



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**CAMPUS III**

**CENTRO DE HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

**LINHA DE PESQUISA - ENSINO DE LITERATURA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**DIOGO DA COSTA PEREIRA**

**INVENTANDO MEMÓRIAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO  
SOBRE O POETA MANOEL DE BARROS**

**GUARABIRA**

**2020**

DIOGO DA COSTA PEREIRA

**INVENTANDO MEMÓRIAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO  
SOBRE O POETA MANOEL DE BARROS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

**Área de concentração:** Ensino, Literatura e Letramento.

**Orientador:** Prof. Dr. Andrea Morais Costa Buhler

**GUARABIRA  
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P436i Pereira, Diogo da Costa.  
Inventando memórias [manuscrito] : uma proposta de letramento literário sobre o poeta Manoel de Barros / Diogo da Costa Pereira. - 2020.  
36 p.  
Digitado.  
Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2020.  
"Orientação : Prof. Dr. Andrea Moraes Costa Buhler, Coordenação do Curso de Letras - CH."  
1. Leitura. 2. Literatura. 3. Letramento literário. 4. Manoel de Barros. I. Título

21. ed. CDD 372.41

DIOGO DA COSTA PEREIRA

INVENTANDO MEMÓRIAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO  
SOBRE O POETA MANOEL DE BARROS

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

**Área de concentração:** Ensino, Literatura e Letramento.

Aprovada em: 04/09/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

*Andréa de Moraes Costa*

---

Profa. Dra. Andréa Moraes Costa Buhler (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Rosângela Neres Araújo da Silva*

---

Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Thiago da Silveira Cunha*

---

Prof. Me. Thiago da Silveira Cunha  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico este trabalho a minha mãe, Francineide  
Ferreira da Costa, e a todos os profissionais da  
educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus e ao meu povo espiritual que me guiam, me protegem e que me deram forças para chegar ao fim de mais uma etapa da minha vida.

Agradeço a minha mãe, Francineide Ferreira da Costa, por sempre me apoiar na minha caminhada e por seu amor incondicional.

Ao coordenador do curso de Especialização, Paulo Vinícius Ávila, por seu trabalho, empenho e atenção. Obrigado por ser um exemplo de professor humanizador.

À professora Andréa Moraes Costa, por toda a orientação para a produção deste trabalho, que me guiou de mãos dadas para chegar ao fim de mais uma pesquisa.

A todos os professores e professoras do Curso de Especialização da UEPB, Ana Carolina, Auricélio, Camila Matos, Danielle Santos, Eduardo Valones, Iara Martins, Leônidas Silva, Rosângela Neres, Suely Costa e Vilian Mangueira que contribuíram ao longo dos meses, por meio das disciplinas, para mais conhecimentos em minha formação profissional.

Obrigado aos colegas de classe pela amizade e apoio, em especial à Ana Paula da Silva Pereira e à Francisca Geane, por estarmos juntos nos nossos trabalhos acadêmicos e pelas conversas e troca de conhecimento.

Por fim, agradeço à Jamylli Ferreira, por ler meu trabalho na reta final e ajudar na revisão.

“Os andarilhos, as crianças e os passarinhos  
têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é  
muito bom!”

Manoel de Barros

## RESUMO

O presente trabalho, partindo de uma reflexão que articula literatura e educação, tem, como resultado final, uma proposta de leitura para turmas dos 8º anos do ensino fundamental sobre as obras *Memórias Inventadas: a infância*, *Memórias Inventadas: a segunda infância* e *Memórias Inventadas: a terceira infância*, de Manoel de Barros. O percurso desta pesquisa problematiza, assim, as funções e abordagens de leitura de modo a conceber o letramento como um caminho metodológico produtor, uma vez que ele abriga formas diversas de promover o processo da leitura. Assim, a nossa incursão investigativa reflete sobre os modelos de leitura nos estudos de Mascia (2005), passa por alguns aspectos críticos das funções que a literatura exerceu, e exerce, na sociedade com base em Compagnon (2009) e Barthes (2004), e expõe, ainda, a função humanizadora da literatura em Candido (1995). As mudanças e perspectivas do texto infantil e juvenil na escola também são reflexões específicas deste trabalho, sob as quais comparecem os estudos de Lajolo e Zilberman (2004). As pesquisas de Rildo Cosson (2014), centradas no letramento literário, são aportes relevantes para este trabalho principalmente porque se depreende um conceito amplo sobre o processo de leitura. Assim, a abordagem de intervenção apresenta uma natureza reflexivo-descritiva, de forma a proporcionar aos professores mais uma possibilidade para ensinar a leitura perspectivada sob a ideia ativa para a construção dos sentidos do texto. Por fim, como culminância de nosso percurso reflexivo, propomos uma atividade baseada, predominantemente, nas etapas de leitura do letramento de Cosson (2014), já que, entendemos, que os modos plurais de abordagens, além de serem mais democráticos, são os que melhores se adequam na construção de consciências críticas e emancipadoras.

**Palavras-Chave:** Leitura. Literatura. Letramento literário. Manoel de Barros.

## ABSTRACT

This present work, starting from a reflection that articulates literature and education, it has as a final result, a reading proposal for classes of the 8th grade of the middle school about the works *Memories Invented: childhood*, *Memories Invented: second childhood* and *Inventory Memories: the third childhood*, by Manoel de Barros. The course of this research thus problematizes the functions and approaches of reading in order to conceive literacy as a productive methodological path, since it houses different ways of promoting the reading process. Thus, our investigative incursion reflects on the models of reading in the studies of Mascia (2005), goes through some critical aspects of the functions that literature has exercised, and exercises, in society based on Compagnon (2009) and Barthes (2004), and also exposes the humanizing function of literature in Candido (1995). The changes and perspectives of the children's and youth text at school are also specific reflections of this work, under which the studies by Lajolo and Zilberman (2004) appear. The researches of Rildo Cosson (2014), centered on literary literacy, are relevant contributions to this work mainly because it reveals a broad concept about the reading process. Thus, the intervention approach has a reflexive-descriptive nature, in order to provide teachers with one more possibility to teach the perspective reading under the active idea for the construction of the meanings of the text. Finally, as the culmination of our reflective path, we propose an activity based, predominantly, on the reading stages of Cosson's literacy (2014), since, we understand, that the plural forms of approaches, in addition to being more democratic, are those that best fit in the construction of critical and emancipatory consciences.

**Keywords:** Reading. Literature. Literary literacy. Manoel de Barros.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>2</b>	<b>A LEITURA E A LITERATURA: FUNÇÕES E ABORDAGENS PARA O ENSINO</b> .....	11
<b>2.1</b>	<b>O ensino dos textos infanto-juvenis no Brasil</b> .....	15
<b>3</b>	<b>LETRAMENTO LITERÁRIO: O CAMINHO PLURAL PARA A LEITURA</b> .....	17
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DE LEITURA: INVENTANDO MEMÓRIAS</b> .....	22
<b>4.1</b>	<b>Etapas de Leitura</b> .....	23
<b>4.1.1</b>	<b>Motivação</b> .....	23
<b>4.1.1.1</b>	<i>Objetivo</i> .....	24
<b>4.1.1.2</b>	<i>Propostas de Oficinas</i> .....	24
<b>4.1.1.3</b>	<i>Procedimentos Metodológicos</i> .....	24
<b>4.1.2</b>	<b>Introdução</b> .....	25
<b>4.1.2.1</b>	<i>Objetivo</i> .....	26
<b>4.1.2.2</b>	<i>Proposta de oficina</i> .....	26
<b>4.1.2.4</b>	<i>Procedimentos Metodológicos</i> .....	27
<b>4.1.3</b>	<b>Leitura</b> .....	28
<b>4.1.3.1</b>	<i>Objetivos</i> .....	28
<b>4.1.3.2</b>	<i>Propostas de Oficinas</i> .....	28
<b>4.1.3.3</b>	<i>Procedimentos Metodológicos</i> .....	28
<b>4.1.4</b>	<b>Interpretação</b> .....	29
<b>4.1.4.1</b>	<i>Objetivo</i> .....	29
<b>4.1.4.2</b>	<i>Proposta de Oficina</i> .....	29
<b>4.1.4.3</b>	<i>Procedimentos metodológicos</i> .....	30
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	31
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	32
	<b>ANEXO I – ILUMINURA DE DESOBJETO</b> .....	35
	<b>ANEXO II - CAPA DO PRIMEIRO LIVRO</b> .....	36

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva refletir a relação entre literatura, educação e escola, ao mesmo tempo em que propõe formular uma atividade de leitura para o Ensino Fundamental, especificamente para as turmas de 8º anos. O *corpus* dessa proposta de atividade é a trilogia *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros, publicadas em 2003, 2005 e 2008. A formulação da atividade adotará, principalmente, a sequência básica por Cosson (2014), além de outras estratégias possíveis.

É bem comum a afirmação de que a leitura literária, entende-se prosa e poesia, é de fundamental importância para a humanidade. A reflexão sobre o valor da literatura inicia-se no antigo mundo grego quando Platão, por volta do século IV a.C., compreendeu a poesia como ameaça à sociedade perfeita, no Cap. X, de sua obra, *A República* (2018), já que ela confundia o espírito racional pelo distanciamento do mundo ideal, o qual é projetado como forma de explicar o mundo. Aristóteles, seu discípulo, rejeita a tese de Platão ao demonstrar em seu livro, *A Poética* (2014), que a poesia, através da catarse, entendida como a purificação das paixões, desempenha enorme valor pedagógico por promover um tipo de orientação moral.

A partir daí, ao longo da história, esse valor pedagógico, já apontado por Aristóteles, ganha matizes que vão desde o didatismo de valores morais, imposto ao mundo infantil através do texto, passando pela ênfase da brincadeira e do imaginário, até o recorte contemporâneo da interseção entre literatura e alteridade. O fato é que, ressaltando as particularidades dessas práticas, literatura e educação sempre mantiveram uma relação estreita, exatamente porque se universalizou um sentido de que ela possibilita o desenvolvimento integral da humanidade no que tange as suas várias peculiaridades, como criatividade, arte, cultura, desenvolvimento psicoafetivo, senso crítico, além da necessidade de ficção.

Sobre essa relação, Antonio Candido, em seu texto “Direito à Literatura” (1988), compreende a literatura como um direito humano incompressível, fundamental à integridade espiritual, assim como a liberdade, a moradia e a alimentação, porque a arte literária, segundo o crítico literário, é necessária em seu papel formador de humanização. Entenda-se humanização como exercício de reflexão crítica, empatia ao outro, humor e afinidade de emoções.

Neste sentido, considerando cada época, cada sociedade, a literatura pode se converter em um instrumento poderoso de instrução, inclusive de inculcamento intencional para

promover uma educação convencional. Justamente, neste ponto, Candido reflete sobre o poder formador da literatura através da educação familiar e escolar, destacando a sua incorporação nos currículos escolares, porque através dos livros podem-se identificar os valores de uma sociedade. Por isso, no âmbito da educação, o autor revela toda a ambivalência que a literatura produz como preocupação moral, já que há um conflito, principalmente entre os educadores, sobre conteúdos literários edificantes que acomodam as convenções e a força indiscriminada acima de uma moral rasa que suscita a imersão naquela quota de humanidade que transcende normas e, por isso, “faz viver” (p.178).

Quando percorremos o caminho do surgimento da literatura infanto-juvenil identificamos essa relação trazida por Candido entre literatura, sociedade e convenção. É o que nos indica Sacramento e Rodrigues (2011) ao traçar o surgimento, desenvolvimento e a atualização da literatura infanto-juvenil, numa relação com a sociedade e os seus valores. As autoras destacam que a literatura, entre os séculos XVII e XVIII, apresentava um caráter moral, de moldagem de comportamento, cujo objetivo pedagógico era principalmente destilar valores morais para o público infantil. O aspecto lúdico, da brincadeira nos textos passam a ser incorporados só no século XIX quando se entende que a voz da criança deve ser considerada no universo da criação literária. Assim, a literatura passa a enfatizar muito mais a marca da imaginação e da fantasia para a formação da criança.

O reconhecimento de que a literatura é necessária à sociedade foi compreendida pela escola e, com isso, houve, na década de 80 no Brasil, a escolarização da literatura, que também entendeu a relevância do papel formador da literatura para os educandos. Mas houve a necessidade de abordagens pedagógicas como, por exemplo, o uso do texto literário como pretexto para trabalhar as questões gramaticais e a fragmentação de textos literários nos livros didáticos. Assim aponta Marcuschi (2001), ao afirmar que o Livro Didático de Português, LDP, traz uma noção de língua quase sempre reduzida ao trabalho das regras gramaticais, algumas informações textuais de compreensão de texto e atividades para redação. Também, como destaca Hélder Pinheiro (2001), ao afirmar que a poesia nos LDP é muito reduzida, e sempre tratada como gênero inferior, ou sem uma abordagem que permita a imersão no valor estético-imaginativo da poesia.

Essas abordagens mais técnicas do texto no espaço escolar parecem se distanciar daquela quota de humanidade que nos fala Candido, comprometida com a formação de leitores críticos, sensíveis e autônomos. É por isso que Magda Soares (2001), ao estudar sobre o processo escolar da literatura infantil e juvenil, compreende que não há como evitar a escolarização da literatura, mas se pode e se deve refletir sobre os caminhos plurais da leitura,

de modo a potencializar aspectos relevantes na formação do educando, principalmente, através do letramento, cujo percurso busca promover a consciência de cidadania, ou seja, a leitura é vista como prática social de interação entre indivíduo e sociedade.

O letramento, no cenário brasileiro, se tornou uma corrente de estudo no início deste período de 1980, como aborda Magda Soares (2004), com o principal objetivo de estabelecer novas compreensões sobre a alfabetização. Segundo a pesquisadora, o termo letramento compreende todas as práticas sociais de leitura e escrita num espaço de mobilidade de uso (SOARES, 2004, p.6), ou seja, a ideia supera a língua como mero código. Alinhado com essa perspectiva, Rildo Cosson (2014), centrando-se no ensino fundamental e médio, propõe, à luz das teorias literárias, caminhos múltiplos para leitura a partir de relações que cotejem o eixo autor-texto-leitor, de modo a possibilitar ao educando construir o sentido do texto proposto. Para Cosson, a leitura deve exercer seu papel humanizador na direção do exercício da alteridade, e assim não distorcer a função da escolarização.

O trabalho aqui proposto se justifica porque se integra ao esforço, sempre inacabado, de refletir as práticas de leitura no espaço escolar, principalmente, quando se toma como dado ostensivamente concreto o baixo índice de leitores competentes em nosso país, apesar do reconhecimento indiscutível da importância da leitura literária como formadora do educando. Além disso, no que diz respeito à especificidade de nosso *corpus*, não identificamos nenhum estudo sobre a obra escolhida *Memórias Inventadas* numa abordagem de ensino para o 8º ano. Some-se a isso que a escolha da obra base surgiu, principalmente, pela necessidade de compreender o valor estético e criativo da obra, num objetivo claro de se distanciar de abordagens mais técnico-didáticas com as obras literárias. A ideia é promover no educando, nessa fase de formação escolar, a sensibilidade de criar o mundo através do jogo das palavras.

Assim, o nosso trabalho estará estruturado em três partes essenciais. A primeira aprofunda a reflexão de leitura, literatura, educação numa perspectiva teórica que situe o problema, parâmetros norteadores e caminhos possíveis, como a prática literária, e os usos dos textos infantis no contexto brasileiro. No segundo momento trazemos os modelos sequenciais de letramento literário de Rildo Cosson. Por fim, desenvolvemos uma proposição de abordagem sobre a obra escolhida tendo como ponto de partida o letramento literário proposto por Cosson.

## 2 A LEITURA E A LITERATURA: FUNÇÕES E ABORDAGENS PARA O ENSINO

A leitura assumiu várias perspectivas ao longo da história da humanidade. Por isso nos parece importante revisar o percurso dos principais modelos de leituras. A pesquisadora Marcia Amador Mascia, em seu artigo “Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista” (2005), faz uma revisão sobre os modelos de leituras, divididos em quatro vertentes teóricas: estruturalista, psicolinguístico, interacionista e discursivo-desconstrutivista.

O primeiro modelo, o estruturalista, é uma perspectiva tradicional de herança saussuriana, na qual “o texto é entendido como objeto com existência própria” (MASCIA, 2005, p. 46). A leitura é concebida como um processo passivo, sem a interferência do leitor, com a função de decodificar os signos linguísticos. Sob esta perspectiva de leitura está enraizada principalmente as práticas escolares tradicionais de usar o texto como pretexto para o estudo gramatical. Já o modelo psicolinguístico entende a “leitura como um processo ativo de construção mental” (p. 46), ou seja, o leitor seleciona e ativa seus conhecimentos prévios para formular hipóteses por meio das unidades de significados do texto.

O terceiro modelo é o interacionista, o qual predomina atualmente nos diversos estudos sobre leitura, pois busca enfatizar o processo de interação social entre leitor-texto-autor. Nesta vertente o leitor é reconstrutor de sentidos do texto e opera significados através das marcas linguísticas deixadas pelo autor. Esse modelo assume o aspecto social da leitura, pois o sujeito leitor assume um papel fundamental na relação de construção do sentido do autor e do texto, ou seja, o sujeito leitor não é mais um mero receptor de uma comunicação emitida através de um sistema de língua arbitrário. Assim, do ponto de vista do ensino, este terceiro modelo aborda o processamento ativo do texto, conduzindo o aluno a um percurso investigativo, e sempre dialético, do texto ao sujeito leitor e vice-versa.

O modelo discursivo-desconstrutivista tem como base os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa de Pecheux e Foucault, e o desconstrutivismo de Derrida. Dialogando com Foucault, a autora parte da noção de que o discurso é formado por um conjunto múltiplo de regras que transcendem o linguístico, e os sujeitos aparecem como construídos ideologicamente por várias vozes. Consequentemente, os sujeitos assumem um lugar social, histórico e ideológico no evento comunicativo. É também chamado de desconstrutivista porque este modelo de leitura vai além da interpretação do texto, se compromete com aquilo que o texto esconde, em desvendar o não dito, desestabilizar o binarismo de ideias, questionar a verdade e desconstruir a racionalidade do texto.

Nas palavras de Mascia “não é o texto que determina a leitura, mas o sujeito, como participante de uma determinada formação discursiva” (p. 52), bem como “não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito inserido em um determinado contexto ideológico” (p. 52). Portanto, nessa vertente o sujeito leitor assume o papel ativo total na construção e desconstrução dos sentidos, ou seja, a instância do texto e suas marcas são completamente implodidas em favor do sujeito que constrói o sentido.

Conforme a proposta de Mascia, no contexto da sala de aula, o modelo discursivo-desconstrutivista abre possibilidades para uma metodologia menos autoritária, aberta aos novos pensamentos e a maior criticidade, ou seja, aberta à pluralidade de leituras, à problematização das relações de poderes nos discursos, ao questionamento do texto e suas relações com a verdade, ideologias e valores. Importa principalmente assinalar a primazia do sujeito leitor como des-construtor de sentidos.

A problematização no ato de ler se vincula inextricavelmente aos problemas de abordagem do literário, daí, claro, o surgimento das teorias em que se postulam os vários caminhos para leitura crítica de um texto. Antoine Compagnon, por exemplo, em *Literatura para quê?* (2009), em seu primeiro discurso para o Colégio de França, discorre sobre o poder da literatura no decorrer da história, vejamos esses poderes.

O primeiro poder diz respeito à definição clássica, herança Aristotélica, concebendo a literatura como a imitação da realidade, a *mímeses*. Nessa visão a literatura é compreendida como uma forma para uma vida abundante, isto é, a obra literária desempenha uma função de elevação da alma, aprimoramento dos sentimentos e da visão de mundo. A literatura, portanto, tinha sua função de instruir e educar moralmente.

O segundo é uma herança do período do Romantismo, concebendo a arte literária “não mais um meio de instruir deleitando, mas um remédio” (COMPAGNON, 2009, p. 33), um remédio para alma e os problemas sociais, a busca por justiça e pela liberdade defendida pelo pensamento romântico.

Já a perspectiva moderna é o terceiro poder que diz respeito à correção dos defeitos da linguagem. “A literatura fala a todo o mundo, recorre à língua comum, mas faz desta uma língua particular – poética ou literária” (p. 37), em outras palavras, a literatura recria a língua, transgredindo-a, tirando-a da zona de conforto e constrói outra língua, a literária. Seu aspecto transgressor está em construir novas formas e novos significados.

Então, quando pensamos na obra de Manoel de Barros, encontramos no seu processo de criação essa especificidade que é a potencialidade metamórfica da palavra. Ou seja, o autor, a partir da recriação das palavras vai inaugurando novos mundos, novas realidades.

Esse exercício produz uma imaginação muito fecunda e principalmente fascinante para a visão infanto-juvenil. Com efeito, Barros, em sua criação, enfatiza o delírio verbal, a liberdade permanente da criação e o plano ilógico da linguagem. Mesmo a sua prosa poética, como é o caso de *Memorias Inventadas*, traz a intensidade de uma imagem poética a partir das várias desconstruções de objetos do cotidiano.

Ainda sobre essa literatura como correção da língua comum, muitos anos antes de Antoine Compagnon, o filósofo francês Roland Barthes, em seu discurso da aula inaugural da disciplina de semiologia literária do Colégio de França, intitulado “*Aula*”, discorre sobre uma perspectiva de linguagem, língua e literatura muito importante e adequada para o trabalho com Manoel de Barros.

Segundo o autor a linguagem é o “objeto de poder”, a literatura, por sua vez, é a “língua fora do poder”, ou seja, é a transgressão da linguagem. Assim, a literatura não é um conjunto de seleção de obras, mas “o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 2004, p. 16). Essa prática de escrever possui uma forma estética responsável de liberdade, criatividade e subversão da língua, materializados essencialmente nos textos. A prática de escrever, portanto, de Manoel de Barros é composta por esta reinvenção da linguagem, brincadeira, jogos de metáfora, inventividade, ou seja, é a língua fora do lógico.

Esse processo criador tem muito a ver com aquela cota de humanidade da qual nos fala Candido. Em suas palavras, a literatura “é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 177). Candido ainda desenvolve alguns elementos da natureza da literatura que atuam diretamente na nessa função humanizadora.

Primeiro, porque a literatura “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado” (p. 178), corresponde à maneira como o texto literário é construído, atua como um objeto humanizador articulado por sua forma criativa, conseqüentemente, cumpre o papel de organizar nossa mente, sentimentos e visão de mundo.

A segunda natureza é “uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” (p. 178-179). Por isso que a arte literária emociona, encanta e promove deslizamentos para outros lugares ou na direção do outro. Isso ocorre porque é uma mensagem altamente organizada, em outras palavras a forma atua sobre o conteúdo.

Por fim, a literatura se apresenta como “uma forma de conhecimento” (p. 179), a qual, aliás, ressalta o crítico, é, em geral, compreendida como a função principal da literatura, já que o aspecto da instrução, principalmente para os positivistas, assume um valor dominante.

Sobre as três naturezas da literatura, Antonio Candido dá mais destaque para a forma, entendida como seleção e organização da palavra, até porque esta é a mais crucial para a definição se uma comunicação é literária ou não. A forma é a construção da arte literária, ela desconstrói a palavra comum, construindo outros sentidos, segundo Candido, um “modelo de coerência”, “um modelo de superação do caos” (1995, p. 179). Por sua vez, atua sobre nós paradoxalmente ordenando nossa mente e enriquecendo a percepção por meio da própria desconstrução da língua. É assim que toda a literatura sempre atuou, e como Manoel de Barros também atua no seu percurso literário, desconstruindo as palavras e reinventando sentido e formas, pois como ele mesmo nos diz na sua epígrafe “Tudo o que não invento é falso”.

De fato, por muito tempo, a chamada boa literatura, principalmente a destinada para crianças e jovens, foi aquela capaz de dirigir moralmente o comportamento. É nesse sentido que a leitura se torna meramente pedagógica, sem o valor criativo da brincadeira. Eni Orlandi (1996) destaca como a escola toma a leitura como um instrumento útil para o aprendizado e despreza o elemento lúdico, justamente aquela forma artística, da ordenação da palavra, que nos fala Candido.

## **2.1 O ensino dos textos infanto-juvenis no Brasil**

As produções literárias vão se modificando, bem como os paradigmas para as leituras. Importa, como observamos, que a necessidade de conceituar leitura e literatura considere as mudanças históricas do tempo, já que os valores e juízos são inconstantes. Não é diferente para o ensino de leitura da literatura infantil e juvenil. Vejamos algumas considerações.

Desde o século XVII, com o surgimento da chamada literatura infantil com Charles Perrault, as narrativas folclóricas para crianças tinham um caráter pedagógico. Essa natureza da literatura para a criança vai se estender por muitos anos, pois eram produzidos com a finalidade de formar cidadãos plenamente alfabetizados, conforme visões ideológicas dominante da sociedade burguesa (KIRCHOF; BONIN, 2012, p. 23-24).

Já no Brasil, essa literatura para criança propriamente dita inicia-se somente entre século XIX e XX. Esses textos para o público infantil tinham a função na escola de ensinar os

conteúdos de língua portuguesa. Nas palavras de Kirchof e Bonin, esses textos infantis no Brasil, em pleno século XX, eram:

baseados na crença burguesa segundo a qual a literatura, e especialmente a poesia, seria um instrumento pedagógico eficiente para ensinar, na escola e fora dela, os valores morais, cívicos e religiosos que a sociedade de então considerava apropriados e necessários para uma boa formação. (2012, p. 25).

Conforme Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2004, p. 28) é nesse período que teremos o desenvolvimento de publicações e de adaptações de livros para o público infantil e juvenil, consolidando assim uma literatura nacional para as crianças brasileiras. Assim, teremos a grande contribuição de Moteiro Lobato como o grande nome da nossa literatura infanto-juvenil. Lobato se apresenta como marco divisor porque foi pioneiro no trabalho com o lúdico e o imaginário, priorizando o verdadeiro universo infantil em detrimento das informações pedagógicas, além de investir no nosso universo nacional/folclórico. Porém, só na segunda metade do século XX teremos realmente um crescimento de obras infantis com grande qualidade nas narrativas e na poesia.

Segundo Zilberman (2005), a partir da década de 1980, a poesia infantil passou por grandes mudanças em termos de quantidade e qualidade, quando houve uma maior valorização desse gênero no Brasil. Aqui teremos a grande contribuição de Cecília Meireles com *Ou isto ou aquilo* e Vinícius de Moraes com *A arca de Noé*. Tratam-se de produções que investem no jogo das palavras e no imaginário do universo infanto-juvenil, afastando-se da velha concepção de que a criança sendo um pequeno adulto deve ser treinada para o mundo dos mais velhos.

De acordo com Maria do Rosário Mortatti (2014), no período histórico, pós-ditadura, o sistema de educação estava preocupado com a taxa alta do analfabetismo e a crise da leitura. Por isso, para o ensino da língua portuguesa, começou a surgir os novos programas educacionais para superar os problemas da escolarização da literatura decorrentes dos velhos modelos escolares insuficientes. Como fator de superação dessas marcas pedagógicas, conforme Mortatti (2014, p. 27), a literatura infantil e juvenil tomou outras perspectivas. Os documentos oficiais passam a se preocupar mais com o ludismo e o imaginário dos textos, numa tentativa de superar a dominância do didatismo pedagógico. Assim, é nesse período que a literatura infantil e juvenil ganha destaque nas discussões acadêmicas do ponto de vista para a educação, buscando propostas didáticas adequadas para a formação de leitores (2014, p. 26).

Segundo Bordini (1998), com as mudanças da escolarização da literatura nesse período, o livro infantil se desenvolveu nas temáticas, nas linguagens e os textos para crianças

ganharam destaque nas ilustrações, possibilitando a leitura semiótica e ficando mais atrativo para esse público. Portanto, o livro infantil ganhou uma valorização crescente, tanto no conteúdo e na linguagem quanto nas ilustrações. Paralelo a isso, as diretrizes curriculares buscaram direcionar a utilização do texto literário infantil para a formação inicial de leitores competentes.

Na década de 1990, quando surgem os primeiros *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNLP* (1997), encontramos no documento um conceito mais amplo sobre a leitura. Segundo o registro: “Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la” (BRASIL, 1997, p. 54). Isso implica dizer que não se forma bons leitores propondo apenas uma leitura para realizar uma atividade de português na sala de aula, mas proporcionando uma leitura que faça sentido ao aluno a partir da diversidade de objetivos imediatos e estratégias de seleção plural de textos e modalidades para a leitura de fato.

Portanto, se hoje não faz tanto sentido utilizar obras literárias com objetivos de atividades apenas pedagógicas, o que deve ser ensinado quando se trabalha com a literatura para a formação do leitor? Os PCNLP, no âmbito do ensino específico do texto literário, registram que a leitura literária envolve o “exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (BRASIL, 1997, p. 37). É isto que buscaremos com a proposta de leitura de *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros, paralelo também ao trabalho com o lúdico e a sensibilidade.

De fato, a despeito dos vários conceitos possíveis da literatura, identificamos em nosso autor essa singularidade compositiva, cuja densidade metafórica entre a palavra e o mundo traduz um exercício de metalinguagem, a partir do qual, é possível reinventar o mundo numa espécie de cocriação. Essa compreensão dominante deve ser cotejada no momento de pensar estratégias ou etapas no processo de leitura. Ou seja, qualquer didatismo deve aparecer subordinado a esse fazer poético dominante. Entende-se que essa forma de abordagem evitará qualquer didatismo vazio sem conexão com a especificidade desse texto poético.

### 3 LETRAMENTO LITERÁRIO: O CAMINHO PLURAL PARA A LEITURA

A fim de situar e justificar a nossa formulação de abordagem do texto, procederemos a uma breve exposição da prática do letramento como caminho produtor para estabelecer um ir e vir na relação do texto e contexto.

Desde a década de 1980, o termo letramento vem ganhando destaque nas ciências linguísticas e na educação para distingui-lo de alfabetização, isto porque as novas demandas sociais das práticas de leitura e escrita do século XX fizeram surgir uma nova palavra para uma perspectiva socialmente prática e técnica. Uma vez que alfabetização tem o sentido limitado de quem aprendeu a ler e escrever, enquanto o letramento diz respeito ao uso, às práticas desse aprendizado. Assim nos esclarece Magda Soares (1999) em seu texto em verbete *O que é letramento?*. Em suas palavras, ela define o letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). Essa apropriação tem sua fronteira para a plena participação social.

Aliás, é essa dimensão política que se encontra no PCNLP quando o ensino da linguagem é compreendido como produto simbólico da participação de práticas sociais para o pleno exercício da cidadania (1997, p. 23). O PCNLP se encaminha no esforço de dar um distanciamento ao ensino tradicional da linguagem que desconsiderava a realidade dos alunos, a escolarização excessiva dos textos e o seu uso para ensinar gramática, valores morais e a variedade linguística com suas expressões orais. O documento oficial aparece marcado por reflexões relevantes fomentadas pela linguística e a prática do letramento.

Com efeito, no ano de 1995, poucos anos antes do verbete de Magda Soares, tivemos uma grande contribuição de uma coletânea de trabalhos e pesquisas sobre letramento, organizados pela pesquisadora Angela Kleiman (1995). No seu texto introdutório da obra o letramento é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Sob os estudos da autora, os impactos da escrita e da leitura inserem-se nos diversos contextos da vida humana em sociedade, na vida privada e de forma individual. Desde século XVI, com o desenvolvimento social e industrial e, por conseguinte, a contemporaneidade com o desenvolvimento tecnológico e a internet ampliaram as “práticas discursivas letradas” (p. 18), isto é, as estratégias e eventos (“evento de letramento”, na definição de Kleiman) de usos com a escrita, leitura ou oralidade nas instituições (“agências de letramento”) como família, escola etc.

A escola, por sua vez, cumpre um papel importante para a introdução e desenvolvimento de habilidades com a leitura e escrita, principalmente, com as práticas letradas dominantes, isto é, o letramento associado ao progresso e a tecnologia desenvolvida pela sociedade com alto nível de escolarização. Segundo Kleiman, esse letramento dominante é a prática específica que predomina na escola, mas cumpre o desenvolvimento de apenas algumas habilidades com a escrita, principalmente o domínio de habilidades em textos expositivos e argumentativos.

No que diz respeito ao ato de ler, Kleiman (2001), em seu livro *Oficina da leitura: teoria e prática*, escreve:

Quanto à concepção de leitura pressuposta neste livro, consideramos esta uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Com outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (2001, p.10)

Esta concepção de leitura está preocupada com as formas diversificadas do ato de ler para contemplar as realidades sociais dos alunos. Importa realizar o exercício na superação do abismo entre a prática escolar e a prática social de modo que o trabalho com a linguagem se realize através do protagonismo na construção dos sentidos do texto proposto. Isso porque o processo de leitura é múltiplo e pressupõe várias relações em jogo que apenas devem ser facilitadas pelo docente.

Quando Kleiman (2002) postula a existência de um sistema prévio de conhecimento de mundo do aluno, significa dizer que há um horizonte de experiência de leitura e de mundo que deve ser mobilizada para a construção dos significados, e, que, portanto, as várias leituras devem ser respeitadas em suas diferenças. Também o ato de ler pode aparecer em seus diversos propósitos didático e recreativo. Didático para desenvolver competências que devem estar conectadas à vida prática (buscar informações, resolver uma conta etc), e recreativa como exercício de prazer, de reconhecimento de si e dos outros.

Para a nossa especificidade, considerando o perfil cultural e socioeconômico do alunado da escola pública, julgamos adequado uma prática de letramento que considere o caminho da habilidade e competência da leitura como percurso para mobilidade social, como pautado no letramento dominante. Mas particularidades também devem ser radicalmente consideradas, principalmente porque se trata de uma estrutura escolar marcada pelo processo de exclusão de uma sociedade, cujo sistema de classe é marcadamente discriminatório. Neste caso, nos parece prioritário relacionar texto e contexto numa direção de construção das

identidades fragilizadas, especificamente suas memórias individuais e coletivas, além de buscar explorar a imaginação como caminho de reinvenção de si e das coisas do mundo. É esse viés que queremos destacar no texto de Manoel de Barros, já que os elementos composicionais trazem essas potencialidades para explorar.

Este conceito de múltiplas leituras também aparece nas reflexões de Rildo Cosson (2011) em seu artigo “Literatura: modos de ler na escola”. O autor, refletindo sobre o exercício da leitura no ensino fundamental e médio, postula uma crítica sobre a qual pesaria, principalmente, para o ensino fundamental, uma leitura de pura fruição sem orientação, e sobre o ensino médio, a prática de preenchimento de fichas para o exercício de cognição com fins de consolidação de competência.

Importa assinalar a relação para o processo dinâmico da leitura autor, leitor, texto e contexto em que se estabelece um diálogo do leitor com o outro a partir de um outro objeto que é o intertexto. Os modos de leitura são estabelecidos a partir dessas inter-relações que são mapeadas em doze formas possíveis, as quais dialogam com as principais correntes teóricas: contexto-autor, a leitura com ênfase no contexto do autor, isto é, uma leitura biográfica; contexto-leitor, é a leitura que tem como foco as experiências do leitor; contexto-texto, dá evidência às temáticas presentes na leitura; contexto-intertexto, uma leitura que busca discutir as questões sociais; texto-autor, foco na identidade literária do autor; texto-leitor, uma leitura voltada para os efeitos da leitura sobre o leitor; texto-contexto, analisa os aspectos materiais da obra, como edições, capas etc.; texto-intertexto, refere-se ao que a leitura diz da própria literatura; intertexto-autor, busca as relações da biografia intelectual do autor com outros textos; intertexto-texto, as relações do texto com outro texto literário; intertexto-leitor, são as relações do texto lido com outros textos já lidos pelo leitor; intertexto-contexto, uma leitura voltada para a identificação dos estilos literários (COSSON, 2011, n.p.). Cosson realiza esse mapeamento, mas ressalta que pode haver outros modos possíveis, inclusive nuances dentro dos pares relacionados.

Esses vários modos de ler são mais explorados em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2014) destacando dois exemplos de sequências: a básica e expandida. Esses modelos surgiram de suas pesquisas e práticas, tendo como base três etapas básicas para o processamento efetivo da leitura. Sendo a primeira, uma parte que antecipa os primeiros contatos com as letras, códigos e palavras, refere-se às operações para adentrar ao texto. A segunda é a decifração, isto é, o contato propriamente dito com as letras do texto. Por fim, a última etapa do processo de leitura é a interpretação, vista como a relação do leitor quando

processa o texto (COSSON, 2014, p. 40-41). Estas três etapas são as bases que guiam a proposta de letramento literário básico e expandido desenvolvida por Cosson, como veremos.

A sequência básica do letramento literário de Cosson é dividida em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação é o momento de preparar e aproximar o aluno para a obra objeto, isto é, antecipamos e conduzimos as primeiras sensações e perspectivas sobre obra para entrar na leitura. Esta atividade é predominantemente lúdica, mas não apenas, pode ser realizada de diversas formas conforme o texto trabalhando e quanto mais próximo do texto, seja estrutura, temática ou estética mais bem sucedida será a motivação, conseqüentemente, terá mais êxito o processo da leitura (COSSON, 2014, p. 54-47).

A introdução é muito presente nas aulas de literatura e às vezes até uma extensa aula de biografia, pois diz respeito à apresentação do autor e da obra objeto. Como o próprio nome diz, é uma introdução, sendo o suficiente as informações básicas sobre a vida do autor e, sempre que necessário apresentar informações da vida do autor ligadas ao texto. Já exposição da obra não é apenas um resumo do enredo, mas o contato físico com o livro, se possível levar os alunos à biblioteca, fazer a leitura da capa, da orelha e do prefácio e até é válido mostrar as várias edições da obra ao longo do tempo. Segundo o autor, a introdução deve ter um objetivo claro aonde se quer chegar com as informações escolhidas sobre o autor e sobre a obra e também justificar aos alunos o motivo da escolha da seleção das informações no momento da exposição (COSSON, 2014, p. 60-61).

A etapa da leitura no letramento literário não contempla apenas em decifrar a leitura e pronto, mas conforme as pesquisas de Cosson é essencial que o professor acompanhe a leitura dos alunos. Esse acompanhamento deve estar condicionando ao objetivo do professor com a leitura da obra, também serve como uma forma de avaliar o processo de leitura, perceber as dificuldades. Esta etapa deve ser dividida em intervalos dependendo do tamanho da obra e das dificuldades dos alunos, os intervalos podem ser atividades específicas ou uma conversa sobre a leitura para o professor diagnosticar se os alunos estão decifrando o texto, perceber as dificuldades e o ritmo da leitura de cada aluno para perceber os resultados e auxiliar na leitura (COSSON, 2014, p. 62-64).

Na etapa da interpretação teremos os resultados do processo de leitura, no qual seu resultado final distingue-se com clareza de qualquer outra atividade didática com a leitura literária. Cosson compreende a interpretação como “entretencimento de enunciados” (p. 64), isto é, são as inferências para chegar ao sentido do texto, um diálogo entre autor, leitor e contexto. O autor divide a interpretação em um momento interno e outro externo. A

interpretação interna é a decifração do texto, a compreensão global da obra. Já a interpretação externa é mais importante no letramento literário e sem ela não há letramento, pois é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p. 65). Na escola, esta externalização acontece por meio do compartilhamento da interpretação individual para ampliar e construir os sentidos coletivamente. O compartilhamento é uma forma de registro que pode ser feita de diversas formas de atividades como resumo, resenha, bate-papo, roda de conversa, júri simulado, feira literária, retextualização do final da obra, dentre outras atividades (COSSON, 2014, p. 64-68).

A sequência expandida de Cosson amplia a interpretação em primeira e segunda interpretação. A primeira interpretação busca uma compreensão geral da obra lida, propõe ao aluno uma visão geral da obra em diálogo com a sensibilidade do leitor. Essa visão geral pode ser detectada por meio de um resumo, ensaio, entrevistas entre os alunos e roda de debate ou discussão da obra. Já a segunda interpretação requer um aprofundamento específico na leitura da obra, isto pode ser feita por meio de uma análise de uma personagem, um tema do livro, questões sociais atuais ou históricas dentre outras possibilidades conforme o objetivo proposto pelo professor. Para isso, a segunda interpretação da sequência expandida anda de forma paralela a uma contextualização mais específica.

Essa exposição de conceitos trazida por Cosson numa formulação metodológica clara fornecerá o nosso principal suporte para a proposta de leitura da obra *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros. Não obstante, entende-se que a autonomia e a criatividade são norteadores fundamentais no exercício de cátedra. Assim, há alguns aspectos relevantes, que se priorizarão dentro dos modos de leituras possíveis, mas os secundários podem ser eventualmente mobilizados. Um dos aspectos centrais da obra é a tônica biográfica marcada pela invenção, pela imaginação, os quais possibilitam a visão da metalinguagem como jogo na ressignificação do mundo, das coisas. Portanto, a ideia é explorar essa relação.

#### 4 PROPOSTA DE LEITURA: INVENTANDO MEMÓRIAS

Manoel de Barros nasceu em 1916 em Cuiabá-MT e desde pequeno teve o contato com o Pantanal. Ainda na infância, aos oito anos de idade, foi estudar em um colégio interno em Campo Grande-MS. Depois também foi estudar no Rio de Janeiro. Foi formado em direito e também estudou em Nova York onde teve formação em cinema e pintura.

Sua vida como poeta iniciou-se em 1937 com o livro *Poema concebidos sem pecado* e se estendeu até 2010 com o *Menino do Mato*, sua última obra publicada em vida. Durante 73 anos Manoel de Barros dedicou sua vida à escrita e publicou, neste intervalo entre 1937 a 2010, um total de 24 livros, predominando a poesia, e apenas a trilogia de *Memórias Inventadas* na forma de prosa poética.

A trilogia *Memórias Inventadas: a infância* (2003), *Memórias Inventadas: a segunda infância* (2005) e *Memórias Inventadas: a terceira infância* (2008) são conjuntos de memórias autobiográficas, em que o eu biográfico vai se descobrindo como o eu poeta. A ressalva desse mundo poético, construído através da linguagem solta e criativa, advém, principalmente, do imaginário infante. Tanto é assim que as fases da vida do poeta aparecem intituladas como primeira, segunda e terceira infância. Assim, o imaginário infante é a base da inspiração do poeta.

Os três livros têm em comum a epígrafe “Tudo o que não invento é falso” e um texto de abertura “Manoel por Manoel”. Embora esse texto inicial, no primeiro livro, seja diferente dos outros dois, mas tem em comum o mesmo título e os últimos trechos. O primeiro livro é composto por catorze memórias curtas, o segundo dezessete e o terceiro com dez. Cada memória tem apenas uma ou duas páginas. A obra comparece com várias iluminuras, - desde a capa, passando pela folha de rosto e em cada texto -, criadas por Martha Barros, filha de Manoel de Barros.

Essas iluminuras, assim intituladas pelo próprio escritor, seguem o princípio composicional da obra, de modo a ilustrar, embelezar e expressar o conceito brincante da obra, já que as pinturas, de traços mais abstratos, apresentam linhas fluidas, sem contorno preciso, o que sugere impressões indefinidas pelo jogo das linhas que fundem e confundem os objetos representados. Este conceito, aliás, aparece bem representado no poema intitulado “Desobjeto”, onde o menino, “que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta” (p. 16), ao encontrar no meio do quintal um pente gasto, vai ressignificando o objeto de modo a torná-lo outro no ponto imaginativo em que: “já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente” (p.16). Em anexo I

está a pintura que acompanha essa narrativa poética, uma vez que ela deve ser considerada como estratégia de leitura.

A ideia do desobjeto possibilita principalmente uma estratégia de leitura em que a criatividade e a imaginação implodem o contorno bem definido do real e do imaginário. Segundo Andrea Regina Linhares (2006), aliás, em sua dissertação sobre a autobiografia de Manoel de Barros, a obra coloca em linha de fronteira o real e o imaginário, memória e invenção, como o próprio título sugere, de modo que o princípio estrutural da representação é o próprio trabalho de invenção com a palavra. Para essa estudiosa, o percurso literário de Barros é multifacetado porque traz uma estética em que a palavra é o próprio objeto de criação. Isso expressa um constante trabalho de significação às funções das palavras possibilitando um desarranjo das frases, de forma que o resultado impressiona pelas imagens poéticas inusitadas e ilógicas. Há uma tendência em sua obra de eleger as coisas invisíveis ou desimportantes como núcleo poético. Nesse ponto, a natureza, fauna e flora, mas principalmente os bichos que ganham o chão, como os lagartos e sapos, e os que voam, como os pássaros, adquirem força total na obra. E todos esses animais são revirados semanticamente de modo ampliar a existência do eu poeta.

A primeira parte da trilogia apresenta o livro como prosa, classificando-o como contos. Depois na última saga das memórias é reclassificado como poesia. Assim, como trabalha Ricardo Marques Macedo (2011, p.13), em sua dissertação, usaremos a concepção de hibridismo presente nas obras, isto é, a união entre prosa e poesia. A trilogia aborda as três fases biográficas do autor da infância para fase adulta, até a velhice num hibridismo marcado por uma prosa poética, cujo mundo é sempre infante porque a linguagem é esse “atraso de nascença” que foi aparelhado para “gostar de passarinhos” e ser “um apanhador de desperdícios”, como expressa o seu poema (p.33). Se a linguagem é móvel, fluida, criativa, constituindo este acervo de memórias será com este fio estrutural que basearemos a nossa proposta de leitura numa relação que contemple igualmente as memórias do leitor/aluno.

Todas as propostas abaixo terão um período de três a quatro meses, tendo em vista também o cronograma do currículo obrigatório. Sendo uma aula para a motivação, uma a duas aulas para introdução, de três semanas a um mês para a leitura em formato de rodízio dos livros e com duas aulas de intervalo da leitura e, por fim, duas a três aulas para a última etapa.

## **4.1. As Etapas de Leitura**

### ***4.1.1 Motivação***

Como esta etapa consiste na preparação do leitor para o primeiro contato com o texto, sugerimos como tema norteador a memória e a criação com a palavra para o trabalho com *Memórias inventadas*, não apenas na motivação, mas em todas as etapas de forma transversal.

#### *4.1.1.1 Objetivo*

Refletir sobre a forma como as memórias são lembradas e preservadas, percebendo como os objetos e imagens são importantes para as memórias.

#### *4.1.1.2 Propostas de Oficinas*

Propomos uma oficina que denominamos de “Objetos de Memórias”, cujo objetivo é o de proporcionar aos alunos uma pesquisa sobre algum registro de sua infância ou da família, solicitando ao aluno a busca de algum material como fotografias antigas, objetos da infância ou da família que passaram por gerações ou um grande presente que ganhou de seus pais ou avós. Caso o aluno não possa trazer para escola, solicite que tire uma foto, para depois compartilhar suas histórias com o elemento escolhido. O importante nesta atividade é perceber como os objetos e imagens trazem lembranças de um tempo passado, assim relacionando suas imagens/lembranças de hoje com a história desse elemento, seja foto ou objeto. É interessante que os alunos já tenham, neste primeiro momento, a experiência inicial com a contação de sua história, proporcionando o resgate de suas lembranças em uma exposição oral ou de uma reinvenção, ou seja, criação da memória a partir da história vivida com o elemento.

Outra atividade possível, que chamamos de “Casa de Memória”, é a visita em um museu, um memorial ou outros espaços, patrimônios, que guardem a memória de sua comunidade. Na ocasião eles terão a oportunidade de compreender o que é um museu ou memorial e relacioná-los aos conceitos de memória, narrativa e identidade, também conhecerão os elementos que compõem a historiografia, que guardam a história de um passado como documentos importantes, arquivos arqueológicos, retratos antigos de um personagem da história, entre outros.

#### *4.1.1.2 Procedimentos Metodológicos*

Na atividade com o resgate da memória é necessário que o professor faça uma exposição sobre o significado das palavras memória, lembrança e história, possibilitando a interdisciplinaridade com o componente curricular de história. Para essa etapa solicita-se que não passe de uma aula-oficina, como propõe Cosson (2014), de realizar a motivação em uma aula no máximo.

Quando os alunos estiverem em sala de aula com seus objetos que lembram algum passado, o professor pode levá-los a refletir com questionamentos como: qual a importância desse objeto para você e sua família? Qual lembrança ou história você poderia nos contar que envolve esse elemento? Como você poderia ressignificar esse elemento para contar alguma outra história inventada? Ou quando estiverem observando os elementos que guardam as memórias em patrimônios: O que essa foto ou esse objeto registra da memória de nossa cidade? Qual a importância de guardar todos esses elementos em um espaço que guarda memórias? E como você contaria a história desse personagem por meio desse elemento que o patrimônio guarda?

Para tanto, o professor preparará antes o aluno para a próxima aula, incentivando a coleta, orientando sobre a pesquisa dos elementos da infância, evidenciando que fará uma roda de compartilhamento de suas histórias a partir do objeto que o aluno trouxe para a sala de aula. No caso da visita a um memorial, o professor também preparará o aluno para a visita orientando sobre a importância da observação dos elementos que estarão em exposição no patrimônio, depois solicitar um relatório ou propor uma simples roda de conversa sobre a visita.

Portanto, a memória será o aspecto central dessa motivação com o trabalho de *Memórias Inventadas*, levando os alunos a explorarem os porões da memória através de imagens e objetos que são registrados oralmente e por escrito. A leitura semiótica também comparecerá no momento das leituras das fotografias e dos objetos. E a produção dos alunos feitas nesta etapa, seja a contação de história, depoimento, roda de conversa ou relatório, será utilizado para introduzir a interpretação final na última etapa.

#### **4.1.2 Introdução**

A introdução consiste na apresentação sucinta do autor e do livro. Aqui exploraremos o contato físico com o livro, a capa, as iluminuras da capa e da folha de rosto, ou seja, alguns aspectos mais expressivos para a leitura. É recomendável que a seleção de informações sobre o autor tenha ligação com a obra para evitar o vazio das informações. Por isso, nessa proposta,

o professor precisa focar em fatos numa sequência que aborde as fases da infância, do adulto e da velhice, de modo que a vida e as ideias do escritor tenham relação com os três livros sob o destaque de identificar elementos que apresentam as memórias de Manoel de Barros, bem como o trabalho imaginário dessas lembranças.

#### *4.1.2.1 Objetivo*

Conhecer Manoel de Barros e sua obra com base no seu primeiro texto de apresentação no primeiro livro, assim compreendendo os elementos que compõem os registros das memórias do autor e o seu fazer poético.

#### *4.1.2.2 Proposta de Oficina*

Para esta atividade sobre a apresentação da vida do autor e da obra, sugerimos a oficina “As Bases de Barros” que será norteadada pela apresentação de Manoel de Barros presente no primeiro livro, e tem como título “Manoel por Manoel”. Este mesmo título comparece na abertura nos outros dois livros, mas são diferentes do primeiro, tendo em comum apenas o título e os últimos trechos. Se o professor quiser ainda pode trabalhar com os dois textos de abertura. O intuito é fazer a leitura do texto inicial dos livros e a partir da leitura fazer uma exposição da vida literária e do autor e da estrutura das obras.

O texto inicia-se assim: “Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos.” (BARROS, 2008). A etapa da introdução com este primeiro texto toma a motivação como eixo, pois de forma contínua ao que já foi realizado na motivação sobre os objetos da memória, vamos agora perceber os elementos que compõem as memórias de Barros: a criança, os passarinhos e os andarilhos.

É interessante o professor dá destaque a esses três elementos que Barros apresenta como a base de suas memórias, o Manoel na infância e seu encontro com a poesia, a simplicidade dos passarinhos como símbolo de liberdade criativa com a palavra e os andarilhos referente ao seu lugar de origem. Assim, essa introdução é uma ponte entre a uma conclusão da motivação e uma introdução à etapa da leitura. Porque dá andamento aos elementos que resgatam a memória e já introduz o primeiro contato com a leitura de um texto.

#### *4.1.2.3 Procedimentos Metodológicos*

Nesta proposta de oficina com o primeiro contato com a leitura da obra, o professor deverá expor as informações importantes da vida do autor relacionando com o texto, que deve estar centrado, principalmente, na vida do poeta Manoel de Barros. Portanto, uma leitura contexto-autor e texto-autor. Para isso é necessário dá destaque à identidade de Manoel de Barros enquanto poeta, qual a imagem que ele faz de si mesmo na autobiografia, como Cuiabá lhe aparece na infância e como ficou guardada na memória, a exemplo da influência do lugar e a natureza do Pantanal. Após sua exposição o professor ainda solicitará que os alunos pesquisem mais sobre a vida de Barros numa relação estreita com a obra. Incentivar a pesquisa é fundamental. A estratégia de apresentação deve ser pensada para evitar uma mera cópia.

A apresentação da obra dará destaque à estrutura das obras, dividida em três livros, expondo seu ano de publicação, sua estrutura interna e suas especificidades. Além de deixar claras as características gerais da estética do poeta como a linguagem em prosa poética, a forma fragmentária e a metalinguagem. Também se pode mostrar o livro físico, dar destaque a capa, entregar os livros aos alunos para folhearem e ler o que tem escrito atrás do livro e na orelha. E ainda proporcionar uma leitura semiótica das iluminuras da capa, como por exemplo, na primeira capa, o professor pode levar o aluno a refletir sobre a relação da imagem (em anexo II) com a infância, o nascimento, a origem do ser e das coisas.

Neste momento de apresentação da obra, o professor também já pode pedir aos alunos que retirem alguns trechos desse primeiro texto de Barros que eles não entenderam, e o professor vai guiando a compreensão dos alunos com as ideias teóricas da sua literatura, como as figuras de linguagens e a brincadeira com os sentidos ilógicos. Toda a parte da introdução pode ser realizada num cronograma que prever duas aulas.

### ***4.1.3 Leitura***

Esta etapa é essencial, pois é a leitura efetiva do texto trabalhado. Mas o professor não vai deixar apenas os alunos lendo por um determinado tempo. É importante que neste período de leitura o professor acompanhe esta leitura, por meio de intervalos, troca de experiências de leitura, troca dos livros, uma produção escrita ou qualquer outra atividade lúdica que avalie a leitura feita pelos alunos.

#### ***4.1.3.1 Objetivos***

- Fazer a leitura efetiva do texto de forma individual em um primeiro momento e em outro momento uma leitura coletiva, compartilhando as impressões da leitura, selecionando os trechos ou memória que os alunos se identificaram, e que tenham relação com as bases que compõem as memórias de Barros.
- Trocar os livros entre os alunos para que haja uma troca de experiência de leitura.

#### *4.1.3.2 Propostas de oficinas*

Esta etapa será dividida em dois intervalos. No primeiro intervalo propomos uma oficina chamada “(Para)fraseando Autobiografias”. Consiste em, depois de realizar a primeira leitura, pedir que os alunos selecionem uma frase ou trecho e/ou iluminura do livro sobre uma passagem da vida inventada de Barros e relacione com uma passagem de sua própria vida. Em um círculo cada aluno vai apresentando sua frase e iluminura e contando uma história da sua vida semelhante ao texto do autor, dando destaque também aos elementos da criança, os passarinhos e os andarilhos.

Depois das exposições dos alunos, o professor pedirá que os alunos recriem o que eles selecionaram do texto de Barros, criando uma frase, um trecho, poema, imagem ou qualquer outro gênero de texto escrito e intersemiótico para parafrasear o texto do autor com a sua vida. Nesta atividade, o professor incentivará a criatividade, a brincadeira com as palavras, a recriação de sentidos e a invenção.

Uma semana depois, o professor realizará o segundo intervalo com a oficina “Entrevistando o Autor”, tomamos esta oficina com base numa realização de trabalho pedagógico de Helder Pinheiro (2020). O professor solicitará que os alunos façam algumas possíveis perguntas para Manoel de Barros sobre a vida dele em forma de entrevista, e o próprio aluno responderá a entrevista com passagens do livro do autor. Por exemplo, o aluno pode fazer essa atividade construindo a seguinte pergunta: Manoel, como você descobriu que era poeta? E o poeta pode responder com o próprio texto: “Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais...” e assim o poeta contará sua história em forma de entrevista feita pelo aluno. É possível ainda o professor propor uma encenação com a seleção de uma entrevista de algum aluno.

#### *4.1.3.3 Procedimentos Metodológicos*

Como a obra que trabalhamos está estruturada em três livros, o professor poderá dividir a turma em três grandes grupos e cada um ler individualmente o livro. Como o livro é composto por memórias curtas, o professor estabelecerá um tempo de uma semana para a realização de um dos livros. Depois da primeira leitura terá seu primeiro intervalo e se aplicará a oficina “(Para)fraseando Autobiografias”.

No fim do primeiro intervalo o professor pedirá que os alunos troquem os livros para que os outros tenham a oportunidade de ler a outra parte da trilogia não lida no primeiro momento. Depois de uma semana novamente o professor deverá ter seu segundo intervalo com a oficina “Entrevistando o Autor” e, conseqüentemente, terá a segunda troca dos livros. Assim, os alunos vão ler cada livro em períodos de uma semana, totalizando três semanas com dois intervalos para verificar a leitura e fazer duas atividades diferentes para acompanhar a leitura dos alunos. Simplesmente os livros serão permutados pelos grupos divididos ao longo de três semanas aproximadamente. A cada leitura realizada, um procedimento será destacado.

#### **4.1.4 Interpretação**

Essa etapa possibilita uma variedade de registro dependendo do tipo de texto e do objetivo do professor. No caso de *Memórias Inventadas*, nosso foco, desde a motivação, foi a compreensão da escrita autobiográfica e a criação poética com a palavra. Este último momento, portanto, será a concretização do objetivo final que o professor buscou alcançar nas etapas anteriores. Para esta etapa dialogaremos com as experiências pedagógicas de Helder Pinheiro (2002) com a poesia e o jogo dramático.

##### **4.1.4.1 Objetivo**

- Realizar um jogo dramático, principalmente, jogos cênicos de improvisação com os textos de Barros, buscando a recriação e inventando histórias por meio de experimentos cênicos.

##### **4.1.4.2 Proposta de oficina**

Depois das três semanas de leitura dos três livros, chegamos a nossa oficina de interpretação. A última oficina que propomos é “Inventando Memórias”, que será um jogo de

improviso e criação de situações que podem estar no texto e serem criadas, respeitando as subjetividades de cada participante no experimento de criação. Assim, esta oficina oferecerá alternativas lúdicas para finalizar as etapas do letramento literário com a criação da palavra.

No jogo dramático, o professor deverá explorar elementos sonoros, palavras, frases, objetos e imagens para criar situações. Helder Pinheiro compreende o jogo dramático e a poesia como pontos de contato, uma vez que poesia é o jogo com a palavra (PINHEIRO, 2002, p. 48). Por isso o professor terá toda a liberdade para construir diversas situações que também envolvem a criação poética como o jogo sonoro, a brincadeira e desconstruções semânticas com as palavras, e na prosa terá o contato prático com os elementos essenciais da narrativa.

#### *4.1.4.3 Procedimentos Metodológicos*

O professor deverá iniciar o jogo dramático fazendo um círculo e, no primeiro momento, explorar apenas o improviso de uma situação a partir de um tema, por exemplo, “O passarinho pousou no menino”. Ainda pode iniciar com um trecho do livro de Barros ou colocar um som de passarinhos no fundo. Neste momento eles terão que usar apenas a mente, sem usar o corpo. O professor fará perguntas para guiar o andamento da história. Caso os alunos se percam o professor pode encerrar e iniciar outro jogo. O importante é que eles criem, experimentem e arrisquem sem a cobrança do certo ou errado.

Em outro momento, como resultado do retorno positivo dos alunos, o professor pode pedir que um grupo de alunos construa situações cênicas como o corpo e voz ou só pantomima com trechos do livro. Também é possível ressignificar objetos, como por exemplo, o professor colocará um pente no meio da sala e os alunos vão criar histórias de suas vidas e inventadas, dando outros sentidos ao objeto. É importante deixar claro que as situações podem ser alteradas e reinventadas pelas repetições, a atividade exige, principalmente, o processo de criação, que requer tentativas num fazer e refazer com a linguagem e com o corpo.

Se a oficina for um sucesso, o professor poderá fazer uma montagem cênica com os jogos de improviso dos alunos e expor para a escola em eventos ou amostras de projetos escolares. Essas propostas consideram a relação memórias, invenção e linguagem, de forma que façam valer uma compreensão ativa da palavra poética através do mundo do autor Manoel de Barros.

## 5 CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido, a partir de reflexões sobre literatura e ensino, buscou realizar uma proposta de intervenção em sala de aula, na turma do 8º ano, num esforço de cotejar as etapas de leitura do letramento. A ideia central foi propiciar um caminho metodológico de modo a mobilizar o aluno na construção ativa do processo de leitura.

Inicialmente, a formulação de nossa proposta teve como base uma maturação de fontes teóricas, as quais partiram dos modelos de leitura (MASCIA, 2005), passaram por alguns conceitos da literatura (BARTHES, 2004; COMPAGNON, 2009; CANDIDO, 1995) e por documentos oficiais (PCNLP, 1997), até, finalmente, a proposição de uma atividade para a sala de aula. Ainda, ressaltou-se, realizamos um breve percurso histórico do manuseio do texto infantil nas escolas brasileiras, na tentativa de compreender a sua apropriação, bem como se acercar dos aportes conceituais que fundamentam a leitura para crianças e jovens. Neste contexto identificou-se uma orientação binária na abordagem do texto, ou seja, ora um pendor para o doutrinário e moralmente válido, ora o ludismo pelo ludismo sem uma condução clara.

Num segundo momento trouxemos a compreensão do letramento, se detendo, principalmente, no modelo literário de Cosson (2014). Aderimos à ideia de adotar alguns aspectos do esquema didático oferecido por Cosson, uma vez que identificamos um roteiro claro baseado em métodos plurais, sob os quais nos pareceu produtivo para a realização da leitura da obra *Memória Inventadas* de Manoel de Barros.

O nosso trabalho, inserido no âmbito do debate da literatura e ensino, propicia algumas contribuições para todos os professores de português do ensino fundamental dos anos finais e pesquisadores, graduandos ou pós-graduandos, na área do letramento e ensino de leitura e literatura. Não obstante, essas discussões, em função da complexidade, estão longe de acabar. De fato, a questão exige permanentemente debates e formulações, além de reformas estruturais nas escolas. Trata-se de um desafio para o qual este breve trabalho aporta alguns caminhos.

Por fim, entendemos que o objetivo desta pesquisa foi cumprido. No entanto, sob a ressalva, de que a nossa senha reflexiva e metodológica é passível de questionamentos e de relativismos que se vinculam à realidade de trabalho. Mas a ideia central é sempre retirar o aluno daquela condição de mero receptor e reproduzidor, ou seja, montar estratégias ativas para as construções do sentido do texto nos parece sempre o percurso mais adequado.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO; Poética. In: ARISTÓTELES. **A poética clássica**. 20. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2014.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003. *E-book*.
- \_\_\_\_\_. **Memórias Inventadas: A segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2005. *E-book*.
- \_\_\_\_\_. **Memórias Inventadas: A terceira infância**. São Paulo: Planeta, 2008. *E-book*.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 14. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Ângelo (Org). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas – São Paulo. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. **A leitura como função pedagógica: o literário na escola**. Revista ACB, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 20-33, ago. 2005. ISSN 1414-0594. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/371>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: \_\_\_\_ Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.169-191.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?** Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Literatura: modos de ler na escola O cotidiano das letras**. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br//anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>> Acesso em: 28 de julho de 2020.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. **Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica**. Pro-Posições, vol.27, n.2, Campinas Mai./Ago, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072016000200021](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000200021) >. Acesso em: 03 de agosto de 2020.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2004.

LINHARES, Andrea Regina Fernandes. **Memórias Inventadas**: figurações do sujeito na escrita autobiográfica de Manoel de Barros. Dissertação (Mestrado História da Literatura). Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2006. Disponível em: < [https://ppgletras.furg.br/images/Dissertacoes\\_pdfs/andrealinhares.pdf](https://ppgletras.furg.br/images/Dissertacoes_pdfs/andrealinhares.pdf) >. Acesso em: 20 de julho de 2020.

MACEDO, Ricardo Marques. **Memórias Inventadas**: espaços de significação da solidão e imaginário. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Tangará da Serra, 2011. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/RICARDO-MARQUES-MACEDO.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2020

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua portuguesa: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. C. Paschoal. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 45-58.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI**. Educar em Revista, n. 52 Curitiba Abr./Jun. 2014. ISSN 0104-4060. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000200003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200003) >. Acesso em: 25 de julho de 2020.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.

PINHEIRO, Helder. **Abordagem do poema: roteiro de um desencontro**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

\_\_\_\_\_. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Poesia na sala de aula (minicurso – aula 3)**. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XQOrdXJ4rak&list=PLJTYyIbC0TwI9tBsGIw5svczBwLWct79e&index=3>. Acesso em: 7 de agosto de 2020. 26min44s.

PLATÃO. **A República**. Livro X. E-book. p. 424-467. Disponível em: [http://www.eni-padilha.com.br/documentos/Platao\\_A\\_Republica.pdf](http://www.eni-padilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf) Acesso em: 5 de março de 2020.

SACRAMENTO, Sandra Maria P.; RODRIGUES, Inara de Oliveira. **Literatura infanto-juvenil**: pedagogia. Ilhéus-BA: Editus, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

**ANEXO I – ILUMINURA DE *DESOBJETO***

## ANEXO II – CAPA DO PRIMEIRO LIVRO

