

**MEMÓRIAS DE LEITURA E DE LEITORES
DE PROFESSORES DE LITERATURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIÁLOGOS ENTRE SEMIÓTICA
E LETRAMENTO LITERÁRIO**

Gislene Pires de Camargos Ferreira (UFT)

gislenecamargos@yahoo.com.br

Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)

luiza.to@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho é um recorte de nossa tese em andamento como pesquisa vinculada ao Gesto – Grupo de Estudos do Sentido do Tocantins. Trata-se de uma pesquisa de cunho interdisciplinar que põe em diálogo semiótica discursiva e letramento literário para analisar relatos de histórias de vida e de formação de professores. Os dados foram gerados em entrevistas semiestruturadas com nove docentes que atuam na educação básica da rede pública do Estado do Tocantins, nas quais emergem suas memórias de leitores. Objetivamos relacionar as histórias de vida desses leitores com o universo escolar. Nessa escuta atenta ao dizer da experiência, interessa-nos o olhar sensível que os sujeitos lançam sobre suas relações com o texto e com o ensino de leitura, partindo do pressuposto de que essas narrativas possam contribuir de modo significativo para compreender o processo de formação de leitores, envolvendo tanto o âmbito escolar institucionalizado quanto outros espaços sociais como a família e a comunidade. Na perspectiva semiótica, mobilizamos neste momento a sintaxe narrativa, observando as relações subjetais e objetais, compreendidas respectivamente como as que se constituem entre diferentes sujeitos em distintos papéis temáticos e actanciais e as de conjunção e disjunção com os livros concebidos seja como objeto valor, seja como objeto sensível. Do ponto de vista do letramento literário, interessa-nos os trabalhos que caminham na direção da leitura subjetiva, observando elementos que definem tanto os sentidos que atribuem aos textos quanto o que coopera para seus interesses de leitura.

Palavras-chave: histórias de leitores. Leitura subjetiva. Semiótica discursiva.

1. Introdução

Encontro a mim mesmo, recorde de mim e de minhas ações, de seu tempo e lugar, e dos sentimentos que me dominavam ao praticá-las. Ali encontro a mim mesmo, recorde de mim e de minhas ações, de seu tempo e lugar, e dos sentimentos que me dominavam ao praticá-las. Ali estão todas as lembranças do que aprendi, quer pelo testemunho alheio, quer pela

experiência. Deste mesmo manancial provém as analogias entre fatos de minhas experiências pessoais, ou em que acreditei baseado nas experiências prévias; ligo umas e outras ao passado, e medito no futuro, nas ações, nos acontecimentos, nas esperanças, e tudo como se estivesse presente. (Santo Agostinho, in *Confissões*)

Este trabalho consiste na análise de relatos de leitura produzidos por professores da educação básica, em 2016. Trata-se de uma investigação que privilegia os princípios qualitativos, tendo como referencial metodológico a história oral (THOMPSON, 1992) e narrativas de vida e formação (JOSSO, 1999, 2002, 2007). Trazemos aqui reflexões iniciais sobre tese em elaboração, a qual tem como objetivo principal analisar e compreender as narrativas de memórias de leituras de professores de português/literatura da educação básica, pressupondo a existência de diferentes fontes de influência que contribuíram positivamente para sua formação de leitor e, conseqüentemente, para sua prática pedagógica voltada para a formação de educandos leitores.

A formação de leitores é uma temática recorrente e muito discutida na contemporaneidade, bem como o importante papel da escola e do professor nessa formação. Sabemos também que é imprescindível que o professor seja um leitor que aprecie a leitura, especialmente a literária, para que possa despertar o desejo e o interesse do educando pelo artefato literário. Afinal, para que a leitura literária seja apresentada como um objeto de valor para o aluno, é necessário que o docente a reconheça como esse objeto de valor, inicialmente, para si e, posteriormente, por intermédio de sua adequada escolarização, para o educando em formação.

Diante disso, é visível que as memórias de leitura dos professores influenciaram e continuam influenciando não só sua relação com a leitura, mas também sua atuação como mediador entre a leitura e o aluno, pois as suas narrativas de formação de leitor influenciam e perpassam sua atuação como professor formador de leitores.

Pesquisas e estudos recentes apontam a importância de se fazer a escolarização da leitura de forma a privilegiar a subjetividade do aluno na construção dos “sentidos” do texto e de buscar construir um espaço diferente na didatização da literatura, indo além da historiografia, de escolas literárias, bem como de análise puramente linguística dos textos literários, uma vez que tais procedimentos não possibilitam a formação do gosto e do prazer pela leitura. (ROUXEL, 2013; PETIT, 2010; SILVA, 2017)

Assim sendo, ainda é possível perceber um grande distanciamento

entre essas tendências de estudos que privilegiam a formação de leitores de forma sensível e significativa, sendo perceptível grandes lacunas entre os apontamentos das pesquisas que tratam dessa problemática e a realidade na grande maioria das salas de aulas, em que a leitura continua sendo tratada de forma mecânica e descontextualizada da subjetividade do aluno, bem como do seu contexto cultural.

Desse modo, acreditamos que nossa pesquisa se justifica por tentar avançar rumo à formação de leitores de literatura promovendo o diálogo interdisciplinar entre a semiótica francesa e o letramento literário para analisar e compreender como foi e está sendo a formação de leitores dos professores da educação básica de Palmas, capital do Tocantins. Gostaríamos de ressaltar também que trabalhar com memórias e narrativas orais desses profissionais propicia também momentos de reflexão sobre sua prática e sua formação de leitura, pressupondo a construção de novos itinerários tanto na sua vida pessoal, como profissional.

Ressaltamos ainda que as tendências contemporâneas de pesquisa e metodologias científicas objetivam possibilitar a integração entre duas ou mais teorias e disciplinas que possam contribuir para a construção de objetos complexos, uma visão holística e maior diálogo entre as diferentes correntes teóricas, rumo ao desvelamento da realidade e à produção de novos conhecimentos sob novos olhares.

No caso específico desta pesquisa, ao entrelaçarmos as teorias da semiótica e do letramento literário, esperamos poder contribuir com um olhar mais abrangente e significativo sobre a formação de leitores permeadas pelas memórias dos professores que estão nas salas de aula da educação básica tendo como grande desafio formar alunos leitores.

Nosso artigo se organiza em três seções. Na primeira, discorreremos sobre a memória e aspectos relativos à geração dos dados; na segunda, trazemos reflexões da semiótica discursiva e do letramento literário; na terceira, analisamos alguns dos relatos dos docentes sujeitos desta pesquisa.

2. Considerações sobre a memória e a geração de dados da pesquisa

Procuramos analisar e compreender as memórias de leitura e de leitores de professores da educação básica em Palmas, capital do estado do Tocantins, tendo como pressupostos teóricos para análise dos dados a semiótica francesa e o letramento literário em diálogo interdisciplinar.

Partimos do pressuposto de que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 2001, p. 55), o que implica considerar não o já dado do vivido, mas as formas como os sujeitos relatam esse vivido, reinterpretando-o, recriando-o à luz do presente. Nesse sentido, concebemos a identidade do sujeito sempre como processual, em devir, o que possibilita ao sujeito não apenas reviver o passado, mas conferir sentidos únicos a partir do modo como se apresenta no agora, o da enunciação.

Considerando que narrar é criação, esforço de um sujeito em processo de atribuição de sentido à experiência, não encontramos nas narrativas uma fala linear, como quem apenas fosse retirar de um outro tempo uma história já pronta. Nesse sentido, atravessam as falas as hesitações, as incertezas, as digressões e retomadas, expressões de um sentido em se fazendo, como aponta Ecléa Bosi:

Os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade... A fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade. Aprendemos a amar esse discurso tateante, suas pausas, suas franjas com fios perdidos quase irreparáveis. (BOSI, 2001, p. 63-65)

Nessa direção, não há motivo para esperar ou exigir que a narrativa suscitada pela memória venha de forma linear e, no nosso caso, muito menos nos interessa a precisão histórica. A verdade que nos interessa é, portanto, não a de um olhar positivista, mas uma que emerge como verdade para o sujeito que enuncia, num momento particular de sua história.

Do mesmo modo, seguindo a crítica de Marie-Christine Josso, buscamos nos afastar do risco da busca da causalidade que se apresentou inicialmente a pesquisas que se voltaram para a perspectiva biográfica:

O fascínio com relação à perspectiva biográfica parece inseparável da *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*, e essa reabilitação pode ser interpretada como um retorno estabilizador após a hegemonia do modelo de causalidade de ter muitas concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo até o fim dos anos setenta. Entre as consequências da valorização desses dois conceitos para pensar as pessoas, acha-se claramente evidente uma redescoberta da problemática da intencionalidade com sua tradução pragmática nas múltiplas figuras do projeto. (JOSSO, 1999, p. 12-13)

Caminhando nessa direção, juntamente com Marie-Christine Josso (1999, 2002, 2007), Paul Thompson (1992), Ecléa Bosi (2001), Roger Chartier (2002), Dernalven Venâncio Ramos Júnior e Luiza Helena Oliveira da Silva (2017), Luiza Helena Oliveira da Silva (2016), Luiza Helena Oliveira da Silva e Naiane Vieira dos Reis (2014) entre outros autores

que discutem a memória, gostaríamos de nos posicionar nesta investigação no sentido de reabilitar no papel do sujeito e ator os professores participantes desta pesquisa, ou seja, tratá-los como protagonistas e sujeitos de saberes e de competências revestidos de sua historicidade, produtores de um saber. (RAMOS JÚNIOR, 2017)

Destacamos que a escolha da temática desta pesquisa em andamento remete às minhas memórias de leitura e de leitora em formação, bem como às memórias e histórias orais dos participantes desta pesquisa, como também aos demais colegas de profissão e alunos com quem dialogamos no decorrer de minha atuação profissional. Desse modo, reiteramos essa ligação imanente e profunda com minha vida pessoal e profissional.

Esse desejo, inicialmente embrionário, posteriormente foi se desenhando mais nítido, revelando-se como um desejo inequívoco por ocasião da minha entrada no doutorado. Naquele momento, uma colega de trabalho, professora que cursava, na época, o PROFLETRAS¹⁰², convidou-me muito entusiasmada para ouvir/ler seu memorial de leitora, que ela havia escrito em resposta a uma solicitação dos docentes de uma das disciplinas no programa.

Esse memorial escrito de forma tão “apaixonada” e tão “poética” foi um momento decisivo que remetia ao que sempre quis pesquisar, uma vez que sempre esteve presente nos trabalhos que desenvolvi, de forma mais intuitiva e curiosa, ainda que nem sempre com a devida sistematização (FERREIRA, 2012; 2014). De certa forma, temos aqui a retomada de um caminho principiado antes: interessa-nos a escuta dos professores, comprometidos com a leitura, seja na condição de leitores, seja na condição de formadores de leitores literários.

A escolha dos demais participantes desta pesquisa foi feita entre colegas de doutorado, bem como colegas com os quais já havia trabalhado em outras instituições e em outros processos de formação continuada. Com relação aos convites feitos aos participantes, salientamos que foram feitos de forma presencial e mediante explicações do objetivo da investigação e demais esclarecimentos. Todos os que foram convidados a participar desse projeto aceitaram contribuir com suas memórias de leitura e

¹⁰² Programa de Mestrado em Letras em Rede Nacional, com coordenação nacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e ofertado no Tocantins pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína, onde estudava a referida professora.

de leitores, bem como assinaram o termo de livre consentimento esclarecido. Afinal, “o processo de memória depende, pois, não só da compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse”. (THOMPSON, 1992, p. 153)

Assim sendo, “os historiadores orais podem escolher a quem entrevistar e a respeito do que perguntar” (THOMPSON, 1992, p. 153), uma vez que é imprescindível a vontade de participar de uma pesquisa que apresenta tais características e que pressupõe o compartilhamento e socialização de memórias pessoais e íntimas. Nessa acepção de metodologia, prossegue Paul Thompson (1992, p. 25) o pesquisador necessita ser um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo. Posteriormente, utilizamos outros meios de interação, tais como: telefonemas e mensagens instantâneas mediadas por aplicativos (*Messenger* e *WhatsApp*), mensagens de correio eletrônico (e-mail) e outros, no intuito de otimizar nossa interlocução com os professores participantes da pesquisa.

Os participantes dessa pesquisa são 9 (nove) professores de português/literatura da rede pública de ensino do estado do Tocantins, todos com formação inicial em letras/português e inglês e suas respectivas literaturas. Organizamos no Quadro 1, a seguir, informações sobre os participantes.

Pseudônimo	Idade	Formação	Atuação
Ana	47	Mestre e Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela UFT	Rede Pública de Ensino Estadual de Palmas, Tocantins
Clara	47	Mestre pelo ProfLetras pela UFT	Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual de Palmas, Tocantins
Renata	43	Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística	Rede Pública Federal de Ensino, IFTO - Instituto Federal do Tocantins
Elisa	32	Mestranda em Linguística pela UFT	Rede Pública Federal de Ensino, IFTO – Instituto Federal do Tocantins
Gabriela	36	Mestre em Educação pela UFG – Universidade Federal de Goiás	Rede Municipal de Ensino de Palmas, Tocantins
Luiz	40	Mestre pelo ProfLetras e Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pela UFT	Rede Pública de Ensino Estadual de Palmas, Tocantins
Pereira	44	Mestre em Linguística pela UFG e Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pela UFT	Rede Pública de Ensino Estadual de Palmas, Tocantins
Vinícius	30	Mestrado em Letras (UFRJ) e Doutorando em História da Ciên-	Rede Pública de Ensino Federal, do IFTO – Institu-

		cia pela UFRJ	to Federal do Tocantins
Rita	43	Especialização Latu Sensu em Leitura e Produção de Texto pela UFT	Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual de Palmas, Tocantins

Quadro 1: Sujeitos participantes da pesquisa

Para a entrevista que gerou os relatos objeto de análise, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada constituído por 10 (dez) perguntas abertas que foram feitas aos 9 (nove) docentes. Procuramos deixá-los bem à vontade para que pudessem reconstruir suas memórias de leitura, com as associações e digressões livres. As entrevistas foram realizadas em diferentes lugares e momentos, em função da disponibilidade dos professores: 1 (uma) foi feita na casa da entrevistada, 4 (quatro) na casa da entrevistadora, 2 (duas) em salas reservadas nas respectivas instituições escolares em que as professoras trabalhavam, 1 (uma) no Parque Cesamar, na capital Palmas, e 1 (uma) na Praia da Graciosa, também em Palmas.

Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para serem analisadas. Para elaboração das questões e procedimentos de entrevista, observamos as orientações da história oral trazidas por Paul Thompson, que preconiza que

As perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido... evite induzir uma resposta... E sempre que possível evite interromper uma narrativa. (THOMPSON, 1992, p. 263)

Ainda considerando as orientações desse historiador, buscamos construir nosso roteiro de perguntas de forma clara, simples e com perguntas abertas, para que o participante pudesse se expressar o mais livremente possível. Cada participante teve a liberdade de se manifestar, conforme suas lembranças e dispôs do tempo que julgou necessário para ir tecendo sua narrativa com seus lapsos, seus caminhos sinuosos e escorregadios, seus esquecimentos e gradações na voz, bem como a linguagem gestual a todo momento convocada a construir, juntamente, com a linguagem verbal, os sentidos para sua narrativa.

Tomamos os devidos cuidados ao transcrever as narrativas dos professores, pois “ao passar a fala para a forma impressa, o historiador precisa desenvolver uma nova espécie de habilidade literária, que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado original” (THOMPSON, 1992, p. 297). Atendendo para esse cuidado na textualização recomendado pelo pesquisador,

procuramos manter o texto escrito o mais próximo possível dos relatos orais, uma vez que sabemos que a linguagem não é transparente, ao contrário, é opaca e a transcrição merece toda a atenção do pesquisador até mesmo por respeito ao dizer dos participantes.

Assim sendo, fazemos nossas as palavras deste autor, quando afirma que “a história oral devolve a história às pessoas com suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p. 337). Nesse caso, podemos afirmar com Marie-Christine Josso (1999, 2002, 2007), bem como atestado pelas próprias falas dos participantes, que tal procedimento é também deflagrador da auto formação e possibilita uma reflexão não só sobre sua formação como leitor, mas como metodologia que opera como catalizador para a própria (re)construção identitária dos sujeitos docentes.

Segundo Roger Chartier (2002, p. 84), a narrativa apresenta-se como uma singularização da história, uma vez que mantém uma relação específica com a verdade, pois as histórias orais pretendem aparecer como a “reconstituição de um passado que existiu”. Não se deve, contudo, perder de vista que é uma “reconstrução” marcada por lembranças, memórias, esquecimentos, lapsos e percorre um caminho permeado de sinuosidades e atravessamentos da memória ao mesmo tempo individual e coletiva (RAMOS JÚNIOR & SILVA, 2016). Narrar o vivido é, nesse sentido, uma reinvenção de si.

3. Além do mensurável, o encantamento

Para análise dos relatos dos participantes da pesquisa, mobilizamos da semiótica discursiva aquilo que a teoria denomina como sintaxe narrativa. Na perspectiva canônica dessa sintaxe narrativa, consideram-se as relações intersubjetivas que se estabelecem entre um destinador e um destinatário, podendo implicar a mediação de um adjuvante (o que colabora com para o sucesso do percurso do destinatário) e/ou de um antissujeito (o que age como força contrária, a fim de que a performance pretendida não seja bem-sucedida). Ainda na perspectiva canônica dessa teoria, concebe-se como narrativa mínima uma transformação do sujeito mediante a passagem de um estado de privação em relação a um objeto valor (disjunção) para o estado de aquisição desse objeto valor (conjunção). Essa orientação econômica das relações entre sujeitos e objetos será redimensionada por trabalhos da semiótica que se orientam por uma di-

menção mais sensível, como o de Algirdas Julien Greimas (2002), que privilegia as relações de natureza estética e estésica, e Eric Landowski, que se dedica a fazer uma semiótica centrada na interação (2009; 2014). Para este último, ao longo dos anos, a semiótica ora assumiu uma perspectiva subjetal (privilegiando as relações intersubjetivas); ora uma perspectiva objetual (das relações entre sujeitos e objetos). Diante disso, o autor propõe que tanto sujeito como objeto possam ser pensados sob o estatuto de uma alteridade com a qual o sujeito estabelece uma relação sensível, no âmbito de uma mesma semiótica:

se a mesma dimensão sensível impregna todas nossas construções de sentido e se aquilo de que se pretende dar conta é a experiência concreta do sentido nas nossas relações com o mundo em geral, não se pode ter senão uma semiótica, única e abrangente, cuja vocação é a de englobar o conjunto das nossas relações com o “Outro”, quer se trate de nossos “semelhantes” ou de qualquer grandeza “inanimada” que habite nosso meio ambiente¹⁰³. (LANDOWSKI, 2009)

É sob essa orientação que buscamos fazer convergir nossas reflexões nesta pesquisa. Interessa-nos pensar as relações entre sujeitos que se influenciam, muitas vezes mutuamente, em distintos papéis actanciais e temáticos, mas sobretudo pensar outra ordem de relação além das hierarquias e assimetrias previstas pela sintaxe narrativa canônica, como as que se operam pela ordem do contágio (LANDOWSKI, 2005) e pelo ajustamento (LANDOWSKI, 2014), ambas considerando a dimensão do sentir junto. Assim, estão implicadas na análise a identificação dos sujeitos que cooperam para a formação de leitores, na qualidade de destinatores ou adjuvantes, a partir de diferentes estratégias de persuasão e sedução, como previstas na semiótica *standard*, mas sobretudo levamos em conta o que os participantes da pesquisa trazem para as narrativas da natureza estética da experiência proporcionada principalmente por familiares e, num segundo momento, por professores da educação básica. Conforme mostraremos na seção seguinte, não se trata de manipular, no sentido tradicional conferido pela semiótica ao termo, mas o de fazer sentir, partilhando um saber contar, um saber apreender a vida sob a dimensão da narração literária.

¹⁰³ Tradução livre das autoras. No original, em francês: "Dans ces conditions, si la même dimension sensible imprègne toutes nos constructions de sens, et si ce dont il s'agit de rendre compte c'est de l'expérience concrète du sens dans nos rapports au monde en général, il ne peut y avoir qu'une seule sémiotique dont la vocation est d'englober l'ensemble de nos relations à l'Autre, qu'il s'agisse de nos 'semblables' ou de n'importe quelle grandeur 'inanimée' peuplant notre environnement". (LANDOWSKI, 2009, s/p).

Seguindo ainda a orientação de Eric Landowski (2009), consideramos também a relação sensível do sujeito com os objetos, sejam eles materializados fisicamente como em livros literários ou didáticos, em suas brochuras e encadernações, sejam os que não encontram nessa forma mensurável, como nas narrativas que só existem no momento de sua enunciação, expressas como totalidade na oralidade, como texto inefável. Sem as brochuras, edições, encadernações, essas narrativas são as que sobrevivem na memória dos sujeitos. Essa segunda dimensão material nos interessa particularmente porque é delas que emerge majoritariamente nos depoimentos a primeira relação de prazer e encantamento com o texto narrativo, com a dimensão estética da linguagem literária.

Do ponto de vista do letramento literário, interessa-nos os trabalhos que caminham na direção da leitura subjetiva, observando elementos que definem tanto os sentidos que atribuem aos textos quanto o que coopera para seus interesses de leitura.

Advogamos a presença de obras literárias para a formação e desenvolvimento da formação leitora, pois a literatura desempenha um papel humanizador, dentre vários outros imprescindíveis no processo de formação do educando, uma vez que, nós, seres humanos, somos dotados de uma “necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo modo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares”, conforme as palavras de Antônio Candido (2011, p. 804).

Essa necessidade de ficção e fantasia é perceptível nas narrativas dos professores entrevistados, especialmente na rememoração da professora Clara no que se refere ao seu primeiro contato com a literatura, e que traz essa necessidade verbalizada visivelmente em seu discurso do presente referindo-se ao seu passado, ou seja, à “menina imaginosa e inquietada” que brincava e ficcionava nos quintais das madames, onde sua mãe lavava roupas.

O que os relatos evidenciam é essa presença da dimensão estética desde o seio familiar, mesmo considerando que todos os participantes da pesquisa são oriundos da classe trabalhadora e majoritariamente com nenhuma ou pouca escolaridade. Nesse sentido, salientamos a necessidade de que os estudos do letramento literário levem em conta não apenas a dimensão da produção escrita, a leitura canonizada pela cultura de prestígio, mas também as práticas de formação do sujeito leitor que nascem na oralidade. Há o risco de, ainda que de modo não proposital, confirmar a

dimensão excludente de práticas culturais que emergem em outros espaços que não os previstos pelas classes economicamente prestigiadas. Sob esse olhar sancionador, as classes populares são pensadas como deficitárias do ponto de vista cultural, ainda mais porque se ignora os saberes que esses grupos produzem e suas práticas.

Todos os professores entrevistados, com exceção do professor Vinícius, mencionaram a contação de histórias, de causos, assombrações, lendas ou a literatura oral como referências em seu primeiro contato com a literatura. Os demais professores ressaltaram que foi no ambiente familiar, principalmente por intermédio das mães, irmãos mais velhos, babás ou outros familiares, especialmente através da contação de histórias que tiveram sua iniciação à literatura e num processo que, segundo Benjamin, leva em conta a repetição como estratégia de memória:

Contar história sempre foi a arte de contá-la de novo, 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. (BENJAMIN, 1987, p. 40)

Compreendemos que o literário é constituído em matizes humanas profundas, anteriores à cultura letrada, levando o leitor à reflexão de si mesmo, do outro e do mundo, uma vez que possibilita o seu desenvolvimento e a sua construção não só como leitor mas trabalha também, questões inerentes à nossa condição enquanto ser, tais como

as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas à relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelhecimento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vistas válidos. (AZEVEDO, 2004, p. 41)

Do ponto de vista dos espaços consagrados à produção de leitores, como a escola, Annie Rouxel (2012) discute a dimensão subjetiva da leitura. A autora estabelece uma diferença entre leitura analítica, geralmente a única praticada em sala de aula e pautada na análise e interpretação de texto e a leitura cursiva, assumida por algumas escolas francesas, que valorizam leituras pessoais, autônomas e sem a tradicional coerção avaliativa. Pensamos que essa orientação pedagógica se apresenta como um novo horizonte para o ensino de literatura. Pesquisas contemporâneas sobre

a temática evidenciam que não se pode dissociar o inteligível do sensível, uma vez que a leitura literária não tem em vista uma atividade puramente cognitiva. A relação intrínseca entre essas esferas do sensível e do inteligível é imprescindível na apropriação do texto pelo sujeito leitor, levando-se em conta a dimensão materialmente sensível do texto, sua estrutura, mas também a subjetividade, os saberes, as experiências, a historicidade daquele que busca construir sentidos para o texto e para si mesmo:

o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura. (ROUXEL, 2012, p. 272)

Assim sendo, podemos afirmar que tanto a cognição quanto a subjetividade são dimensões inerentes ao contato com o texto literário, uma vez que não se pode privilegiar apenas um desses aspectos na leitura da obra literária, pois como afirma a autora, bem como outros estudos sobre essa temática na contemporaneidade sinalizam para uma concepção de leitor diferente daquela sugerida pelos positivistas e estruturalistas em que “(...) a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 274), deixando um escasso espaço à subjetividade do leitor.

Numa crítica a uma concepção de leitura como decodificação, Antoine Compagnon (1992) salienta que, sob essa orientação, o leitor deveria se enquadrar em uma interpretação unânime, como se o texto fosse transparente para todos os sujeitos, tomados abstratamente. Sob essa orientação, “o estudo do texto, longe de ser um espaço de reações individuais e coletivas, era muito mais uma formação concebido como submissão ao texto” (ROUXEL, 2012, p. 274), ou melhor, àquilo que os leitores legítimos construíram como sinônimo de leitura ideal.

4. *Uma escuta amorosa*

Para este trabalho, vamos nos ater às respostas dadas pelos participantes a uma das perguntas que lhes propusemos: Quais são suas primeiras memórias de leitura literária? Conforme pretendemos mostrar, essa leitura em muitos casos antecede o domínio do código escrito, implicando, nesse caso, mais uma espécie de “escuta amorosa”, que leva em conta o prazer de ouvir o que se narra como também o prazer de estar junto daquele que narra, permitindo-se contagiar pelos sentidos que o ou-

tro compartilha.

Ao mesmo tempo em que fomos ouvindo essas histórias de leitura, fomos também remontando às nossas próprias experiências, o que faz com que tragamos aqui, em meio aos depoimentos dos participantes, o nosso próprio depoimento, nossas memórias de leitura também. Se o exercício de dizer a memória concorre para a própria (re)construção de si, como aponta Marie-Christine Josso (1999), a nossa escuta nos encaminhou inevitavelmente para pensar a nossa própria formação e os gestos que fundaram o gosto pelo texto.

Diante do *corpus* constituído de 09 relatos, selecionamos aqui para análise 05 dos depoimentos iniciais, começando pelo relato da professora Clara:

Então ela ia para casa das pessoas. Cada dia ela lavava roupa em uma casa. E eu era uma criança muito inquieta, então as madames lá, as donas da casa, elas fechavam a porta da cozinha e eu ficava no quintal com a minha mãe lavando roupa. Eu tinha que ocupar, acho, a cabeça com alguma coisa. E tudo para mim se tornava personagens. Eu passava o dia inteiro--enquanto mamãe lavava roupa--eu passava o dia inteiro criando estórias. As folhas, as árvores, tudo que tinha, que era possível nesse quintal. As roupas no varal, as roupas brancas eram determinadas personagens. As roupas de cor eram outros personagens, e à medida que a minha mãe ia colocando essas roupas no varal, eu ia criando muitas estórias e dizendo para minha mãe, não, não coloca essa daí! Porque na minha estória ela fazia parte de um outro grupo. E mamãe a catava a minha imaginação. (Professora Clara)

A resposta da participante Clara nos remete a um mundo “encantado” e “maravilhoso”, produto ficcional da criança “inquieta” que transformava os quintais das casas das madames, onde sua mãe era lavadeira de roupas, no seu mundo particular. Ali, se dá a interação com os objetos e coisas, mediada pela sua imaginação e pela sua criatividade, transformando roupas, lençóis e demais peças em personagens que se “humanizavam” na cabecinha imaginosa da menina. O mundo sensível é então atravessado pelo mundo da ficção, tendo como comparsa nas criações a própria mãe trabalhadora, que se deixava levar pela “invencionice” da filha e tornava possível a criação e animação dos objetos e coisas. A literatura, para a professora Clara, nasce na escuta dos cordelistas das feiras livres, com o ritmo musical das narrativas, e ela exercita prazerosamente ao lado da mãe, como se transformadas em personagens num mundo maravilhoso.

Se eu pedisse para não, não estender esse lençol branco aí, porque a roupa tem que ser estendida lá em tal canto, a minha mãe criava formas de que isso acontecesse. Então meu contato com a literatura nasce antes do meu con-

tato com a leitura. Ela é um contato que é fruto da [própria natureza humana]. Essa necessidade de ficcionar. Porque se não foi isso, não tem como se justificar de onde eu tenho tantas ideias e necessidade de criar essas estórias. (Professora Clara)

Dessa maneira tão sensível e estética a mãe da participante entra no contrato ficcional com sua filha e, por assim dizer, as duas invertem a ordem natural do cotidiano dessemantizado aos olhos dos demais e os enche de “sentidos” e de “invencionices”, atendendo ao que Eric Landowski denominaria de uma interação estética e sensível, contraposta à percepção pragmática dos objetos do mundo:

Essa maneira de fixar a significação e o valor dos objetos a partir de critérios de ordem instrumental deixa por princípio os seres e as coisas no estatuto de realidades, por assim dizer, sem alma. Em outras palavras, a perspectiva funcional que subjaz às nossas práticas ordinárias nos conduz a objetivar o mundo e, assim fazendo, a dele nos distanciar. (LANDOWSKI, 2005, p. 94)

Assim, a criança leva sua mãe já idosa e analfabeta (palavras da docente entrevistada) a anular, mesmo que temporariamente, a sua visão, poderíamos assim dizer prática e convencional, para uma visão mítica e sobrenatural. A atitude desta mãe foi primordial para que a criança pudesse “reinventar” e “ressignificar”, não só as roupas nos varais, mas a si mesmas, pois naquele momento ficcional, em que a mãe aceita participar do contrato ficcional, juntamente com a filha, ambas e todos os seres e paisagem que as circundavam são inundados de novos sentidos e elas mesmas são parte integrante e participante desse mundo mítico e encantado.

O segundo relato que trazemos aqui é o do professor Luiz

A minha mãe ela relata que não teve esse contato com a literatura, então na questão mesmo de leitura, é bem deficitário com relação à formação que minha mãe tem. Ela tem pouca escolaridade, então realmente o trabalho com a literatura, o contato foi muito pouco. A minha recordação é mais forte a partir de estórias contadas de... causos, de contos, de um irmão meu. Ele sempre teve essa facilidade, esse gosto pela leitura. E aí ele contava para os mais novos. Os causos, os contos clássicos também. Então na família eu praticamente não recebi muita influência dos meus pais e sim de irmãos mais velhos, que vim a ter contato com a literatura. (Professor Luiz)

A resposta deste docente participante assim como a da docente, anteriormente, mencionada demonstram que o contato com a literatura, especialmente a oral, bem como o clássico “fazer de conta” da criança precedem à leitura como decodificação das letras e fonemas, à escolarização propriamente dita da literatura. É perceptível que nos dois casos o ambiente familiar e os componentes da família fazem e/ou permitem que

os participantes tenham acesso a esses bens simbólicos e culturais, por intermédio da literatura oral e da imaginação ficcional.

Diante disso podemos afirmar que a família e o ambiente familiar são para muitos o primeiro estímulo para a formação de leitores, pois mesmo sendo as mães com nenhuma ou pouca escolarização em ambos os casos, isso não apresentou impedimento para que nossos participantes pudessem ter sua iniciação no mundo ficcional. A primeira participante teve na mãe sua parceira e coadjuvante da sua prática ficcional, enquanto o participante Luiz ressaltou o papel importante do seu irmão mais velho na contação de causos, estórias e contos clássicos.

Para uma terceira participante, a literatura nasce com a poesia que emerge da voz da mãe cantando MPB:

Eu acho assim: umas das primeiras formas que eu vou... ter contado com a literatura fora da escola, que eu já tinha desde sempre, minha mãe era costureira e eu acordava sempre com a minha mãe cantando. Cantando músicas, ela gostava muito de... Roberto Carlos. Então eu acordava MUITO com a mãe cantando, cantando... A::mada, amante, sempre assim na vozinha dela. E meu avô contava MUI:ta história com a gente, história de assombração quando era criança. Do Sací Pererê:: meu Deus do céu! (Professora Ana)

Em suas digressões pela memória, Ana salienta a importância da mãe, que era costureira e que vivia a cantarolar as canções do Roberto Carlos, não se esquecendo também das estórias maravilhosas e de assombrações contadas pelo seu avô, dando como exemplo, a estória do saci Pererê. Ao exclamar: “meu Deus do céu”, a docente parecia sentir a presença da mãe e ouvir, outra vez, sua voz cantarolando a música “Amada amante”, do Roberto Carlos, e também reviver as emoções das estórias de assombrações e do saci Pererê contadas pelo avô.

Ao analisar essas falas dos docentes participantes é como se eu também fosse arrebatada pelos “quintais” e pelas vozes da minha infância lá nas minhas Minas Gerais e, de algum “cantinho” de minhas memórias nascem a minha cidade Lagoa Formosa presentificada em meu corpo, em minha imaginação e em minhas memórias. É como “se o fio da meada” do novelo das minhas memórias tivesse sido acionado de forma a desencadear nos meus sentidos e no meu corpo a volta aos “gostos e cheiros” do imenso quintal da minha infância e das ruas “sem asfalto”, de terra vermelha batida” que a nossos olhos se transformavam em imensos parques de diversões para toda a “meninada” da nossa rua e das ruas circunvizinhas.

Durante o dia eu me embreava pelo labirinto do quintal imenso, a devorar deliciosas e cheirosas frutas que pendiam dos galhos como a se oferecerem, ora em laranjeiras, ameixeiras e pessegueiras ao alcance das mãos, outras vezes nas “grimpinhas” das mangueiras e goiabeiras que se ofereciam, mas de longe, aí não tinha outro jeito, eu trepava naquelas árvores com a rapidez e destreza de quem vivia por ali a saborear o doce sabor da minha meninice mineira e interiorana. Ou aparecia a menina imaginosa e cheia de ficção a brincar de “faz de conta”, que conversava com as árvores e com os animais e se transformava em professora, explicando não sei o quê (não me lembro mais) para os seres do quintal e, também para alunos fictícios que vinham participar da aula da pequena menina professora.

NO TEMPO
em que havia ruas,
ao fim da tarde
minha mãe nos convocava:
era a hora do regresso.
E a rua entrava
conosco em casa.
Tanto o Tempo
morava em nós
que dispensávamos futuro.
Recolhida em meu quarto,
a cidade adormecia
no mesmo embalo da nossa mãe.
À entrada da cama,
eu sacudia a areia dos sonhos
e despertava vidas além.
Entre casa e mundo
nenhuma porta cabia:
que fechadura encerra
os dois lados do infinito?

(MIA COUTO, 2011)

Esse belíssimo poema parece dizer o indizível que minhas memórias “sentem” e que ainda ressoam em mim como a lembrar-me de que esses dois mundos infinitos continuam a habitar em mim, sem portas, e sem fechaduras como se, à entrada da cama, ainda hoje, eu balance a areia dos sonhos querendo despertar vidas além, quem sabe a volta da voz e do cheirinho de minha mãe a me convocar a regressar para casa, depois de tantas andanças pelas ruas e pela vida. A escuta amorosa das falas dos participantes trazia, assim, para mim, a minha própria memória e os ecos das narrativas que ouvia e que me fizeram ser, mesmo após tanto tempo, uma pessoa atravessada pela presença da literatura.

A participante Renata segue com sua narrativa no mesmo caminho dos demais docentes:

:: bem, eu--as minhas--as--as minhas primeiras memórias são mesmo da literatura oral. Talvez não literatura mesmo em si, né, mas assim a--as estórias orais das famílias que nessa--na época não tínhamos--meu PAI era analfabeto, praticamente analfabeto, e minha mãe tinha, o que, duas--até a segunda série de ensino fundamental. Então, assim, eles não TINham a leitura, né. Mas eles saBlam o valor dessa--da leitura em casa. Então:: eles--meu pai gostava de contar estória pra gente. Eh:: na hora do jantar--ele tinha uma voz, assim, bem (+) pausada (+) aí ele jogava comida na boca, começava a contar estória e parava ali um pouquinho para mastigar e (+) enquanto isso seu cérebro tava fervilhando rrsrs. [Na verdade ele tava tentando ver?] a continuidade da estória. Então pra mim, assim, as minhas primEIRas memórias são--são essas de ca::sa, ouvindo as estórias do meu pai. Que meu pai contava várias coisas pra--a história da família, pra várias estórias de assombraÇÃO, e são essas--essas são as primeiras. (Professora Renata)

A narrativa da professora Renata a respeito de suas memórias sobre a literatura está em consonância como as dos professores Clara, Geraldo e Ana e também com as minhas memórias da literatura. A literatura oral, especialmente a contação de histórias, de causos, como os de assombração são recorrentes em nossas narrativas. Ao transcrever e ao reler as transcrições dos participantes é como se eu revivesse o momento das entrevistas orais e sentisse a atmosfera em que ocorreu, o semblante dos professores, o gestual, o sorriso, a saudade daqueles tempos idos e, especialmente a saudade da mãe e dos pais, que já não mais estão presentes fisicamente em nossas vidas.

É perceptível pela entonação da voz, pelas emoções e sentimentos que transparecem no decorrer das narrativas, as lembranças e rememorações do passado que são reconfigurados pelo presente com todas as suas pausas, o tempo não linear, as lacunas, o esquecimento, a alegria, o medo, o encantamento, o suspense, é como se os professores e eu voltássemos àquele tempo de infância e ao convívio com as mães, os pais, os irmãos ou outros familiares, os quais fazem parte de nossas primeiras memórias literárias, bem como, memórias de vida.

Ao ser arrebatada para a mesa de jantar de sua casa, onde o pai, durante o jantar, ia contando histórias, era como se eu sentisse a força de sua narrativa e, em diálogo com minhas memórias e com as dos demais professores participantes, eu também me sentisse transportada para aquela atmosfera da sua casa e ouvisse também “a voz pausada” do seu pai (nas palavras da professora), tamanha foi a riqueza de detalhes e, principalmente, as suas emoções e o seu riso, a ênfase dada em algumas passa-

gens e, especialmente, o seu corpo e o seu olhar que pareciam percorrer outros caminhos, no decorrer da sua fala.

Ao se referir às pausas dadas às histórias, durante a mastigação do pai, “enquanto isso, meu cérebro estava fervilhando” (palavras da professora ditas entre risos) era como se o suspense protagonizado pelo pai, ao que parece não intencional, ativava na pequena Renata tantas conexões cerebrais que ela mal conseguia aguardar pelo pouco tempo cronológico entre uma mastigação e outra a continuação das histórias.

Essa passagem me remete à minha primeira professora, D. Marilda (apesar dela ser jovem, era assim que eu a chamava), quando ela, ao final da aula, começava a contar uma história, com a ilustração (no cavalete), lembro-me, como se fosse hoje, por exemplo a historinha dos três porquinhos, quando o lobo mau chegava na casa de um dos porquinhos e começava a assoprar... a assoprar... ela finalizava a aula, dizendo assim: na próxima aula, eu continuo... nossa!!!! Eu mal dormia à noite, querendo que chegasse logo o outro dia e a outra aula para que ela continuasse a historinha...

A professora Rita assim rememorou seu primeiro contato com a literatura

Bom, ao falar em memória literária, primeira lembrança que me vem é da minha babá. Chamava Dona Maria Parteira. Era uma senhora que conhecia, eu acho, um mil e umas estórias. Então, lembro bem que todos os dias anoite (+) dormimos tarde criança rsrsrs [GC: Rsrtrs.] Era uma estória atrás da outra. Ela contava MUI::to estória. E isso despertou em mim a curiosidade de aprender a ler, tanto que eu aprendi a ler não tinha seis anos. Estudei em escola particular. Com seis anos fui para a escola pública, e já sabia ler. Lia tudo. E eu me lembro de um episódio que aconteceu. Eu:: sempre recreio ficava na biblioteca e pegava um livro atrás do outro. Aí entrou um grupo de meninas do ginásio, que era do quinto ano pra frente, quinta série, na época. E eu vi quan--quando uma delas falou, e essa menina, [podia?] tá aí, será que sabe pelo menos ler? Rsrts. E eu, como eu ficava atrás, respondi logo, [pé da lê?] [00:01:45], eu sei, sim. E ela não acreditou. Ela falou, então se você sabe ler, lê isso aqui pra mim. E me deu um livro. Era *Pai, Me Compra Amigo* do Pedro Bloch. Eu comecei a ler aquele livro e me encantei. Aí todo dia ia de novo pra biblioteca pra terminar o livro. E foi aí que eu comecei realmente esse prazer PELA leitura. (Professora Rita)

Assim como os outros professores mencionados acima, a literatura oral, através da contação de histórias pela babá, D. Maria Parteira, “era uma senhora que conhecia, eu acho, umas mil e uma histórias” (palavras da professora Rita) e toda noite “era uma história atrás da outra” (continua a professora Rita), enfatizando a importância que a babá que contava

mil e uma histórias exercia sobre ela, instigando sua curiosidade e vontade de aprender a ler.

Ao que parece o papel exercido pelo babá D. Maria Parteira foi preponderante em sua formação como leitora e despertou na criancinha Rita uma vontade enorme de aprender a ler, pois ao afirmar que foi alfabetizada antes dos 6 anos, numa escola particular, e ressaltar que, quando ingressou na escola pública, aos 6 anos já sabia ler e tornou-se uma assídua e voraz leitora. Assim como a babá “contava uma história trás da outra”, ela ao entrar na escola pública já sabendo ler, passava o recreio na biblioteca da escola “lendo um livro atrás do outro”. Observamos que é recorrente em sua narrativa a ênfase dada pela professora pela grande quantidade de histórias ouvidas, assim como pela grande quantidade de livros que lia, após adentrar o ambiente escolar, escolhendo a biblioteca como seu lugar preferido para ficar na hora do recreio.

Essa afirmativa parece ser balizadora do quanto a professora gostava de ler, pois, geralmente, a grande maioria dos alunos aguarda ansiosamente a hora do recreio e não trocaria esse “tempo escolar” para ficar na biblioteca lendo. Não podemos nos esquecer também de que, por já saber ler, a pequena Dayse, estivesse em um momento diferente dos outros coleguinhas.

Ao ser desafiada por meninas maiores e que já estavam na 5ª série, na época e que achavam que ela não sabia ler, elas oferecem o livro

Pai, me compra um amigo, do Pedro Bloch” para que ela pudesse mostrar a elas se realmente sabia ler. A menina não só leu para as coleguinhas maiores, como também se apaixonou pelo livro e, permaneceu indo todos os dias para a biblioteca afim de continuar “a leitura daquele livro que me encantou.

Esse foi apenas o início do processo de sua formação de leitora, pois, como declara mais adiante, ela não só adquiriu o prazer pela leitura ao se tornar uma leitora contumaz, bem como, já escreveu livros de poesias, como veremos mais adiante no decorrer de sua narrativa.

Caminhando para o fechamento de nossas análises parciais acerca das memórias de leituras de nossos cinco participantes de um total de nove docentes, conforme mencionamos anteriormente, podemos afirmar que o contato inicial como o objeto valor literatura aconteceu em tenras idades e no seio familiar, permeadas por contações de histórias, contos de fadas, lendas, casos de assombrações e demais práticas da literatura oral que se perpetuam principalmente entre sujeitos das classes populares. Nos casos apontados, a conjunção com o literário dá-se, portanto, antes

da escolarização, sem separar-se das outras lidas do cotidiano. Toda essa rica produção literária parece ficar, contudo, ignorada pelas pesquisas que ainda reforçam o caráter deficitário das experiências literárias das camadas populares, na medida em que se compreende como literário apenas o que ganha a edição em livros e se encontra arrolado nos cânones de que a escolarização se incumbem.

É importante destacar também que no que concerne às interações intersubjetivas, tanto nas relações objetais (entre sujeitos e objetos), neste caso, entre os professores ainda crianças e a literatura oral, quanto nas subjetais (entre sujeitos), ou seja, nas relações sensíveis entrelaçando o imaginário dos pequenos aos seus familiares, por intermédio do contágio prazeroso, bem como pelo ajustamento do sentir juntos a experiência estética e estésica. Nesse sentido, é possível verificar pelas respostas narradas pelos participantes que tais interações foram preponderantes para sua formação de leitores, como também ressoam em suas memórias de forma positiva e prazerosa.

Mediante esse cenário em que pudemos verificar que os sujeitos (crianças, mães, pais, irmãos mais velhos, babás) que do seio familiar apresentam de forma “sensível” e “amorosa” a literatura oral, antes mesmo do contato sistemático com a escrita, não poderíamos nos esquecer que tal mediação desencadeia as primeiras relações com a ficção, com a mimese e com a imaginação, começando a tecer os primeiros fios oníricos entre a subjetividade da criança em formação, que por meio de uma “escuta sensível e amorosa” desperta o desejo e o prazer por sentir junto a alteridade que o literário proporciona.

5. Considerações finais

Ao iniciar nossas reflexões finais acerca deste trabalho sobre a formação de leituras e de leitores de professores da educação básica pública de Palmas, gostaríamos de ressaltar que foi necessário fazer o recorte de apenas uma das perguntas da entrevista semiestruturada, e resposta de apenas cinco participantes, uma vez que adaptamos parte de nossa pesquisa de doutorado para este artigo.

É importante destacar que trabalhar com memórias, por intermédio de histórias de vida e de uma “escuta sensível” às narrativas dos participantes deste estudo, proporcionou aos professores, bem como a mim mesma como professora e pesquisadora, reflexões profundas sobre nos-

os primeiros contatos com a literatura oral, ainda nos primeiros anos de vida, através das contações de histórias, lendas, contos de fadas, causos de assombração, assim como as reverberações positivas dessas interações prazerosas em nosso processo inicial de formação de leitores. Afinal, não podemos nos esquecer de que, possivelmente, tais encontros estéticos e estésicos em nossas interações tenham sido precursores do nosso desejo de continuar buscando essas interações que se operam pela ordem do que, em termos da metalinguagem semiótica, se compreende como contágio e ajustamento. (LANDOWSKI, 2005, 2014)

Acreditamos que as memórias dos nossos participantes em diálogo com nossas próprias memórias a respeito das nossas primeiras memórias de leitura são significativas para que possamos repensar a formação de nossos educandos leitores de forma a privilegiar a sua subjetividade e o seu contexto cultural, pois o nosso contato inicial com a literatura aponta para profundas reflexões sobre a formação de leitores de forma a privilegiar as várias dimensões do sujeito, bem como a multirreferencialidade do literário.

Nessa direção, não podemos nos esquecer da urgência de avançarmos rumo a práticas pedagógicas que levem em conta o educando em sua subjetividade e contexto cultural para que possamos construir pontes rumo à formação de educandos leitores autônomos e críticos, dado que a literatura proporciona conhecimentos de si mesmo, do outro e do mundo.

Não tivemos a pretensão de esgotar a problemática em estudo, posto que tal temática é complexa e carece de novas pesquisas e abordagens, para que possamos compreender melhor as intrincadas relações que subjazem a nossa formação leitora, bem como a desafiante tarefa de formar educandos leitores de uma forma geral e, especificamente, no caso desta pesquisa, leitores de literatura. Ademais, sabemos que é imprescindível que haja uma maior aproximação entre a dita literatura “canônica” com a literatura de “massa”, uma vez que precisamos avançar, possibilitando que a alteridade se faça presença contínua nas nossas interações, quer seja no âmbito escolar, quer seja nas demais relações sociais, afinal sabemos o quanto ainda temos que avançar no que concerne a interações humanas mais sensíveis, estéticas e amorosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In:

SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad.: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COUTO, Mia. *Tradutor de chuvas*. Lisboa: Caminho, 2011.

FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. *Escola de tempo integral e letramento literário: um estudo sobre a formação de leitores*. 2012. Dissertação (Mestrado). – Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

FERREIRA, Gislene Pires de Camargo; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; MELO, Márcio Araújo de. Entre a proposta e a prática: uma pesquisa sobre o letramento literário em uma escola de tempo integral. In: SILVA, Luíza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: pesquisas na pós-graduação*. Palmas: Eduft, 2014, p. 59-74.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____; SCHMUTZ-BRUN, Catherine. La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix. In: SAADA-ROBERT, Madelon; LEUTENEGGER, Francia. (Orgs). *Expliquer/comprendre: enjeux scientifiques pour la recherche en éducation*. Genève: De Boeck Supérieur "Raisons éducatives", 2002, p. 165-184.

LANDOWSKI, Eric. *As interações arriscadas*. São Paulo: Estação das

Letras e Cores/CPS, 2014.

_____. Avoir prise, donner prise. *Actes sémiotiques* [On-line], 112, 2009.

_____. *Além ou aquém das estratégias, a presença contagiosa*. São Paulo: CPS, 2005.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Dom e docência em relatos de vida e formação de professores de História e Letras do Norte do Tocantins. *Revista História Hoje*, vol. 5, p. 255-277, 2016.

RAMOS JÚNIOR, Dornival Venâncio. *Os homens das matemáticas e uma entrevista que poderia ter sido, não foi – mas continua sendo: relato de experiência formativa em pesquisa no campo da história oral*. Mimeo, 2017.

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

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Memórias da guerrilha: acontecimento e história. In: MENDES, Conrado Moreira; LARA, Gláucia Muniz Proença. *Em torno do acontecimento: uma homenagem a Claude Zilberberg*. Curitiba: Appris, 2016, p. 141-162.

_____. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; SOARES, E. P. M. (Orgs.). *Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no Ensino Fundamental*. Rio Branco: NEPAN, 2017, vol. 1, p. 195-211.

_____; MORAES, Carlos Wiennery da Rocha. Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. *Estudos Semióticos*, vol. 10, p. 37-44, 2014.

_____; REIS, Naiane Vieira dos. O PARFOR como lócus de formação de leitores de literatura. *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol. 3, n. 1, p. 87-102, jan./jul. 2014.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.