime do Padre Amaro** — enfim, dezenas de títulos de uma coleção estapafúrdia, cujo único ponto em comum era o medo de passarmos o resto da vida sem orelhas — e hoje penso que li tudo o que ele queria disfarçadamente que eu lesse, embora à custa de sobressaltos e suores frios.

Na área proibida, não pode deixar de ser feita uma menção aos pais de meu pai, meus avós João e Amália. João era português, leitor anticlerical de Guerra Junqueiro e não levava o filho muito a sério intelectualmente, porque os livros que meu pai escrevia eram finos e não ficavam em pé sozinhos. “Isto é merda”, dizia ele, sopesando com desdém uma das monografias jurídicas de meu pai. “Estas tripinhas que não se sustentam em pé não são livros, são uns folhetos.” Já minha avó tinha mais respeito pela produção de meu pai, mas achava que, de tanto estudar altas ciências, ele havia ficado um pouco abobalhado, não entendia nada da vida. Isto foi muito bom para a expansão dos meus horizontes culturais, porque ela não só lia como deixava que eu lesse tudo o que ele não deixava, inclusive revistas policiais oficialmente proibidas para menores. Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor. E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava:

— Uma de cada?

— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós. — Mande levar. E agora aos livros!

Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de “Raffles, Arsène Lupin”, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emilio Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó

e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo — Edmond Dantès! — como dizia ela, fremindo num gesto dramático. E meu avô, bebendo a cerveja escondido lá dentro, dizia “ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro”.

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar) de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, **O elogio da loucura**, **As décadas de Tito Lívio**, **D. Quixote** (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo, me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do **Fausto** e da **Divina comédia**, a **Ilíada**, a **Odisseia**, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os **Exercícios espirituais** de Santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

Fico pensando nisso e me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.

Texto extraído do livro **Um brasileiro em Berlim** (Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p. 105-112).

Apêndice C – Oficina 4 – Leitura da memória do outro

Felicidade clandestina – Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa.

Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o,

dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em

breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo.

Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte.

Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se

refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo.

E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar.

Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Conto extraído do livro *Felicidade clandestina: contos* (Rio de Janeiro: Rocco: 1998)

Apêndice D – Oficina 7 – “O que a memória ama, fica eterno”

O que a memória ama, fica eterno

(esse título é de Adélia Prado, o texto abaixo não)

Quando eu era pequena, não entendia o choro solto da minha mãe ao assistir a um filme, ouvir uma música ou ler um livro. O que eu não sabia é que minha mãe não chorava pelas coisas visíveis. Ela chorava pela eternidade que vivia dentro dela e que eu, na minha meninice, era incapaz de compreender.

O tempo passou e hoje me emociono diante das mesmas coisas, tocada por pequenos milagres do cotidiano.

É que a memória é contrária ao tempo. Enquanto o tempo leva a vida embora como vento, a memória traz de volta o que realmente importa, eternizando momentos. Crianças têm o tempo a seu favor e a memória ainda é muito recente. Para elas, um filme é só um filme; uma melodia, só uma melodia. Ignoram o quanto a infância é impregnada de eternidade.

Diante do tempo, envelhecemos, nossos filhos crescem, muita gente parte. Porém, para a memória, ainda somos jovens, atletas, amantes insaciáveis. Nossos filhos são crianças, nossos amigos estão perto, nossos pais ainda vivem.

Quanto mais vivemos, mais eternidades criamos dentro da gente. Quando nos damos conta, nossos baús secretos – porque a memória é dada a segredos – estão recheados daquilo que amamos, do que deixou saudade, do que doeu além da conta, do que permaneceu além do tempo.

A capacidade de se emocionar vem daí, quando nossos compartimentos são escancarados de alguma maneira. Um dia você liga o rádio do carro e toca uma música qualquer, ninguém nota, mas aquela música já fez parte de você – foi o fundo musical de um amor, ou a trilha sonora de uma fossa – e mesmo que tenham se passado anos, sua memória afetiva não obedece a calendários, não caminha com as estações; alguma parte de você volta no tempo e lembra aquela pessoa, aquele momento, aquela época...

Amigos verdadeiros têm a capacidade de se eternizar dentro da gente. É comum ver amigos da juventude se reencontrando depois de anos – já adultos ou até idosos – e voltando a se comportar como adolescentes bobos e

imaturos. Encontros de turma são especiais por isso, resgatam as pessoas que fomos, garotos cheios de alegria, engraçadinhos, capazes de atitudes infantis e debilóides, como éramos há 20 ,30 ou 40 anos. Descobrimos que o tempo não passa para a memória. Ela eterniza amigos, brincadeiras, apelidos... mesmo que por fora restem cabelos brancos, artroses e rugas.

A memória não permite que sejamos adultos perto de nossos pais. Nem eles percebem que crescemos. Seremos sempre “as crianças”, não importa se já temos 30, 40 ou 50 anos. Pra eles, a lembrança da casa cheia, das brigas entre irmãos, das estórias contadas ao cair da noite... ainda são muito recentes, pois a memória amou, e aquilo se eternizou.

Por isso é tão difícil despedir-se de um amor ou alguém especial que por algum motivo deixou de fazer parte de nossas vidas. Dizem que o tempo cura tudo, mas não é simples assim. Ele acalma os sentidos, apara as arestas, coloca um band-aid na dor. Mas aquilo que amamos tem vocação para emergir das profundezas, romper os cadeados e assombrar de vez em quando. Somos a soma de nossos afetos e aquilo que amamos pode ser facilmente reativado por novos gatilhos: somos traídos pelo enredo de um filme, uma música antiga, um lugar especial.

Do mesmo modo, somos memórias vivas na vida de nossos filhos, cônjuges, ex amores, amigos, irmãos. E mesmo que o tempo nos leve daqui, seremos eternamente lembrados por aqueles que um dia nos amaram.