

RECEPÇÃO LITERÁRIA DE CONTOS SERGIPANOS

LITERARY RECEPTION OF SHORT STORIES FROM SERGIPE

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p192-204>

Júlio Flávio Vanderlan Ferreira¹
Carlos Magno Gomes²

Resumo: Este artigo traz reflexões sobre o modelo de recepção cultural de contos de Antônio Carlos Viana, a partir da aplicação de um projeto de intervenção em uma escola pública estadual de Sergipe, priorizando valores culturais da região por meio da recepção subjetiva do texto literário e suas conexões com as memórias dos participantes. Metodologicamente, buscamos articular a “leitura subjetiva” (Annie Rouxel), com o “modelo cultural de leitura” (Carlos Magno Gomes), apresentando como resultado uma proposta de oficina literária de contos que tematizam a pobreza de narradores atônitos diante da vida degradante de sua família.

Palavras-chave: leitura cultural; formação do leitor; recepção do texto literário.

Abstract: The article discusses the cultural reception model of short stories by Antônio Carlos Viana, based on a project carried out at a public school in the state of Sergipe. This approach emphasizes regional cultural values when considering subjective literary reception and their connections with the participants’ memories. Methodologically, we articulate the “subjective reading” (Annie Rouxel), with the “cultural model of reading” (Carlos Magno Gomes), propounding a literary workshop on short stories about poverty, recounted by narrators bewildered with the degrading conditions of their families.

Keywords: cultural reading; reader training; reception of the literary text.

Introdução

Este artigo apresenta reflexões teórico-metodológicas para o ensino de literatura na educação básica, na tentativa de romper com as limitações do cânone escolar e pensar em uma prática pedagógica criativa e envolvente. Para tanto, elaboramos um projeto de intervenção voltado à divulgação dos contos do escritor sergipano Antônio Carlos Viana, que problematizam os limites da pobreza por meio de personagens crianças. Essa temática foi

¹ Mestre em Letras pelo Profletras Unidade de Itabaiana/UFS. Professor da rede pública estadual de Sergipe e da Faculdade do Nordeste da Bahia-FANEB. E-mail: julioflavio.04@gmail.com

² Prof. Dr. de Teoria Literária da UFS/CNPq e membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana (Profletras). E-mail: calmag@bol.com.br.

selecionada por ser muito próxima da realidade de boa parte dos alunos de escolas públicas da rede estadual do Baixo São Francisco³. A maioria dos moradores dessa região não tem acesso a saneamento básico e vive em condições precárias. Tal condição social nos motivou a pensar em uma abordagem de leitura que trouxesse resultados efetivos para a formação crítica dos alunos em relação aos problemas de sua comunidade.

Com essas particularidades geográficas e educacionais, desenvolvemos uma proposta de leitura literária que explora o imaginário do leitor diante de desafios do seu contexto social. Nesse sentido, “as narrativas tornam-se atrativas para os jovens leitores à medida que trazem conflitos nos quais eles possam se identificar” (COLOMER, 2014, p.186). Metodologicamente, articularemos alguns conceitos sobre recepção do texto literário a partir da abordagem proposta pelo “modelo cultural de leitura” de Carlos Magno Gomes (2012), que leva em conta as peculiaridades identitárias dos participantes no processo de interpretação do texto literário.

Nesse debate, agregaremos as concepções de leitura subjetiva, de Annie Rouxel (2013), que ressalta a importância da “liberação de emoções” e o uso das “memórias subjetivas” nas abordagens voltadas para a formação do leitor por meio do processo de identificação com as tensões por que passam as personagens literárias. Cabe também destacar que retomamos as propostas do letramento literário, pois sabemos que “ler, depende muito mais do leitor que do texto” (COSSON, 2016, p. 58). Portanto, nossa proposta de intervenção prioriza as confabulações interpretativas dos leitores reais por meio da intersecção entre suas experiências pessoais e as pistas deixadas no texto.

Com esse propósito, selecionamos os contos “Santana Quemo-Quemo” e “Dia de parir cabrito”, da obra *Cine Privê* (2009), e “Herança” da coletânea *O meio do mundo e outros contos* (1999), de Antônio Carlos Viana. A aproximação entre a temática dos contos de Viana e o contexto social dos participantes foi fundamental para a elaboração desta prática de leitura que prioriza o debate sobre a situação de vulnerabilidade das crianças que são representadas nesses contos.

Antônio Carlos Viana é sergipano, nascido em 05 de junho de 1944 e falecido em 14 de outubro de 2016, em Aracaju. Estreou na literatura com *Brincar de Manja* (1974), que foi seguido de *Em pleno castigo* (1981), *O meio do mundo e outros contos* (1993), *Aberto está o inferno* (2004). Em 2009, teve reconhecimento nacional com o premiado *Cine Privê* (2009).

³ A região Baixo São Francisco abrange cidades dos Estados da Bahia, Pernambuco e Sergipe e a vegetação predominante é de caatinga no trecho mais alto, e mata atlântica, manguezais e restingas na região costeira conforme dados do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco (CBHSF). Disponível em: https://cbhsaofrancisco.org.br/noticias/cbhsf_blog/a-regiao-do-baixo-sao-francisco/. Acesso em 12 de jan. 2020.

Sua última obra foi *Jeito de matar lagartas* (2015), que venceu o Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA).

Particularmente, seus contos abrem a possibilidade de conhecermos melhor a literatura produzida em Sergipe pelo olhar afinado com as tragédias humanas. Sua literatura é construída de uma “capacidade de captar o insólito daquele cotidiano miserável e transformá-lo em matéria de ficção, o coloca no lugar de um arguto observador daquela realidade” (MARTINS, 2010, p. 295). Suas personagens são marcantes e têm a atenção do leitor por conta de seus dramas. Os narradores-personagens aparecem de maneira paradoxal, pois o mesmo narrador que, aparentemente, transcreve o olhar de uma criança ou um adolescente, posteriormente, assume um tom triste e melancólico próprio do olhar de um adulto.

A possibilidade de explorar as personagens dos contos do sergipano gerou frutíferos resultados no tocante a uma boa prática de leitura em sala, pois os conflitos vividos pelos protagonistas dos referidos contos revelam dramas dos alunos que participaram do projeto de intervenção. Vale destacar que a escrita de Viana está intimamente ligada à questão social. Suas personagens retratam a falta de assistência a direitos básicos das crianças e à manutenção da dignidade da vida humana, pois são “personagens que se enquadram na categoria dos ‘sem fama’, ‘sem nome’, porque não foram ‘bem-nascidos’ ou porque a pequenez de suas vidas não representa nada de extraordinário, nada que mereça ser registrado, ao contrário, são vidas que devem ser ‘apagadas’ até que sejam definitivamente esquecidas” (SILVA, 2012, p.162).

Os contos selecionados retratam um contexto de falta de direitos básicos para as crianças, pois “suas personagens infantis integram um contexto hostil e miserável, geralmente dando seus primeiros passos na aridez do solo nordestino” (MARTINS, 2010, p. 285). Essas personagens desamparadas são tragadas pelo destino sem esperanças, que é antecedido por dificuldades que afetam o processo de recepção por explicitar a dor do outro: “Aos olhos do leitor, no entanto, o que mais surpreende são as condições de vida a que são submetidas essas personagens-porta-vozes de pequenas e grandes tragédias que a sociedade faz de tudo para esquecer” (SILVA, 2012, p. 163).

Com tais particularidades, a prática de leitura cultural tenta priorizar o processo de recepção subjetiva dos leitores a partir da troca de experiências e saberes entre os participantes e sua identificação com o contexto narrado. No processo de leitura, a proximidade entre os temas propostos na leitura dos contos de Viana e a realidade dos participantes motivou o debate, pois priorizamos a leitura para identificar como o outro é representado, conforme Gomes (2011). Os relatos e as interpretações propuseram trocas de experiências entre os participantes

durante os debates oriundos das leituras. Na sequência, antes de apresentarmos os resultados dessa intervenção, propomos algumas reflexões metodológicas sobre o modelo cultural de recepção do texto literário.

I - Reflexões sobre a recepção do texto literário

O modelo de recepção proposto nesta prática de leitura prioriza o processo de interpretação a partir das relações entre leitor e contexto geográfico, e tem a finalidade “de mostrar o quanto a leitura literária pode se tornar uma leitura social quando explora os elementos estéticos e culturais de forma politizada” (GOMES, 2011, p. 09). Sabemos que a tradição estética prega o respeito à estrutura do texto, no entanto, acreditamos que para a formação inicial de leitores, na educação básica, essa estrutura do texto deve ser deixada em segundo plano para potencializar a subjetividade do leitor.

Além da leitura social, exploramos a poeticidade do tecido literário por meio do desenvolvimento do prazer estético, proporcionado pela afinidade e pela identificação do leitor com o texto selecionado. Nesse processo, valorizamos a “experiência singular” do leitor para “trazer à luz aquilo que, na obra, interpela e implica sua sensibilidade, sua memória, seus valores, sua visão de mundo” (ROUXEL, 2014, p. 19). Por essa perspectiva, é preciso sair da visão formalista do trabalho com o texto literário para explorarmos a sensibilidade e o afeto do leitor. Para Rouxel (2013), no processo de leitura subjetiva, a apropriação emotiva do texto pelo leitor se configura em uma experiência estética relevante.

Pelas abordagens da teoria da recepção, sabemos que o “papel vivo e ativo [do leitor] é previsto pela própria formação da obra” (LIMA, 2002, p. 20). Nessa mesma direção, Umberto Eco ressalta que o autor deixa espaços para que o leitor preencha os sentidos da obra, mas pondera que a leitura demanda um equilíbrio entre “direitos do texto e direitos do leitor” (2011, p. 32). Assim sendo, em uma prática voltada para a identificação entre leitor e texto, reconhecemos que o leitor não deve ser prisioneiro do texto, mas sugerimos o cuidado de se seguir algumas das pistas deixadas no texto: título, temática, figuras de linguagem, elementos da narrativa e sentidos das entrelinhas.

Assim, ressaltando esse equilíbrio entre uma leitura subjetiva e uma leitura social, ressaltamos o paradigma social-identitário fundamentado por Rildo Cosson, que reconhece: “o conteúdo do texto não é dado apenas pelo autor, mas também pelo leitor, que o reconstrói, escolhendo o modo como o texto é lido” (2020, p. 107). Nesse sentido, esta prática prioriza a

contextualização do processo de recepção do texto literário, pois “é preciso reconhecer a atividade de leitura literária como um instrumento para capacitar o educando a posicionar-se criticamente frente ao mundo, podendo interferir na realidade e reconstruí-la” (CRUZ, 2012, p. 87).

As articulações de Cosson e Cruz nos auxiliam a retomar o “modelo cultural de leitura” a partir de uma pedagogia que valoriza a voz do leitor enquanto sujeito social que pode perceber no ato de leitura questões relativas ao seu contexto social. A capacidade de repensar a realidade é inerente à prática de vivências literárias, que abre espaço, no primeiro momento, para abordagens subjetivas, sem excluir a exploração dos sentidos do texto lido por meio do roteiro textual. Tal reconhecimento da existência de uma zona de intersecção de sentidos fortalece o processo de formação do leitor por meio de junção dos horizontes culturais e estéticos do texto lido. Se no primeiro momento, o leitor articula a interpretação por meio de suas impressões pessoais; no segundo, esse leitor “se apropria dos textos para completar as lacunas que há nele” (ECO, 2011, p. 28).

Ao completar as lacunas do texto com um posicionamento crítico, o leitor pode “ser visto como um cidadão em processo formativo”, tendo, portanto, uma participação colaborativa no processo de construção dos sentidos do texto (COSSON, 2020, p. 110). Sendo assim, o modelo de recepção cultural ressalta a complementariedade da prática de leitura: o posicionamento identitário do leitor e as dicas do roteiro de leitura. Essa articulação é indispensável para uma prática efetiva de leitura, pois os textos são “enunciados com vazios que exigem do leitor o seu preenchimento. Este se realiza mediante a projeção do leitor” (LIMA, 2020, p. 23).

Por se tratar de uma prática de leitura de contos, o processo recepcional de identificação das questões representadas pode ser dividido em dois momentos: no primeiro, o leitor explora os sentidos que a obra lhe traz a partir de suas vivências; no segundo, por meio da mediação do professor, o leitor passa a explorar os sentidos das pistas deixadas pelo autor. As duas etapas são complementares e só funcionam se o gosto pela leitura for despertado durante as etapas de leitura.

Cabe ressaltar que o papel do leitor, antes de tudo, deve ser “ler, ler para si, ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar – para poder ler com proveito o que a escola pedir. Assim, temos como fundamentação teórica a perspectiva do ‘sujeito leitor’” (REZENDE, 2014, p. 38). Esse cidadão que gosta de ler textos referentes à sua realidade social é indispensável

para nossa prática, pois ele articula seus conhecimentos prévios para explorar os sentidos estéticos do texto no decorrer das atividades propostas.

Esse sujeito-leitor valoriza tanto suas relações com a sociedade como tenta desvendar algumas pistas deixadas pelo autor. Tal visão crítica é consequência do processo de identificação identitária própria da recepção cultural que “valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc.” (GOMES, 2012, p. 168). Além disso, essa prática de leitura proporciona ao leitor um encontro consigo no momento da leitura. Essa concepção de identificação do leitor com o texto pode ser expandida pela identificação de suas “memórias subjetivas”, visto que estão em jogo as “vivências do leitor”, de acordo com as postulações de Annie Rouxel (2013, p.16).

Assim, exploramos os saberes do leitor, ou melhor, os “saberes sobre si”, quando ele passa a relatar suas experiências e ativar sua memória a partir do contato com o imaginário ficcional. Nesse caso, a subjetividade do leitor é constituída por saberes que “remetem à expressão de pensamento pessoal de um julgamento de gostos assumidos. É a afirmação de uma subjetividade no ato da leitura” (ROUXEL, 2013, p. 21).

Nesta abordagem, exploramos metodologicamente os conceitos expostos até aqui e passamos a descrever como nossa prática cultural de leitura foi desenvolvida. Na primeira etapa, lemos os textos; na segunda resgatamos as memórias de cada leitor a partir do prazer despertado pelo texto utilizando diferentes formas de registros desses saberes: o depoimento oral, as anotações dos diários de leitura, as gravações de depoimentos, entre outras. Na terceira, passamos ao processo de identificação do leitor com aspectos textuais, reconhecendo tais peculiaridades a partir de sua experiência, evitando uma prática mecânica, uma vez que os conhecimentos acerca do texto literário devem ser “descobertos e adquiridos no âmbito da leitura” (ROUXEL, 2013, p. 21).

Por meio desse processo, que articula experiência do leitor com roteiro textual, pretendemos evitar o ensino mecânico para priorizar uma educação inclusiva. Tal prática questiona o ensino de literatura como divulgação de coleção de textos distantes da realidade do leitor em formação. Partindo dessa perspectiva, Rezende destaca que o discurso esnobe de mostrar o ato de ler autores canônicos como uma técnica de domínio de gosto estético deve ser rechaçada, pois se trata de uma visão enciclopédica, marcada por dados que passam “por adaptações, por resumos e pela apresentação de particularidades estilísticas generalizantes, associadas à história da literatura – decerto incapazes por si só de assumir papéis edificantes como o que se espera dessa concepção de literatura” (2014, p. 45).

Assim, dialogando com tais concepções, destacamos a importância das vivências literárias para a formação crítica desse leitor. Estamos preocupados com a valorização das individualidades dos alunos-leitores, já que as trocas de experiências entre os leitores contribuem para a ampliação do horizonte de expectativas dos participantes: “o encontro do leitor com o texto literário não se limita apenas a uma análise estrutural do texto escolarizado” (CRUZ, 2012, p. 25). Logo, a identidade desse leitor precisa ser incluída no processo de interpretação do texto para que a simbiose entre leitor e texto seja contemplada.

Ao convidar o leitor a se posicionar no ato de leitura, a partir de seu contexto social, estamos valorizando sua memória literária, sem deixar de tocar em aspectos caros ao letramento literário. Tais leitores, que se permitem falar de suas experiências, não estão preocupados com a “descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, esses leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram” (ROUXEL, 2014, p. 22). Portanto, acreditamos em uma prática de leitura cultural que seja capaz de formar o leitor para além do texto literário com uma educação literária emancipatória. Nesse rumo, acreditamos na escola como espaço para acolhimento e valorização das particularidades sociais e individuais dos alunos.

II - Oficinas de leitura dos contos de Antônio Carlos Viana

Nosso projeto de intervenção aconteceu por meio de oficinas literárias propostas para uma escola da rede estadual de Sergipe, em Canhoba, que aconteceram durante o turno vespertino em uma turma do nono ano da educação básica, no mês de setembro do ano letivo de 2019. Cada oficina foi aplicada em duas aulas, com o total de 90 minutos de duração, que exploravam as temáticas identificadas nos contos selecionados: “Santana Qüemo-Qüemo”, “Dia de parir cabrito” e “Herança”. Cada prática de leitura, por sua vez, era composta por três momentos. No primeiro, lemos os textos e trocamos diversas experiências de leituras entre os participantes; no segundo, valorizamos as memórias subjetivas dos participantes conforme as abordagens de Rouxel (2013); no terceiro, analisamos as questões sociais contidas no tecido literário por meio do processo de identificação das identidades das personagens do conto seguindo a proposta do “modelo cultural de leitura” (GOMES, 2012).

Nessa prática, abordamos a importância da formação crítica do leitor diante dos problemas sociais, pois acreditamos na “exploração de sentidos” do texto literário, a partir de comparações e contrastes com a coleção de memórias sociais dos leitores que foram sendo resgatadas no decorrer das oficinas (GOMES, 2014, p. 127). Na etapa final das atividades, o

papel de mediação do professor foi fundamental para a junção dos diferentes saberes debatidos durante o processo de leitura. Essa intermediação de “vivências literárias” e “saberes sobre o texto” é indispensável para a retomada da perspectiva crítica da formação do leitor literário conforme veremos nos registros dos participantes.

Contextualizamos os contos lidos, para, depois, comentar os resultados deste projeto de intervenção. Essas narrativas são motivadoras por trazerem dramas de crianças diante de famílias com problemas econômicos e de sobrevivência. Em “Santana Quemo-Quemo”, do livro *Cine Privê*, há um narrador-personagem que descreve os carros da prefeitura derrubando os barracos de sua comunidade. Esse drama é descrito em meio à finalização do almoço da família. Para o narrador, a galinha era mais urgente que a perda da moradia, pois raramente tinham o que comer. Essa situação fica exposta, no fim da narrativa, quando, após a destruição da sua moradia, o narrador relata um momento de prazer: “Mas a vida tem suas alegrias. Quando estava tudo no chão, vimos nossa irmã, do outro lado do riacho, segurando pelas alças a panela da galinha, que a gente comeu feliz, debaixo da amendoeira” (VIANA, 2009, p.15).

No segundo conto, “Dia de parir cabrito”, também do livro *Cinê Privê*, o narrador começa a história falando da dúvida sobre como os cabritos nascem. Esse questionamento é também de outras personagens que não podem ver as cabras parindo. A trama ocorre com uma família que vive em extrema pobreza sem dinheiro para comprar comida. O local da narrativa se resume basicamente aos arredores da casa onde vivem o protagonista e sua família sem condições higiênicas: “Era um mistério. Dia de parir cabrito, éramos obrigados a ficar dentro de casa, uma casa escura, sufocante, com cheiro de bosta de galinha e mijo de gato” (VIANA, 2009, p. 46).

Outro conto que mostra esse desconcerto e desestrutura familiar é “Herança”, narrativa faz parte do livro *O meio do mundo e outros contos* (1999). A história é contada pelo narrador personagem, um menino que mora às margens de um rio, em meio a uma vida rodeada por pobreza e uma família totalmente desestruturada. A problemática desse conto se estrutura a partir da rotina do protagonista e de seu irmão. A dificuldade de locomoção da mãe obesa demanda cuidados especiais por parte dos filhos, pois não consegue fazer as atividades mais triviais do cotidiano. Os garotos são responsáveis por levar a mãe todos os dias para tomar banho num rio perto de casa: “Ela ria seu riso gordo, não pedia nada, não exigia nada. Eu e meu irmão nadávamos contentes enquanto a víamos se molhando, de saia arregaçada na cintura, as coxas enormes derramando banhas nas águas vermelhas do rio Niquim” (VIANA, 1999, p. 38). A mãe dos jovens era uma senhora acometida por obesidade mórbida, como descrito pelo

narrador: “Passava diante de sua cadeira e via só aquele corpo enorme sem muita vida, ressonando forte algumas vezes” (VIANA, 1999, p. 41).

Esse conto é marcado pela visão antitética que o leitor pode desenvolver ao longo da narrativa, pois, em algumas passagens, o narrador deixa transparecer que a doença da mãe gera a situação que o priva de sua liberdade por conta dos excessos de responsabilidade dos quais é incumbido. O título do conto é bastante sugestivo, pois, quando se fala em “herança”, a sugestão primeira seria um indicativo de que os irmãos receberiam bens materiais, do que resultariam mudanças em suas vidas. Todavia, deparamo-nos com uma situação econômica cada vez mais degradante depois que o pai os abandona: “Meu pai, pouco a pouco, foi deixando de se preocupar com as despesas da casa e já não tinha hora certa de chegar” (VIANA, 1999, p. 42). Além de ficarem responsáveis pelos cuidados com a mãe, os dois adolescentes passam a prover a casa. A necessidade do trabalho precoce fragiliza ainda mais as relações familiares e nos indica que a herança recebida está relacionada ao cotidiano de miséria e abandono a que a mãe e o filhos ficam sujeitos.

Portanto, as temáticas dos contos selecionados privilegiam enredos intrigantes e um contexto social próximo ao dos participantes. Esteticamente, esses contos trazem um ponto de vista social permeado pela miséria e pela fome que pode ser explorado por meio de discussões relativas aos direitos da criança: moradia, amor, afeto, alimentação, entre outros. Com esses temas, priorizamos a formação crítica do leitor por meio de uma abordagem que enfrenta as questões identitárias pela “contextualização da leitura a partir de um referencial social” (GOMES, 2011, p. 16). Com isso, retomamos a perspectiva metodológica de não apenas valorizar o universo social da criança, mas também promover a identificação com o prazer do texto literário.

III - Análise dos dados para as considerações finais

A análise dos dados desta prática de leitura dos contos de Antônio Carlos Viana foi feita com base nas sensações e impressões causadas em nossos alunos.⁴ Desde o primeiro contato com os participantes, constatamos que a falta de prática de leitura era um hiato na formação daqueles jovens. Todavia, com as oficinas os resultados foram satisfatórios e bastante significativos, pois a maioria teve uma boa experiência com a leitura do texto literário.

⁴ Nesta versão, iremos nos ater somente aos depoimentos dos alunos, visto que a análise quantitativa dos questionários aplicados demanda reflexões mais aprofundadas sobre os números encontrados e as respostas subjetivas propostas pelos participantes.

Constatamos que essas práticas de leituras foram bem planejadas de acordo com as respectivas realidades sociais dos alunos-leitores. O afeto pelos textos lidos surgiu por parte dos leitores pelo fato de as histórias apresentadas tangenciarem problemas comuns a eles, reforçando, assim, que “a leitura do texto deve ser um momento de liberação de emoções” (ROUXEL, 2013, p.13).

Na etapa da leitura, houve envolvimento de forma harmoniosa dos alunos ao relatar suas impressões sobre o conto “Santana Quemo Quemo”, como comenta um dos participantes: “Até que a história foi boa. Os livros *devia* ter mais histórias assim” (Aluno A). Neste momento, a valorização das memórias e as vivências deles foram importantes para iniciarmos o debate. A maioria dos participantes contribuiu para a discussão sobre os conflitos do conto, descrevendo lembranças de momentos difíceis de suas vidas, pois nem sempre podem comer tudo o que querem. Com isso, os participantes perceberam que a aula de leitura é muito mais que repetição enfadonha de conteúdo, pois a narrativa curta proporcionou o debate sobre o drama do menino-narrador que teve seu barraco destruído na hora do almoço. Além disso, o drama do protagonista já fora vivido por alguns dos alunos, que tiveram que deixar suas moradias. O debate sobre a pobreza na qual o menino-narrador vivia também foi alvo de muitos comentários. Depois da apresentação das vivências literárias dos participantes, o processo de discussão sobre os saberes do texto despertou a visão crítica sobre o direito à moradia.

Na segunda oficina, sobre o conto “Dia de parir cabrito”, o envolvimento dos alunos com a temática foi muito importante para o desenvolvimento das atividades propostas, conforme constata o aluno B: “Estou gostando muito de ler contos. Essa história de hoje também foi triste. Todos devemos ter direito a uma vida alegre. O menino gostava do bode, mas a família precisa do dinheiro pra sobreviver. A mãe dele não teve culpa. Ela queria que todos tivessem carne para comerem”. Esse relato reforça que um dos nossos objetivos foi alcançado: o desenvolvimento pelo gosto de ler contos. Tal gênero se torna frutífero como prática de leitura pelo fato de ser curto, mas é mais motivador quando explora temas que são próximos ao universo cultural desses alunos. Esse depoimento sinaliza a identificação do leitor com o lido, descrevendo seu afeiçoamento ao drama, que lhe lembra aspectos do seu cotidiano.

Esse mesmo leitor destaca a importância das vivências literárias: “essas coisas tristes fazem a gente pensar muito sobre a vida da gente” (Aluno B). Assim, podemos notar que ao trazer textos com conflitos próprios da geografia local, gerou-se maior identificação entre leitor e texto “É uma história triste, mas é boa de ler porque lembra “Borda da mata” em alguma

coisa” (Aluno B). Ao destacar a proximidade do contexto ficcional com o daquela região do Baixo São Francisco, o leitor ressalta sua identificação com os fatos narrados.

Essa aproximação também aconteceu com a leitura do terceiro conto, “Herança”, que foi lido na terceira oficina. Para este artigo, trouxemos as reflexões do Aluno C, que expõe sua opinião sobre o amor dos filhos que cuidam da mãe gorda, e a tristeza com o pai que abandona a família para ir viver com outra mulher: “O pai não presta mesmo, se deixa a mãe é para beber cachaça”. Nesse comentário, temos um depoimento que se mostra bastante próximo de sua realidade e suas vivências pessoais. Nesse conto, a aproximação do leitor com o triste destino daquela família é maior por causa da figura da mãe que precisa de cuidados especiais: “minha mãe é gorda, mas nós não *abandona* ela nunca” (Aluno C). Esse relato reforça que o conto despertou uma relação de identificação desse leitor, que se mostra favorável ao carinho e ao cuidado para com sua mãe. Com isso, constatamos que as vivências pessoais auxiliaram os leitores a expandirem os sentidos sociais do texto lido.

Tal reconhecimento e aproximação afetiva com os fatos narrados dialoga bastante com a proposta de “modelo cultural de leitura”, pois reforça uma prática de leitura reflexiva e de interação, que se configura com a ampliação do horizonte de expectativas do leitor (GOMES, 2012). Assim, os resultados das oficinas foram satisfatórios, pois os alunos mostraram-se interessados tanto pelos conflitos literários, como pelos dilemas sociais relatados por seus companheiros.

Os depoimentos de aceitação da leitura mostram também que é possível despertar o gosto pela leitura literária a partir de textos que descrevam o universo dos leitores. A experiência com as oficinas reforçou a necessidade de dedicarmos mais horas de nossas atividades pedagógicas à leitura de textos com os quais os alunos se identificam, pois o prazer de ler o texto de Viana confirmou que explorar narrativas que se aproximam de suas identidades culturais pode ser motivador. Acreditamos que o envolvimento dos participantes com o texto se deu por retratar questões sociais de seu cotidiano, reforçando uma educação literária na qual “os textos precisam dialogar com a realidade dos seus leitores” (COLOMER, 2014, p.49).

No geral, os participantes concordaram que as práticas de leitura literária deveriam acontecer mais vezes durante as aulas. Essa postura confirma aquilo que o letramento literário vem defendendo: “os textos literários ou considerados como tais, estão cada vez mais restritos a atividades de leituras extraclasse ou atividades especiais de leitura” (COSSON, 2016, p. 21). Nesse sentido, ressaltamos que as práticas de leitura literária devem ser incluídas com mais frequência nas atividades regulares da educação básica.

Cabe destacar que depois das práticas de leituras, a concepção do ato de ler mudou para a grande maioria dos alunos que participaram de nossas oficinas. As discussões sobre as questões sociais fizeram com que eles tivessem um olhar social ampliado pelo ato de ler, pois perceberam uma conexão entre o conto de Viana e os problemas de sua comunidade. Outro aspecto destacado foi o fato de os contos trazerem protagonistas crianças, o que proporcionou um vínculo maior entre alunos e personagens, reforçando a tese de que o texto literário é um lugar de encontro do leitor consigo e com outros, pois a leitura, “antes de tudo, exige um movimento de identificação” (REZENDE, 2013, p.109). Portanto, encontrar a si mesmo é, também, encontrar sua realidade social enquanto espaço existente na sociedade.

Para finalizar, queremos ressaltar o quanto os participantes reconhecem que o texto literário trouxe mudanças na forma de ver os problemas retratados nos contos lidos. Antes da realização das oficinas, a noção da importância do ato de ler se resumia a uma habilidade necessária: à aprovação em determinadas disciplinas da escola. Após a aplicação das práticas de leituras, a concepção deles sobre a importância da leitura mudou de maneira significativa. Nesse quesito, pode-se perceber a expansão do horizonte de expectativa da maioria dos alunos. Em parte, as discussões e os relatos das vivências de cada um foram fundamentais para essa expansão do ponto de vista cultural.

Dessa forma, nossa prática de recepção cultural alcançou seus resultados ao destacar a importância de lermos textos literários na educação básica. Para tanto, precisamos propor práticas de leituras em consonância com a demanda e o gosto estético dos alunos. Além disso, as particularidades locais não podem ficar de fora dessa prática, que deve estar aberta aos relatos das memórias subjetivas desses leitores. Depois de despertar o gosto pelo ato de ler e a curiosidade para seguir na leitura até o fim, podemos agregar saberes estéticos para melhor interpretação do texto lido. Assim, combinar textos motivadores, temas pertinentes e abordagens criativas é uma das saídas para aulas de leituras literárias capazes de formar leitores críticos.

Referências bibliográficas

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo, Global, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de leitura*. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GOMES, Carlos Magno. O leitor cultural. *Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural da UNEB*, Alagoinhas, v. 1, n. 1, p. 08-23, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/issue/view/98/showToc>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, Carlos Magno. *Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência doméstica*. Jundiá: Paco Editorial, 2014

LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, Georgina. Infância no Inferno: um lugar na ficção de Antônio Carlos Viana. *Interdisciplinar: Revista de estudos de língua e literatura*, UFS, v. 10. p. 283-298, 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/issue/view/136>. Acesso em: 15 jan. 2020.

REZENDE, Neide. Formação do leitor na escola pública brasileira: Um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Hélder Pinheiro Alves *et al.* (org.). *Memórias da Borborema: Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37-54.

REZENDE, Neide. O ensino de literatura e a leitura literária In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-Faleiros, Rita, (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, Parábola, 2013. p. 179-34.

ROUXEL, Annie *et al.* (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda 2013.

ROUXEL, Annie. Ensino de Literatura: Experiência estética e formação do Leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro Alves *et al.* (Org.). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-36.

SILVA, Maria Ivonete. As personagens infames de Antônio Carlos Viana e suas representações. *Revista Interdisciplinar*, UFS, v.15, p. 159-170, 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1056>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VIANA, Antônio Carlos. *No meio do mundo e outros contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VIANA, Antônio Carlos. *Cine Privê*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

*Recebido em 28 de junho de 2020.
Aceito em 25 de novembro de 2020.*