



**COGNIÇÃO E AUTORIA: AS EMERGÊNCIAS EM LEITURA NA FORMAÇÃO  
DOCENTE**

**COGNITION AND AUTHORSHIP: THE EMERGENCIES OF THE READING IN  
THE TEACHER FORMATION**

**RAMOS, Flávia Brocchetto**

Professora e Pesquisadora na UCS e UNISC  
PPGL/Universidade de Santa Cruz do Sul e PPGEd  
Universidade de Caxias do Sul  
Centro de Ciências Humanas  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS  
(54) 3218-2171/ [ramos.fb@gmail.com](mailto:ramos.fb@gmail.com)

**PELLANDA, Nize Maria Campos**

Professora e Pesquisadora na UNISC  
PPGL/Universidade de Santa Cruz do Sul e PPGEd  
Universidade de Santa Cruz do Sul  
Departamento de Educação  
Avenida Independência, 2293- CEP 96815-900 - Santa Cruz do Sul, RS  
(51) 37177300 / [nizepe@uol.com.br](mailto:nizepe@uol.com.br)



## RESUMO

O PPGL/UNISC, através da linha de pesquisa “Texto, subjetividade e memória”, privilegia estudos de textos literários, a fim de analisar propostas de conhecimento presentes em obras literárias. Esse texto discorre sobre resultados oriundos do projeto de pesquisa-intervenção A construção de conhecimentos e competência em leitura: formando professores-leitores. O texto discute dados obtidos durante a realização de uma oficina de texto narrativo, que focava, em especial, a leitura de contos. A partir de oficinas com um grupo de 14 educadores do Ensino Fundamental procedeu-se a análise e discussão dos dados, baseadas em pressupostos teóricos da complexidade com o foco na inseparabilidade ser/conhecer.

**Palavras-chave:** Leitura-narrativa - Processos cognitivos - Biologia da Cognição.

## ABSTRACT

The Letter Mastered Course of UNISC, through the research line “Text, subjectivity and memory” emphasizes the studies of literary texts with the goal of analyzing knowledge proposals included in the literary works. This text deals with a research-intervention project on brief-narratives reading. Departing from workshops with a group of 14 educators from the Fundamental Teaching we have made the analysis and discussion of data based on theoretical assumptions from complexity focusing in the being/known inseparability.

**Key-words:** Reading – Narrative - Cognitive processes - Biology of Cognition.

## 1. INTRODUÇÃO

A partir de um projeto de pesquisa sobre leitura, com a participação de vários pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Leitura e Cognição, a nós<sup>1</sup>, coube a mediação de leitura de textos narrativos. A “Competência Leitora de Professores do Ensino Fundamental” era o objeto de nossa investigação, em virtude de resultados negativos acerca do desempenho de leitura dos estudantes, apontados em avaliações externas. Assim, trabalhamos com 14 professores da Região do Vale do Rio Pardo, onde fica localizada a Universidade de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul, uma vez que esses docentes são também professores de leitura nas suas escolas.

Nossos objetivos centrais giraram em torno da compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos da leitura dos referidos sujeitos. O que no fundo nos perguntávamos era: o que é mesmo conhecer considerando-se o desenvolvimento de pesquisas recentes na biologia e nas ciências cognitivas. A partir de referenciais teóricos, baseados principalmente nos pressupostos da complexidade, enfrentamos a tarefa de responder nossas indagações sobre leitura e cognição. Por complexidade, queremos nos referir a abordagens que não separem as diferentes dimensões do ser humano (MORIN, 2001; NICOLESCU, 2001). Ao analisar os dados coletados durante as práticas das oficinas, sentimos necessidade de buscar outros elementos teóricos que não estavam inscritos no projeto original tal foi a força da emergência de transformações nos sujeitos, evidenciadas pelo nível crescente de complexidade expressas nas falas, textos escritos e emoções envolvidas. Este artigo foca a atuação do grupo durante o estudo do primeiro conto estudado na oficina, que foi “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colassanti.

## 2. OS INSTRUMENTOS TEÓRICOS E A PRÁTICA DAS OFICINAS DE LEITURA

Acreditamos que não há texto sem leitura e que diversas concepções de leitura circulam na atualidade. Para falar de leitura, optamos por buscar as origens do termo (PAULINO, 2001, p. 11-12). *Legere* significa contar, enumerar as letras; ou colher; ou, por último, roubar (subversão, clandestinidade). Centramo-nos no segundo e no terceiro significados. A noção de colher implica encontrar algo pronto em determinado local (geralmente na natureza) e apropriar-se desse algo. Nessa concepção, o leitor é um caçador que busca e toma posse, já que o sentido está no texto e cabe a esse interlocutor descobri-lo. A

terceira acepção centra-se na leitura como roubo e, aparentemente, parece estranha, mas interessa-nos em especial. Trata-se de uma atividade que acontece a revelia do autor, pois o leitor acrescenta e subverte sentidos ao texto. Esta definição é mais apropriada à literatura, porque a sua natureza polissêmica propicia a convivência de múltiplos sentidos que podem ser construídos. Nesse aspecto, não existe um único sentido, e o leitor nunca tem certeza se a sua concretização é a mais adequada. O leitor está sempre em estado de equilíbrio e de desequilíbrio e pode se construir por meio de sucessivas ligações com o esquema textual, de acordo com os muitos fios que tecem a trama textual assim como a sua relação com o material lido.

O leitor é, nesse caso, concebido como um viajante que anda por terras alheias como afirma Certeau (2003). Ele interage com o texto e desenvolve competências, significando o esquema textual percebido. Sua tarefa implica novos acoplamentos. Assemelha-se ao motorista, quando, ao dirigir à noite, altera hábitos diurnos, como nos alerta Calvino:

Para dirigir à noite até os olhos precisam como que retirar um dispositivo que carregam e acender outro, porque não têm mais que se esforçar para distinguir entre as sombras e as cores atenuadas da paisagem noturna a manchinha dos carros longínquos que venham de encontro ou que precedam, mas têm que controlar uma espécie de lousa negra que pede uma leitura diferente, mais precisa porém simplificada, dado que o escuro apaga todos os detalhes do quadro que poderiam distrair e põe em evidência apenas os elementos indispensáveis, linhas brancas no asfalto, luzes amarelas dos faróis e pontinhos vermelhos. É um processo que acontece automaticamente, e se esta noite eu dei para pensar a respeito é porque agora que as possibilidades externas de distração diminuem as internas em mim e assumem o leme, meus pensamentos correm por conta própria num circuito de alternativas e de dúvidas que não consigo desligar, em suma, tenho que fazer um esforço particular para me concentrar na direção. (1992, p. 139)

Dependendo da natureza do texto - prática ou lúdica - o leitor se coloca no material de forma peculiar, pois a natureza do impresso exige um pacto específico. Desse modo, a leitura é concebida como uma prática de construção de si e do conhecimento simultaneamente. O ato de ler mobiliza os sujeitos, desencadeando processos cognitivos/afetivos que o obrigam a se reconfigurar.

O importante é que nenhum texto é neutro, definitivo e inócuo. E, nesse aspecto, a narrativa é sempre provocadora e nunca transmissora de informações ou reprodutora de situações. O trabalho de criação de um texto não se esgota na organização e na publicação do mesmo, porque vai ser constante ou até infinitamente reelaborado por cada leitor, em cada situação de leitura.

Por essas razões, a leitura toca em todas as dimensões do sujeito leitor: corpo, estruturas cognitivas e emoções. Ora, esses elementos funcionam de maneira imbricada, nos levam a pensar em termos de complexidade e assim que buscamos Maturana e Varela (1990), para entender esse processo de tessitura cognição/subjetividade. Os dois biólogos, Maturana e Varela, trabalham a cognição como processo vital e, portanto, as dimensões do conhecer e do viver como inseparáveis. O famoso aforismo de Maturana: “Conhecer é viver. Viver é conhecer.” (1990, p. 116) nos coloca numa lógica de circularidade, rompendo com a linearidade que marca a ciência tradicional fortemente associada à neutralidade. Aplicamos alguns pressupostos da Biologia do Conhecer, teoria desenvolvida por esses dois cientistas, de modo que as ideias seguintes orientaram grande parte o nosso trabalho:

- o processo de cognição é sempre um processo de mobilização interna quando o sujeito se constrói ao mesmo tempo em que constrói conhecimento a partir de perturbações externas que não podem ser instrutivas;
- a inseparabilidade entre construção de conhecimento/construção de subjetividade;
- a lógica de circularidade envolve as questões da relação sujeito-leitor como um sistema circular onde cada efeito volta sobre as causas iniciando ciclos cada vez mais complexificados.

Para esses autores que trabalharam na esteira do movimento cibernético, a abordagem do funcionamento de um ser vivo é sempre sistêmica e auto-referenciada. Um ser humano é um sistema fechado que se auto-regula não admitindo a representação de coisas externas devido à própria anatomia do cérebro humano como caixa fechada sem comunicação com o exterior. Toda a comunicação ocorre a partir dos efectores (músculos) e dos sensores (sentidos). Assim, um texto seria uma provocação a partir do exterior, reinventado de acordo com o histórico de acoplamentos do sujeito com sua realidade, que nos estudos da Literatura pode ser chamado de repertório. Por outro lado, e daí a complexidade do funcionamento humano, esse é um sistema que também é aberto, mas, trata-se de uma abertura para a troca de energia com o ambiente. Esse foi o outro aspecto analisado: a energia que emerge com as conversações do grupo de leitores.

Para pensar a cognição inerente à leitura dos sujeitos, buscamos ainda Vygotsky (1987) cuja obra também se caracterizou por tratamento complexo, na medida em que não dissociava o pensamento das demais dimensões do humano. O físico e o psíquico para ele estão integrados assim como essas dimensões relacionam-se ao meio cultural. A inteligência estaria, nessa perspectiva, ligada aos instrumentos e às ferramentas produzidos culturalmente.

Assim, os textos escritos seriam instrumentos psicológicos para a construção do desenvolvimento humano.

### 3. AS EMERGÊNCIAS DA PESQUISA

A experiência com as oficinas de leitura<sup>ii</sup> com professores foi uma vivência perturbadora no sentido de reconfigurações dos sujeitos envolvidos, pesquisadores e pesquisados. A participação nas oficinas configurou-se como uma experiência no sentido defendido por Larrosa – “algo que nos passa, ou que nos acontece, ou que nos toca.” (2004, p. 154). A questão das emoções emergindo, entrelaçadas com a cognição como respostas ao tipo de instrumentos de perturbação que utilizamos é um aspecto a ser destacado. Nesse sentido, foram empregadas estratégias de indagação como: quem são vocês? O que vieram fazer aqui? Como vocês se veem como educadores? e outras perguntas de modo a propor a reflexão a partir de si mesmo. Num primeiro momento, fizemos uma rodada de apresentações para que as pessoas dissessem seus nomes e algo sobre si porque, afinal, teriam que ser autores no processo de aprendizagem das oficinas. Ao se apresentar, falavam sobre o que faziam e procuramos prestar atenção nas expressões emocionais e corporais de cada sujeito. Respondíamos aos comentários do grupo, praticando, assim, novas provocações. Por exemplo: quando uma das professoras falava de paixão pelo que faz, discutimos a emoção como constituinte do conhecimento. Nós, pesquisadoras, também nos apresentamos, sugerindo que passaríamos a compor um grupo/sistema e que, a partir dali, nossas interações seriam potencializadoras de nosso conhecimento. Introduzimos, sem a intenção de transmissão, algumas ideias ainda muito sutis sobre cognição e leitura, destacando que as construções seriam feitas por eles, a partir da vivência da oficina.

#### 3.1 Vivência de leitura

Durante os quatro encontros da **Oficina de leitura de texto narrativo**, optamos por estudar o conto, por se tratar de uma modalidade narrativa breve, concisa e associada à oralidade. O grupo leu e discutiu, na sequência, três contos: “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (1992), “Ideias do canário”, de Machado de Assis (1959) e “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles (1984).

Na primeira atividade de leitura dessa oficina, o conto escolhido foi “Entre a espada e a rosa”. Trata-se de uma narrativa autoral, publicada em 1992, no livro de mesmo nome. Aliás, Colasanti tem se revelado uma grande contista desde a publicação de *Uma idéia toda azul*, em 1976. A crítica vê a escritora como um expoente na produção de contos renovados, ou seja, narrativas que mantêm alguns aspectos da estrutura do conto clássico (cenário, tempo ou personagem), mas que subvertem a aspectos da temática, inserindo questões da modernidade. A escritora cria uma outra roupagem, por exemplo, a princesas e a castelos, focando problemas existenciais numa perspectiva mais contemporânea.

O conto selecionado revela a história de uma princesa, cujo pai decide fazer uma aliança com o povo das fronteiras do Norte e, para tanto, acerta o casamento da filha com o seu chefe. A jovem, calada, rejeita a decisão paterna. Seu corpo, no entanto, fala e nasce-lhe barba no rosto. Como uma filha barbada é a vergonha para qualquer rei, a moça sai de casa, espaço conhecido, e parte, levando as joias que pertenceram à mãe e um vestido de veludo vermelho, símbolos do feminino, a fim de construir uma forma de vida que respeitasse seus desejos, ou talvez, dizendo de outro modo, que respeitasse sua individualidade, sua identidade. A protagonista enfrenta vários desafios e supera cada um deles.

O modo de dizer um fato real ou inventado diverge. Nesse caso, temos uma situação inventada e revelada por meio da narrativa verbal. De acordo com Barthes (1973), a narrativa inicia com surgimento da própria história da humanidade. Afirma que esse modo de expressão está em todos os lugares, em todos os tempos, por isso é parte fundamental da vida humana:

(...) não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas por homens de cultura diferente e até mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 1973, p. 19-20)

Inicialmente, a narrativa é um discurso que procura explicar ou compreender uma situação ou fenômeno, e o contador se insere no dito, produzindo um texto auto-organizativo. Há uma certa universalidade e enorme variedade na constituição da narrativa, mas alguns elementos se mantêm, formando o sistema de regras que rege a narratividade. Aspectos estruturais como o personagem, o lugar, o fato, o tempo estão presentes nessa modalidade textual e são facilmente reconhecidos. O processo de transformação vivido por um personagem, dados espaciais e temporais (vagos ou precisos) são intrínsecos à natureza narrativa. Há ainda alguém que enuncia esse processo de transformação, o narrador, que pode ser o próprio sujeito que vive a situação ou alguém que observa o fato à distância. Quando o

narrador é personagem, o leitor tende a perceber com mais clareza sua atuação; quando age como observador, muitas vezes, o leitor pode nem percebê-lo no texto. A materialização desses elementos é específica de cada modalidade narrativa particular.

É conveniente distinguir, em uma análise de narrativa literária, o plano do discurso ou da narração, que chamamos de “plano da enunciação”, do plano da fábula ou diegese, que chamamos de “plano do enunciado” (D’ONÓFRIO, 2006, p. 54-9), embora na leitura a narrativa se mostre e seja apreendida na totalidade. De acordo com Todorov (1970, p. 211), uma obra literária, ao nível mais geral, apresenta esses dois aspectos: ela é ao mesmo tempo uma história e um discurso. Ela é história, na proporção que evoca certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real. Porém, a obra é ao mesmo tempo discurso, já que existe um narrador que relata a história, e há, diante dele, um leitor que a significa. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos faz conhecê-los.

Em relação ao plano da enunciação ou nível do discurso, um problema que se apresenta é perceber “quem” narra o que se passa num romance ou conto, pois o narrador não é o autor. Surge como uma personagem de ficção através do qual o autor se metamorfoseia, uma vez que ele pertence ao mundo da realidade histórica, e o narrador, a um universo imaginário.

Esses dados teóricos acerca da narrativa estavam como pano de fundo na vivência de leitura experienciada na oficina. Os participantes identificam e discutem, além dos aspectos temáticos, também os estruturais, aqueles mais fixos, que focam, em especial, o personagem que parece ser o elemento mais vivo, aquele mais semelhante ao leitor. Não apontam a presença, por exemplo, do narrador, apesar de sua atuação ser decisiva na constituição do enredo. Acreditamos que focam, em especial, a atuação do protagonista, por ser um elemento muito vivo dentro desse texto talvez aquele que mais suscita identificação com o leitor, aquele que tem uma natureza mais humana.

Após a leitura silenciosa do conto “Entre a espada e a rosa” e de os alunos terem realizado o pré-teste que consistia em escrever “O que eu faria com esse texto”, seguiram-se momentos de efervescência no grupo, quando alguns falavam com muita emoção, ou seja, priorizavam a sua subjetividade. Uma de nós comentou: “A palavra instaura o caos”. Com isso, trabalhamos o princípio de auto-organização, a partir do princípio da “ordem pelo ruído”, oriunda da complexidade.

As pesquisadoras indagaram “O que você achou desse texto?”. O sujeito 8 respondeu também com uma pergunta, “O que eu achei?”, sinalizando o processo de reflexão que estava



sendo instaurado e, na sequência, começa a responder: “Bem... eu primeiro acho que é um texto belíssimo, riquíssimo que eu posso trabalhar várias coisas. E o fato de ele abordar essa questão de lutar usando todas as nossas forças, (...) é o que mais me cativa.” Em seguida, já relaciona questões do texto ao contexto onde vive e diz “Penso que é isso que temos, num mundo onde tanta coisa dá errada, e quando nós trabalhamos com adolescentes, (...) devemos levar para eles, que vale a pena acreditar, empenhar todas as tuas forças nisso.” Esse sujeito pensa nos efeitos desencadeados pelo texto, ou seja, a leitura e estudo do texto não seriam um exercício mecânico, pelo contrário, apresentam-se como uma estratégia de auto-organização, de autoconhecimento para os seus alunos.

Inicia o processo de argumentação destacando a beleza do texto. A beleza, no entanto, não está associada ao modo de dizer ou ao que é dito no conto, mas a sua finalidade, a sua mensagem, já que seria um texto “riquíssimo”, em virtude de que “eu poderia trabalhar várias coisas”. Mais adiante, o professor acrescenta a importância da temática para a escolha do texto. À literatura é atribuída uma função doutrinária. O jovem leria o texto não visando à exploração da simbologia propiciada pela ambiguidade do que é dito e pelo modo de dizer, mas pelo sentido eleito pelo mediador. O professor almeja um significado preciso e, conseqüentemente, um ensinamento explícito, já que, de um modo geral, os conteúdos escolares precisam ter uma finalidade prática, e o lúdico, o simbólico, o artístico parecem não ter um papel específico no ambiente escolar.

Em relação ao modo de dizer, esse sujeito foca a ilustração, a personagem e o espaço das ações, mas não justifica essa eleição. O sujeito 8 afirma “quando tem ilustração, eu parto dela e do título do texto, pois cria-se todo um imaginário do texto dentro da sala: o que esse texto vai falar? Esse é o trabalho que eu penso. Então a leitura do texto, a gente vai “oh viu? Tava certo!”. Esse sujeito concebe a leitura como um processo de levantamento de hipóteses que serão ou não confirmadas e ainda vê na ilustração um paratexto que contribui para a significação do conto.

O título é a grande síntese do texto, e o levantamento de hipóteses a partir dele propõe um caminho de expansão do significado, ampliação da proposta temática, pois do título são elencados fios semânticos que se estendem pela narrativa. No caso deste conto, o título é síntese de oposição enunciada pelo discurso. Há o masculino e o feminino que dialogam propondo uma área de conversação entre ambos: espada, símbolo do masculino, e rosa, representando o feminino, mas também a beleza, a efemeridade, a agressividade. A exploração do título pode orientar o leitor a construir sentidos para o texto por ser a sua porta de entrada.

Tradicionalmente a escola trabalha com textos literários, mas propõe respostas fechadas para o lido, independente da sua natureza. Sabemos que a linguagem simbólica é matéria da literatura, de modo que qualquer abordagem dessa modalidade artística precisa considerar a sua ambiguidade. Ao considerar a polissemia, o professor acolhe a diversidade de resposta e de sentidos propostos pelos alunos. A necessidade de acolher o divergente pode ser incômoda para o professor, habituado a eleger uma resposta como certa, a única possível, ignorando a natureza artística do texto. No caso do conto em questão, um docente, ao discorrer sobre o modo de abordá-lo, afirma que proporia “para eles [alunos] continuarem o texto, (...) a partir do final do texto, já que o final não ficou bem claro, ficou aberto”. Esse docente aponta a necessidade de fechar, de ajudar a esclarecer, a elucidar, ignorando que o enigma pertence não apenas à essência da literatura mas também à condição humana.

Fica evidente que, quando o homem se depara com o desconhecido, vive um certo estranhamento. No caso da leitura, isso pode ser vivenciado, em especial, a partir da temática ou do modo de dizer. Em relação ao conto lido, o sujeito 14 expressa que inicialmente se sentiu um pouco constrangido: “Não esperava um texto tão metafórico (...), mas aos poucos eu fui me familiarizando (...) com uma segunda leitura”. Para sair desse estado de estranhamento que seria uma primeira fase do conhecer e de olhar o desconhecido por outros ângulos é preciso voltar ao texto. A receita desse sujeito em relação à leitura é “ler mais de uma vez” e assim a pessoa vai se “familiarizando com essa... digamos, essa metodologia da autora, aqui. E depois eu até acabei gostando bastante do texto.” Entre os encontros há um intervalo de quinze dias, e o professor afirma que mesmo não relendo o conto no período, ainda lembra da história. Percebemos que esse leitor já tem clareza quanto ao estilo dos escritores, pois cada escritor não apenas seleciona determinados temas, mas constrói uma forma peculiar de dizer, de se relacionar com seus interlocutores. E o conversar sobre o texto, colocar-se na problemática apresentada vai propiciando que o leitor vá significando o esquema e talvez o carregue consigo. A construção de sentido é feita por cada um dos leitores, mas a discussão acerca do texto permite que as vivências a partir da leitura se meschem.

Mesmo um intervalo de quinze dias não implica o desligamento do lido/vivido. As experiências da literatura, vividas pela leitura, passam a ser do leitor. A memória é seletiva e retém aquilo que toca o sujeito. As lembranças do texto lido são individuais, mas a retomada do mesmo propicia novamente o diálogo a partir do lido e do vivido. As lembranças de cada um, resquícios de suas vidas, singularizam a co-autoria de cada leitor nas oficinas.

As vivências são únicas de modo que a percepção do lido também é individual. O sujeito 15, por exemplo, destaca a imagem/ilustração, em especial, a escada e afirma “eu não gosto de escada. Eu acho que a escada é sacrifício, é subir, é descer, então me chamou atenção.” A escada, contudo, pode significar caminho, possibilidade de deslocamento, ou seja, ser vista como algo positivo. Nesse caso, o sujeito primeiro destaca o que não gosta, depois vê outros elementos como “os cabelos da menina e essa roupa... o cenário em si”, focando aspectos relativos ao espaço e à personagem.

A relatividade da percepção é evidenciada também pela fala de um outro participante da oficina. O sujeito 2 surpreende-se e afirma: “(...) Engraçado, eu pulei a imagem e li logo o texto. Eu estava numa ânsia pelo texto e eu li o texto e comentei com [a colega]. Que texto rico, sabe?”. O conceito de texto para esse sujeito está associado à palavra, tanto que não aponta as propostas semânticas enunciadas pela ilustração. A ilustração, nesse caso, caracteriza a protagonista e pontua alguns elementos contextuais sobre o espaço onde a trama se desenvolve. Desse participante, ressaltamos outro aspecto relativo à leitura, a necessidade de partilha. O conto lido é comentado. O sujeito 2 gostou do texto e o considera rico. Se o leitor aprecia o texto, deseja compartilhar a emoção vivida e tende a comentar o lido.

O processo de construção de sentido é uma vivência de autoria. O leitor percorre trilhas singulares ao interagir com o texto literário. O sujeito 2 aponta a partir da personagem um processo de formação de identidade, ao afirmar “eu vi que ela [protagonista] estava tentando se esconder, claro, porque ela mudou. Porque ela é uma pessoa que não conseguia se aceitar. Na adolescência é bem assim. Tem uma época que a gente se acha completamente estranho”. E acrescenta, buscando a aplicação do texto fora de si: “eu já pensei logo numa turma de adolescentes. Eu já trabalhei 11 anos com adolescente (...) dava [para fazer] uma análise comparativa.” Esse leitor ainda afirma: “Outra coisa que eu vi também é que ela (personagem) no final (...) tentou esconder qual era o problema (...) e veio aquela coisa que ela pediu ‘pelo amor de Deus’, para iluminar uma coisa que ela não conseguia fugir daquilo, que não obrigasse ela a mostrar o rosto. Então faz a diferença, porque ela não estava tendo a aceitação de ninguém por causa da aparência. A gente olha as pessoas e às vezes julga pela aparência e o que vale realmente é o interior. A exclusão também é muito forte aqui.” O sujeito se coloca no processo de significação e chega a incluir-se no texto, afirmando: “a gente olha as pessoas...”.

Pelas colocações dos sujeitos, percebemos a dificuldade de responder a questão posta: como o texto bateu em vocês? As pessoas tendem a falar sobre o que fariam com o texto, revelando dificuldade para pensar-se sujeito produtor de sentido e expressar-se. A pergunta

foi retomada de outras formas: “como é que isso bateu em vocês? Como é que vocês leram, vocês relacionaram esse texto com o quê?” O processo de significação vivido pelos sujeitos está focado na sua prática escolar, ou seja, antes de se verem como leitores, se veem como professores, preocupados em selecionar um texto que converse com seu aluno e, mais, que tenham aspectos que julgam pertinente a explorar. Assim, é necessário pensar que atividades podem ser realizadas a partir do conto, ou dito de outro modo, “como poderei ocupar meus alunos depois da leitura?” ou “o que farei para que os outros percebam o trabalho que estou realizando com o texto?”. Essas perguntas, no entanto, não foram colocadas mas o grupo constantemente as respondia, pois o foco dos participantes era a aplicação do texto, vista como escolarização e não propriamente a repercussão do material lido em cada estudante.

Entendemos que os sujeitos vão significando o lido a partir de suas necessidades, de suas vivências e cada um estabelece uma rede de sentidos coerente como o texto - palavra e ilustração - e esse processo pode ser entendido como construção de sentido. Após o estranhamento, uma série de ações é desencadeada, e cada leitor passa a agir sobre a narrativa. Houve afirmações no grupo de que o texto é rico. Acrescentamos que é rico, mas em relação a cada leitor, em virtude das potencialidades vislumbradas pelo sujeito. O texto é um dispositivo perturbador, perturba o leitor, tem força questionadora, reflexiva. No entanto, o mesmo texto frente a outro leitor que não se abre para conversar com o lido não é rico, não é compreendido. Ao sentir-se estranho, surpreso, podemos dizer que o leitor estabelece uma relação com o texto, com a dramaticidade nele veiculada. Além da história posta, o modo de dizer gera essa dramaticidade, provocando tensão no leitor.

A complexidade veiculada no texto através do conflito e do modo de dizê-lo interfere na percepção do leitor. O texto desestabiliza, mas depois da tempestade vem a bonança ou no andar da carroça as melancias se acomodam. Um dos sujeitos afirma: “depois eu fui me organizando”, ou seja, fui entendendo<sup>iii</sup>. O processo de construção de sentido, que é individual, é também um processo de organização e demanda tempo. Nesse aspecto, o sujeito 3 afirma: “(...) a gente começa a se estabilizar no momento em que começa a interagir com o texto, você vai lendo.” Podemos afirmar, a partir desse sujeito, que na interação do leitor com o texto “as coisas vão se encontrando”, e a leitura passa a ser entendida como uma vivência de complexidade, já que o leitor vai construindo e desconstruindo hipóteses sobre o texto e sobre a sua existência. Esse participante chega a afirmar: “eu sou sujeito também do texto e o texto me deu esse significado, mesmo não conhecendo esse texto, mesmo ele não sendo familiar, de colocar os aspectos positivos e os meios que se usa para facilitar a compreensão.” A leitura, nesse caso, é vista como uma experiência, no sentido discutido por Larrosa.

Durante os encontros da Oficina de Leitura do texto narrativo, enfatizamos a percepção do texto literário como uma estrutura aberta que acolhe a pluralidade das vivências dos leitores. E um dos participantes alerta para essa ideia de ação e de autonomia: “Não enxergamos senão o que está na gente” É a própria definição de *Autopoiesis* sem usar o termo. *Autopoiesis* é o conceito central da Biologia do Conhecer dos já referidos biólogos Maturana e Varela que a cunharam para expressar a ideia do ser vivo como auto-produtor de si mesmo (MATURANA; VARELA, 1990). Pela leitura da ficção, o leitor vai se reconfigurando. Esse conceito foi pensado inicialmente para explicar o funcionamento das células e teve sua concepção ampliada para o desenvolvimento dos seres humanos e da própria sociedade. A leitura da literatura aparece, pois, como uma ação complexa de produção de sentido do texto e de si (leitor), enquanto homem.

Com a efetivação do trabalho, sentimos que as relações entre os leitores e entre os leitores e o texto fluíam mais naturalmente. Os sujeitos foram se autorizando a construir suas próprias ideias sobre o que significa ler e como estava sendo a leitura deles. Com isso, tocávamos na metacognição que seria um conhecimento de segunda ordem, porque é mais complexificado como também mais potencializador. Ao pensar sobre o seu modo de pensar, há uma maior complexificação dos discursos oral e escrito tanto de todos os participantes da oficina, tanto os sujeitos como os pesquisadores.

Com isso, trabalhamos com um conceito ampliado de leitura no sentido de que não interagimos apenas com o que está simplesmente inscrito no papel, nesse caso. Mas, para além do texto original, fazemos através do impresso uma leitura de nós mesmos e do mundo. Nessa perspectiva, recriamos o texto ao lhe atribuir significados inscritos no leitor e, ao mesmo tempo, ressignificamos nossa vida. Enfim, se a palavra instaura o caos, ela também contribui para organizá-lo.

#### 4. PERSPECTIVAS

Nossa experiência com as oficinas de leitura nos faz voltar circularmente ao início desse texto e nos perguntar novamente: o que é conhecer? Que conhecimento a literatura gera? Por que a leitura é um instrumento cognitivo poderoso e potencializador de subjetividade?

Foi afirmado aos participantes da oficina que a concepção de leitura focada nesses encontros seria o ler como um ato produtor de sentidos e, dessa forma, a leitura realizada tanto perturba o leitor como contribui para sua auto-organização. Entendemos, pois a leitura como a interação entre o texto (ser intencional) e o leitor (ser real). Ler abrange o dito e o

silenciado. O texto também se constitui por áreas de silêncios, que são os vazios. Porém, no diálogo do leitor com o texto, esse silêncio pode ir cedendo espaço para sons, ora são sussurros ora gritos. O certo é que se a interação ocorre, acaba ecoando no leitor. O sentido construído e, conseqüentemente, vivido é singular, de modo que o texto vai se temperando com os ingredientes disponibilizados pelo leitor. No caso da leitura partilhada, como ocorreu na oficina, para cada prato criado, para cada conversa entre texto e leitor, ambos iam sofrendo alterações. Na confluência de interações se preparou uma bela mesa, um banquete. O leitor não é mais um conjunto de ingrediente, assim como o texto deixa de sê-lo. Ocorre uma fusão que não se pode mais separar. A partir da leitura compartilhada, cada leitor constrói conhecimento e, mais, constrói-se, já que o conhecimento só existe no sujeito. O texto é significado a partir do que é vivido e, desse modo, colocamos em confronto as peculiaridades do leitor e do texto. Ler, nesse caso, implica visitar o impresso e visitar o ser humano que manuseia o impresso

O grupo foi indagado a falar sobre o que sentiu ao interagir como texto. Constatamos, inicialmente, a dificuldade de viver a leitura literária como uma experiência já que temos internalizada uma concepção de leitura equivocada para textos literários de que o sentido está no texto esperando para ser descoberto. Vivemos outra proposta. O sentido está na relação. Este foi apenas o primeiro encontro. E uma das aprendizagens das oficinas é que a leitura ocorre pela interação entre o universo esquemático /intencional do texto e aquele pulsante do leitor de carne e osso. Outra aprendizagem a ser construída, gradativamente, refere-se ao fato de que para alguém atuar como mediador de um texto precisa se apropriar do texto, vivê-lo. Assim, a experiência de leitura disparou processos auto-organizativos nos sujeitos dessa oficina, levando-os a uma reconfiguração cognitivo/afetiva.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1959. 3v.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R et al. **Análise estrutural da narrativa**: pesquisas semiológicas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 19-60.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 2 v.

COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992. 71p.



D'ONÓFRIO, S. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. 2v.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Napomuceno. 4 ed. Porto Alegre: L&PM, 1995. 271p.

LARROSA, Jorge. Experiencia e paixão. In. LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 359p.

MATURANA, H.; VARELA, F. **El árbol de conocimiento**. Santiago: Universitária, 1990. 219p.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinariedade**. São Paulo: Triom, 1999. 167p.

PAULINO, G. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001. 163p.

PIGLIA, R. **O último leitor**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 186p.

TELLES, L. F. **Os melhores contos de Lygia Fagundes Telles**. São Paulo: Global, 1984.

TODOROV, T. As categorias da narrativa literária. In: In: BARTHES, R et al. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 209-254.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987. 135p.

#### Notas:

<sup>i</sup> O texto é elaborado na primeira pessoa do plural como uma forma de expressar o pensamento das autoras Flávia Brocchetto Ramos e Nize Pellanda, que também organizaram e aplicaram a oficina estudada.

<sup>ii</sup> As oficinas foram gravadas em vídeos e depois assistidas e transcritas para sistematizar nossa reflexão.

<sup>iii</sup> Nesse momento, o sujeito torna-se de co-autor do texto. Ele conversa com o material e assume-se como leitor, vivendo uma situação de autoria, tingindo o texto com suas experiências e, ao mesmo tempo, apropriando-se das experiências sugeridas pelo texto.

---

**Breve Currículo das autoras:**

**Flávia Brocchetto Ramos**, Dra. em Letras PUCRS, Professora e Pesquisadora nos PPGL/Universidade de Santa Cruz do Sul e PPGEd/Universidade de Caxias do Sul.

**Nize Maria Campos Pellanda**, Dra. em Educação UFRGS, Professora e Pesquisadora no PPGL/Universidade de Santa Cruz do Sul e PPGEd/UNISC.

**Artigo recebido em 17/03/2010**

**Aceito para publicação em 01/12/2010**