

# EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Ana Santana Souza • IFESP/UNP. Doutora em Literatura  
Comparada (UFRN). E-mail: anasantanasouza@gmail.com

Data de Envio: fevereiro de 2012.

Data de Aceite: março de 2012.

**Resumo:** Este trabalho analisa memoriais de alunos de Letras que atuam como professores da educação básica, buscando indícios da formação leitora do professor e de sua movimentação no papel de formador de leitores. O foco do estudo é a leitura, mas a ênfase recai sobre a leitura literária. Os resultados indicam que, com intensidades diferentes, é senso comum entre todas as autoras que a leitura é importante na formação e na prática docente. A literatura também é considerada importante, porém, o destaque é maior para os contextos históricos do que para a leitura da obra literária.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Memorial de formação.

## EXPERIENCES OF READING IN MEMORIAL TRAINING

**Abstract:** This paper examines memorials of Arts students who serve as teachers of basic education, seeking evidence of the formation of the teacher and reader of his movement in the role of trainer of readers. The focus of study is reading, but the emphasis is on literary reading. The results indicate that, with different intensities, is common among all authors that reading is important in training and teaching practice. The literature is considered important; however, the emphasis is for the historical contexts instead in the read literary work.

**Keywords:** Reading. Literature. Memorial Training.



## 1. INTRODUÇÃO

O memorial de formação é um gênero textual autobiográfico, em que o autor narra as experiências relevantes na sua vida escolar, acadêmica e profissional. Adotado em algumas licenciaturas, o gênero possibilita que os alunos, quando também professores, ao escreverem suas memórias, reflitam sobre sua prática docente e sobre sua formação básica e de nível superior. O estudo da narrativa autobiográfica, portanto, permite ao pesquisador conhecer e compreender aspectos importantes da formação e da prática do profissional da educação, tais como as experiências de leitura, por exemplo. É nesta perspectiva que este trabalho se insere. Não pretendo desenvolver um estudo sobre memorial de formação, antes procuro vestígios da formação leitora do professor e de sua movimentação no papel de formador de leitores. Evidentemente, o memorial é uma narrativa reconstrutiva e seletiva, em que ocorre um jogo entre lembrar e esquecer. A volta ao passado é por meio dos instrumentos do presente, assim, trata-se de uma ressignificação. Portanto, ao trabalhar com o memorial, ou outra narrativa de natureza autobiográfica, é preciso estar consciente de que “tentamos capturar o fato, sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não, do sujeito” (ABRAÃO, 2011). Desse modo, a interpretação do narrado é sempre uma construção de significados.

O foco do estudo é a leitura, mas a ênfase recairá sobre a leitura literária, porque a formação da pesquisadora é em literatura. Por essa razão, desenvolvi a crença na necessidade da literatura na construção da nossa parcela de humanidade. De acordo com Antônio Cândido (1995), “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. O autor entende humanização como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

A literatura, portanto, é indispensável à formação do homem. Entretanto, quando se fala de literatura, geralmente se está falando das chamadas “grandes obras”. Nosso universo de leitura é formado, quase sempre, por produções que nos foram indicadas por professores ou outros leitores mais experientes, e estes, por sua vez, orientaram-se por listas elaboradas pela tradição crítica, pela história da literatura. E, assim, a lista de obras que deve ser lida pelo público vai passando de geração para geração, sofrendo

apenas uma ou outra alteração. O que a escola indica, hoje, como leitura obrigatória ainda é a mesma de décadas atrás. A lista coincide com a que é proposta pelos livros didáticos e esses se guiam pelos manuais de história literária. A leitura literária acaba se resumindo à leitura do cânone, definido como o conjunto das principais obras literárias, consideradas universais, ou o conjunto de principais obras de um determinado país, o cânone nacional. Desse modo, todos se sentem seguros de que promovem o ensino de literatura com as obras indispensáveis à boa formação do aluno.

Neste estudo, porém, quando falo de literatura, não estou me limitando ao cânone. Este é questionável, pois, “não há essência da literatura, ela é uma realidade complexa, heterogênea, mutável” (COMPAGNON, 2001, p. 44). Desse modo, o conceito de literatura depende dos valores da crítica e esta se guia pelos mais diferentes entendimentos no tempo e no espaço. Como afirma Compagnon (2001, p.44), “uma definição de literatura é sempre uma preferência (um preconceito) erigida em universal”. São valores relativos, portanto. Assim, eleger o cânone como única leitura literária seria não considerar outras experiências de leitura que possibilitam o contato com um mundo imaginário, no qual, o sujeito leitor tem o contato com uma linguagem que o desloca da realidade imediata, fazendo-o voltar a ela com novo olhar. A literatura considerada, aqui, inclui não somente as obras já consagradas, mas, também, aquelas produções periféricas, que ficam à margem do cânone, como a das mulheres e dos negros.

Esclarecido sobre do que estou falando quando me refiro à literatura, voltemos ao ponto sobre a importância da literatura na formação do homem. Pois bem, se a leitura literária é necessária, é importante conhecer o repertório de leitura, principalmente literária, do professor e buscar identificar alguma relação entre suas leituras e o modo como encaminha a leitura dos seus alunos. Para tal empreitada, escolhi trabalhar com memoriais de formação de alunos de Letras. A estes, quando professores, atribui-se a responsabilidade de formar leitores. Evidentemente, esta não é uma responsabilidade exclusiva deles, mas já que é inerente a sua prática, vale conhecer como a estão exercendo e o que trazem para ela da sua própria formação.

O *corpus* da análise são quatro memoriais, o que julgo ser um número suficiente para um estudo inicial. Posteriormente, pretendo tomá-los como um estudo piloto para outros que o sucederem, pois pretendo, em pesquisas futuras, ampliar o *corpus* para somar indícios mais conclusivos.

Certamente, a abordagem deste estudo está justificada. Antes, porém, de passar à análise dos memoriais, tecerei algumas considerações sobre leitura e literatura, completando o que iniciamos nesta introdução.

## **2. CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E AFINS**

Afirmamos, ainda há pouco, com Antônio Cândido, que a literatura desenvolve em nós a nossa quota de humanidade. Isso se deve ao que ela pode ensinar. De acordo com Compagnon (2009, p. 45), citando Ítalo Calvino:

As coisas que a literatura pode procurar e ensinar são pouco numerosas mas insubstituíveis, prognosticava ainda Ítalo Calvino: a maneira de ver o próximo e si mesmo, (...) de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes, (...) de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela, e outras coisas necessárias e difíceis, como a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor.

A leitura literária é, assim, uma experiência obrigatória, porque ela promove o homem. Sua importância acompanha a vida toda do sujeito leitor, que, através das experiências imaginárias vivenciadas pela linguagem, aprende sobre si próprio e o mundo.

Marly Amarilha (2004) aponta aspectos fundamentais da leitura literária na educação de crianças. Entre tantos, destaco dois: o exercício de abstração (p. 51) e a participação no mundo simbólico (p. 53). A abstração é o distanciamento temporário do real para entrar em outro universo: o das palavras organizadas segundo uma lógica conotativa. Esse jogo de linguagem só ganha sentido se o leitor distanciar-se do senso comum. A abstração, como afirma Amarilha (p.51), “é necessária, por exemplo, ao planejamento, à elaboração de projetos. Só consegue planejar quem consegue abstrair o mundo imediato que o cerca e viver, temporariamente, no imaginário”.

A abstração leva a criança a penetrar no universo simbólico. Isso se dá em dois níveis: no nível da palavra e na identificação com as personagens de uma narrativa. Pela palavra, o mundo é recriado e o leitor tem a chance de se recriar também, de ser outro, ou de se ver representado. É, então, que ele se dá conta que, para além do real imediato, existe outra realidade, que é a chamada ficção. É nesse mundo ficcional que ele exercita sua compreensão do mundo e projeta seus sonhos, seus desejos. E quanto mais envereda por esse mundo ficcional construído pela palavra, mais se torna capaz de perceber o invisível do real, isto é, de ver as coisas de um modo mais complexo, mais amplo. Dessa maneira, a criança, o jovem ou o adulto, quando leitores, podem ver de diferentes ângulos uma mesma situação. Podendo, assim, ter mais chances de atuar no mundo real com mais autonomia.

A leitura é fundamental para o desenvolvimento individual e social. Leitura literária pode ser um instrumento de ampliação das conquistas realizadas pela leitura em geral. Literatura promove, portanto, a inclusão. Sendo indispensável à formação do homem, a escolarização da literatura é uma necessidade, uma vez que a escola é o principal espaço da educação numa cultura letrada como a nossa.

A questão da leitura se tornou, especialmente depois dos números alarmantes do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), presença constante nos debates, estudos e planejamentos da educação brasileira. A leitura literária ganhou destaque nos documentos oficiais: “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura”. (BRASIL, 2006, p. 55).

Com origem na linguística, o termo letramento, de modo simplificado, pode ser entendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas

cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47). O termo foi adotado em outras áreas, de modo que se pode falar de letramento literário, que significa o “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. (BRASIL, 2006, p. 55).

O letramento literário, segundo os números do IDEB, não tem um indicativo positivo. Na Prova Brasil, o desempenho do Rio Grande do Norte em Língua Portuguesa, com foco em leitura, ainda não alcançou índices elevados. Se a leitura em geral está em baixa como prática social, é possível deduzir a situação da leitura literária. Certamente, isso foi um dos fatores que levou a Assembléia Legislativa do estado a promulgar, em 15 de janeiro de 2009, a Lei nº 9.169, que dispõe sobre a criação da Política Estadual de Promoção da Leitura Literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte.

A lei é importante, mas sabemos que não dá conta de resolver o problema. As causas são muitas e uma delas é o despreparo dos nossos profissionais. O senso comum sabe que são muitos os que atuam no Ensino Básico que não têm o hábito de ler para além do que orienta o livro didático. Entretanto, para promover o letramento literário ou com ele contribuir, o papel do professor é fundamental. De acordo com Terra (2008, p. 55),

os hábitos de leitura do professor são determinantes para desenvolver interesses e hábitos de leitura nos alunos. Ao colocar-se em sala de aula no papel de leitor, compartilhando com os alunos textos que por um motivo ou outro lhe foram relevantes, o professor cria uma situação de leitura mais próxima das práticas sociais de leitura.

Parece ser consensual que o professor precisa gostar de ler para que seu aluno desperte o gosto pela leitura. De acordo com Mariza Lajolo,

(...) se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e aplique a leitura. (LAJOLO, 1988, p. 53-4).

Não basta que o professor seja um leitor, é necessário que ele seja um bom leitor e que aplique a leitura na sala de aula. Mas o que significa ser um bom leitor? Isso depende da concepção que se tem de leitura e esta, por sua vez, depende da concepção que se tem de linguagem. De acordo com Travaglia (2008, p. 21), “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”, pois daí resulta o tipo de trabalho com a língua, em termos de ensino. Também da concepção de linguagem resulta o trabalho que se tem com a arte e a cultura.

A linguagem concebida como interação é a que, hoje, deve ser adotada nas práticas escolares, porque ela gera uma compreensão da leitura como uma relação entre leitor e autor mediada pelo texto. Desse modo, a leitura convoca um conjunto de conheci-

mentos que envolvem não apenas o domínio da língua e suas regras de funcionamento interno, mas, também, fatores sociais e ideológicos que contribuem para o estabelecimento do sentido.

A leitura concebida como interação é adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que partem do princípio de que a leitura é muito mais que decifração. Dessa forma, conceber um leitor competente significa formar

[...] alguém que compreenda e reflita sobre o que lê; que possa compreender no texto a leitura que não aparece, mas que está escrita, identificando elementos implícitos; que pratique relações entre o que lê e o já lido; que entenda as múltiplas significações que pode conter um texto; que consiga valorizar a sua leitura a partir do encontro de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL, 1997, p. 36).

O leitor, mais do que decifrar o código linguístico, mais do que procurar a intenção do autor, traz para a leitura o seu contexto, o do autor e o da publicação da obra. O bom leitor traz suas experiências de vida e de outras leituras para ampliar o sentido do texto que está lendo. O papel do leitor é ativo tanto quanto o do autor e o sentido é uma construção, o que faz do leitor um co-autor.

O bom leitor também é aquele que procura ter um repertório de leituras variadas, mas sabe identificar que obras acrescentarão mais conhecimentos à sua formação. Não se mede um leitor apenas pela quantidade de obras que ele lê, mas sim pela qualidade dessas obras e a finalidade com a qual as lê.

Com as concepções sobre linguagem, leitura e literatura apresentadas até aqui, apresento, então, as experiências de leitura relatadas nos memoriais analisados. Por questões éticas, resguardo os autores, omitindo seus nomes e os títulos dos trabalhos, referindo-me a eles apenas como memorial 1, 2, 3 e 4. Com isso, evidentemente, as citações de trechos dos memoriais ficam sem as referências. Também são preservadas a escola onde trabalham e a instituição de ensino superior em que receberam a formação. É na biblioteca dessa IES que se encontram os memoriais.

### ■ 3. O MEMORIAL DE FORMAÇÃO: A LEITURA EM FOCO

Na elaboração do memorial de formação, o aluno, quando já é professor, é levado a refletir sobre sua vida, relatando uma trajetória que vai do ingresso na escola ao curso superior. Em meio a isso, ele narra sua vivência no campo profissional. De acordo com Souza (2006, p.34),

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro

lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

A narrativa autobiográfica do professor em formação é permeada por um lugar duplo: o do professor em serviço e o do aluno que, construindo-se numa identidade híbrida, refletindo à luz de teorias e diretrizes da educação, transita entre lugares diferentes. O aluno/professor ocupa um entre-lugar, espaço para o qual convergem experiências, muitas vezes, contraditórias. É nesse espaço que se dá o processo de (auto)formação.

Através do memorial, podemos avaliar como o estudante assimilou os estudos e pesquisas desenvolvidos durante a formação e como isso interferiu na sua prática docente. Comumente, constata-se que a escrita do memorial, ao proporcionar o trânsito entre o lugar do aluno e o do professor, leva o autor a redimensionar, com mais consciência crítica, sua prática. Desse modo, ele aprende a elaborar a (auto)reflexão, que embasa a (auto)formação, compreendendo o processo ensino-aprendizagem com mais clareza. A narrativa resultante desse processo pode ser tomada como fonte de investigação. Contudo, vale ressaltar que: “trabalhar com memória não implica buscar fatos como verdade absoluta, uma vez que a memória não é um repositório passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados” (ABRAÃO, 2011, p. 167).

Isso implica dizer que o Memorial de formação é um trabalho de (res)significação do vivido. Assim, muitas vezes, o que é narrado é o que permanece para o narrador como significativo. Isso porque há um vazio nas experiências, isto é, algumas nem chegaram a acontecer ou se aconteceram podem não ter operado qualquer mudança conceitual no sujeito. Portanto, não é de se estranhar que alguns relatos omitam informações sobre experiências de leitura. Talvez porque elas sequer existiram ou, o que parece mais provável, não aconteceram de forma significativa, de modo a permanecer na memória como algo importante. A ausência da informação, contudo, pode nos indicar um significado. A análise não deve descartar nenhum dado. Com essa compreensão, passemos a análise dos memoriais.

No memorial 1, a autora relata que estudou em escolas do Rio de Janeiro e de Paranamirim, no estado do Rio Grande do Norte. Destacando-se no estudo do inglês, acabou ensinando a referida língua. No ensino superior, ao indicar a contribuição das disciplinas, ela revela que compreende a importância do trabalho com uma concepção de linguagem interativa. Analisando um livro didático do ensino básico, na disciplina Prática Pedagógica, ressalta que

a diversidade de gêneros presente nas unidades enriquece a vivência lingüística do aluno, como produtor de textos, e também favorece o desenvolvimento de sua capacidade de compreensão dos textos lidos e ouvidos. Portanto, o trabalho dessa obra prioriza a valorização da leitura, do discurso direto e indireto e da produção de textos.

Continuando o relato sobre a importância das disciplinas para o seu aprendizado, a autora destaca a disciplina Literatura Universal, que lhe “possibilitou entender melhor a história da literatura de um modo geral”. Revela sua concepção de literatura:

“antes de mais nada, arte”. E continua: “é através dela que o homem pode expressar seus sentimentos, emoções, paixões e desejos. Como também, ampliar, transformar ou enriquecer sua vida e seus relacionamentos”. Ela, também, tece comentários sobre a disciplina Literatura Norte-rio-grandense, enfocando atividades como saraus. Mais adiante, conclui: “diante do conhecimento adquirido nestas aulas, pude repassar para os alunos os conteúdos de maneira mais prazerosa e lúdica”.

Nesse memorial, percebe-se que a narradora compreende a importância da leitura e da literatura, bem como a necessidade de mudança no ensino de gramática. Entretanto, não destaca nenhuma leitura específica, nenhuma obra em particular, que tenha trazido alguma mudança nas suas concepções. Parece que o ensino de literatura, fiel à tradição, privilegia a história da literatura, o que acaba focando aspectos biográficos e contextuais de autores e obras consagradas, em detrimento da leitura literária propriamente dita, esta que, realmente, contribui com a formação do leitor.

No Memorial 2, a autora destaca o papel da família na sua formação e também na sua prática. Relata como o pai a alfabetizou e como seus alunos reproduzem, em atividades de desenho, os desencontros familiares. Também há um enfoque no ensino para a profissionalização que esteve presente na sua vida logo nos estudos realizados no ensino básico. No ensino superior, é que a autora se volta mais para aspectos relativos à leitura, o que vai fazê-la voltar no tempo e analisar experiências de leitura na sua prática docente, como se pode acompanhar no relato abaixo:

Uma criança que ainda não dominava as habilidades da leitura e da escrita me surpreendeu um certo dia. Após um período de recesso sugeri que os alunos escrevessem um pequeno texto relatando como teria sido suas férias com seus familiares. A referida criança me pediu para ler seus relatos. Como eu tinha conhecimento da sua deficiência quanto a leitura e a escrita, falei que não era necessário que ela lesse, mas diante da sua insistência e também para saciar minha curiosidade, permiti que fizesse sua leitura. A criança veio até a frente com seu caderno e começou a ler tudo que tinha escrito com muita coerência. Fiquei perplexa com sua maneira tão concentrada de ler, e pedi-lhe que me mostrasse seu texto. Percebi no seu caderno que seu texto era composto por bolinhas e traços. Sugeri que lesse novamente mostrando-me onde estava escrito tudo que lia. Ela leu apontando com o dedo o que para ela significava cada palavra. Hoje, compreendo que aquilo correspondia a uma das teorias de Paulo Freire (1982, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Antes de ler o que está escrito, a criança lê o mundo ao seu redor. A leitura que ela fará da palavra dependerá da leitura antecedente, isto é, da leitura do seu contexto social.

Como podemos observar no fragmento acima, a autora empregou a leitura que acumulara de Paulo Freire. Esse conhecimento se deu no ensino superior, o que se pode comprovar pelo tempo indicado na narrativa: “hoje compreendo”. Isto é, a compreensão não teria sido possível no passado, porque a narradora não conhecia as teorias freirianas. No texto transcrito, percebe-se, claramente, que sua concepção de leitura é baseada numa concepção de linguagem como interação, que não se limita à decodificação do signo escrito.

Quanto à leitura literária, a autora conclui que as disciplinas na área de literatura foram muito importantes. Seu objetivo, ao ingressar no curso de Letras, revela, era ampliar seus conhecimentos literários. A autora cita as *Orientações curriculares para o ensino médio*: “além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado no âmbito da teoria literária” (BRASIL, 2006, p. 75) e confessa: “por esse motivo é que eu, professora do ensino médio, confesso que sentia muita dificuldade em mediar e ministrar as aulas de literatura”. Segundo a autora do memorial que ora analisamos, na faculdade ela pode “compreender o contexto sócio-cultural e histórico” das literaturas ofertadas no curso, analisando o estilo das escolas literárias, suas principais características, bem como autores e obras que se destacaram em cada período, “numa perspectiva de análise crítico-reflexiva”. A autora ainda acrescenta que procurou estabelecer relações entre o conteúdo estudado e seu fazer pedagógico no ensino médio, ressaltando que aprendeu “como trabalhar os diversos textos literários em sala de aula”.

O que se pode destacar dessa parte da narrativa é que há um enfoque na história da literatura, como o estudo dos períodos literários e suas características, enfocando-se sempre o cânone literário. Entretanto, a autora destaca, também, a disciplina Literatura de Cordel. Conclui o assunto revelando: “gosto muito de criar e trabalhar com cordel, incentivando os alunos a fazer sua leitura como manda a tradição nordestina (versos cantados)”. Usa o gênero para, em quatro versos, elogiar a professora de Literatura Portuguesa. Transcrevo o terceiro deles:

De todas as disciplinas,  
Que você nos ensinou  
Eu tenho plena certeza  
Que esta te encantou  
E nos mostrou a riqueza  
O encanto e a beleza  
Da literatura portuguesa

Como se pode observar no relato, como no outro memorial, não há a ênfase em nenhuma obra literária específica. O que se depreende é que as disciplinas de literatura, conforme manda a tradição, enfocam o estudo de obras canônicas. Porém, a existência de uma disciplina sobre a literatura de cordel e outra sobre a literatura norte-rio-grandense evidencia uma estrutura curricular voltada para a literatura mais próxima da realidade, na qual, está inserido o professor do ensino básico. Contudo, o que a narrativa nos deixa entrever não é um estudo crítico reflexivo sobre a importância desses conteúdos. Seu gosto pelo cordel é evidente, mas ela não discute porque ele é presente em sua vida. Ela escolhe o gênero que gosta para elogiar a professora de Literatura Portuguesa, o que nos parece um apreço pela professora em si, mas não se sabe se sua metodologia levou a autora do memorial a uma prática de leitura literária.

No Memorial 3, o primeiro capítulo abre com uma epígrafe, cujo conteúdo é um recorte de *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa. Trata-se do trecho em que Riobaldo, narrador e protagonista da história, inicia afirmando que “contar é muito di-

ficultoso”. Tal citação leva o leitor a crer que encontrará muitas referências à leitura literária, mas isso não se confirma no desenvolvimento do memorial. A autora queria apenas frisar a dificuldade do que é contar, mas a citação não é retomada no texto, nem mesmo para discutir o tema: a dificuldade de narrar.

Sobre suas concepções e experiências de leitura, a aluna desenvolveu uma reflexão sobre o que aprendera na escola, apenas uma decodificação, e o que aprendera no curso de Letras. A autora cita Paulo Freire para explicar que aprender a ler é mais do que memorizar, é “refletir criticamente” sobre o processo mesmo de leitura e sobre o significado da linguagem.

A autora considera que seus estudos aprofundaram seus conhecimentos “em questões como interação leitor/texto, observando o percurso da experiência perceptiva nas idas e vindas entre texto-contexto e o contexto do leitor”. Nota-se que sua concepção de leitura se insere na concepção de linguagem como interação, o que revela que compreendeu bem as teorias linguísticas que estudou sobre leitura. Essa constatação se reforça em outros momentos do memorial, em que a autora faz referência ao processo de aquisição da leitura.

No memorial que ora analisamos, é possível identificar uma referência à importância de uma metodologia, na qual, “a presença da ludicidade se intensifique” o que pode funcionar como estimulação do hábito de ler. Nessa parte, encontramos o que entendemos como indício de que, na sua prática, além da leitura como interação, a professora utiliza o lúdico como um caminho de incentivo ao leitor em formação. Aqui poderia estar subtendida, também, a presença do texto literário, mas não há, em nenhum momento do memorial, qualquer referência que confirme essa interpretação.

Sobre literatura, a única menção que se encontrou – e que, segundo a autora, foi significativa para sua formação acadêmica e profissional – é referente à Literatura do Rio Grande do Norte. A disciplina lhe oportunizou

estudar autores e poetas do nosso estado, através dos textos lidos, palestras e apresentações com um sarau poético [...]. Foi bastante significativo o estudo dessa disciplina por fazer-nos compreender e conhecer melhor esses autores que fizeram parte do nosso estado, valorizando cada vez mais a nossa cultura.

O que se percebe da narrativa é o reconhecimento da importância de estudar autores norte-rio-grandenses, mas não há maiores reflexões sobre isso ou sobre a produção deles. A atividade do sarau certamente significa a presença de leitura literária, notadamente a poesia, uma vez que o texto curto é mais adequado para a leitura oral, sendo esta a mais corrente no sarau.

No Memorial 4, discutindo as leis que regem a educação e suas reformas, a autora impõe um tom bastante crítico, principalmente, quando relata as decepções que foi acumulando durante toda sua formação, devido a uma concepção equivocada que a escola tinha de ensino-aprendizagem e do papel do professor nesse processo. Talvez porque já tivesse uma graduação em Pedagogia, antes de cursar Letras, a autora recorre, constan-

temente, a pedagogos para refletir sobre as práticas desenvolvidas nas escolas por onde passou, seja como aluna, seja como professora. No relato da prática docente, depois de admitir que, antes dos estudos acadêmicos, estava acomodada, ela relata que, algumas vezes, inovava para sair da rotina e nos conta uma experiência com leitura:

Desenvolvi um trabalho muito interessante com os alunos de 5ª a 8ª séries que surtiu efeitos positivos. Planejamos (eu e os alunos) um festival de paródias para ser apresentado na escola: os alunos a partir de ritmos variados iriam criar novas letras de músicas. Cada sala iria apresentar um grupo para participar do concurso. No início poucos se empolgaram, mas em pouco tempo todos se animaram. Ao invés de um grupo por sala participar, toda escola participou, até os pais. [...] A apresentação era para ser na escola, mas pelo entusiasmo de todos acabou sendo na igreja, pois era mais ampla. Foi um dia inesquecível. A comunidade ornamentou a igreja, prepararam comes e bebes (bolos, salgados, refrigerantes) arrumaram vários instrumentos musicais (viola, guitarra, pandeiro, flauta, etc), máquinas fotográficas e até filmadora levaram. A igreja estava linda e lotada. Foi tudo perfeito. [...] Os jurados (pais e professores) tiveram dificuldades para escolher o grupo vencedor.

A leitura e a produção de texto desenvolvidas pela professora resultaram em um momento significativo, que rendeu uma longa narrativa da experiência, porém, não acompanhada de uma reflexão sobre os procedimentos adotados. Sabe-se que tudo foi planejado com a participação dos alunos, o que pode ser a causa do entusiasmo de todos. Entretanto, o evento tomou proporções maiores do que se havia previsto. Apesar do sucesso, a professora não fala se aquele tipo de atividade se repetiu em outros momentos.

A formação acadêmica é narrada pela professora/aluna na parte final do trabalho. Primeiro, ela relembra a trajetória no curso de Pedagogia, concluído em outra faculdade. Desse período, ela apresenta uma experiência exitosa com a leitura:

Lembro que na disciplina Didáticas da Língua Portuguesa foi solicitado um estágio curricular de primeira a quarta série do ensino fundamental, com a apresentação de relatório. [...] Para viabilizar esse trabalho, elaborei um projeto que teve como tema 'O despertar da leitura e da escrita através de gêneros textuais', com o intuito de conscientizar os alunos sobre a importância de conhecê-los e utilizá-los (os gêneros) com eficiência e eficácia nas práticas sociais do cotidiano. Fundamentei em vários teóricos (Bakhtin, Brandão, Marcuschi, Bronckart, dentre outros) [...] selecionei vários textos de revistas, jornais, livros, etc... para serem compartilhados com os alunos como: cartas e bilhetes, documentos, mapas, tabelas, gráficos, contos, receita, horóscopos, músicas, poemas, etc. No desenrolar do projeto o tema foi muito discutido, debatido e nas trocas de experiências a assimilação sobre o assunto foi plena. Na ânsia, os alunos apresentaram suas construções com riqueza de detalhes. Enfim os objetivos foram alcançados.

Note-se que a experiência se deu enquanto a professora era aluna do curso de Pedagogia. Já nesse período, ela toma contato com teorias atuais do ensino de Língua Portuguesa, pelo menos é o que se pode depreender dos autores citados. O trabalho com a diversidade de gêneros é um procedimento recomendável pelos teóricos que ela cita. Contudo, é importante destacar que os gêneros literários, classificados por Bakhtin (2003) como secundários ou complexos, merecem uma abordagem que explore as

potencialidades da linguagem. Aliás, cada gênero possui características que lhe são próprias e não perceber essas diferenças pode inibir o efeito que ele teria sobre o leitor. Um texto literário, que pode incluir gêneros primários como, por exemplo, a carta, precisa de orientações para uma leitura que explore seu potencial metafórico. Pela narrativa da autora do memorial, não se pode afirmar qual o tratamento destinado aos gêneros no trabalho que ela desenvolveu.

Ao passar a apresentar a formação em Letras, não acontece, como era de se esperar, nenhum relato sobre aspectos relacionados à literatura, conteúdo específico do curso de Letras. A professora confessa: “os conhecimentos que tive na disciplina Filosofia da Educação foram o que eu tive de mais relevante em todo curso”. Por tudo que expôs, pode-se deduzir que, nessa disciplina, a professora/aluna encontra muitos elementos relativos a aspectos pedagógicos que estão no memorial em primeiro plano. Ela se dispõe mais a refletir sobre as atitudes dos professores, destacando suas contradições e as tendências educacionais que regem, ontem e hoje, suas práticas.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos memoriais, aqui apresentada de modo rápido, em virtude da dimensão de um artigo, leva-nos a concluir que é senso comum entre todas as autoras, mais em umas que em outras, que a leitura é importante na formação e na prática docente. Apesar de timidamente, também, é perceptível a importância dada à leitura literária. Contudo, não há uma ênfase muito grande em aspectos literários mais específicos, o que causa certa surpresa, uma vez que as alunas eram concluintes do curso de Letras. Supõe-se que a leitura literária está na formação e na prática das autoras como elemento lúdico sem que se perceba seu papel na formação da quota de humanidade que todos precisamos ter como princípio educativo.

Diante disso, apresenta-se a seguinte interrogação: se o aluno de Letras, mesmo já sendo professor e a quem é atribuído, quase que com exclusividade, a formação de leitores, não tiver a paixão pela literatura, o que será dos futuros leitores que, hoje, estão sendo formados? Teremos uma geração de leitores apenas de bulas, revistas, horóscopos, receitas culinárias e outros gêneros funcionais? Evidentemente, os gêneros que fazem parte das práticas sociais são necessários à formação leitora, mas eles não cumprem o papel da literatura, então não podemos dizer que uma prática excludente possibilita uma formação completa. Também não concordamos que o ensino de literatura se restrinja à leitura de textos consagrados, completamente alheios à maturidade intelectual do aluno. Seu interesse deve ser o guia, mas, progressivamente, ele precisa se familiarizar com textos mais complexos, que problematizem a condição humana. O mesmo não se aplica ao professor. Quem já está no exercício da docência não pode se dar ao luxo de “progressivamente” aprofundar suas leituras. O professor precisa, urgentemente, ampliar seu leque de leituras literárias. Isso, certamente, lhe dará maior oportunidade de conhecer o ser humano, o que lhe poderá ser bastante útil no trato com o aluno, um ser individual e, ao mesmo tempo, coletivo, com suas diferenças, mas irmanado a outros homens, literários e reais, todos partícipes de um corpo social, que tem, na educação, uma oportunidade de ser ainda mais humano.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8708/6353>>. Acesso em: 15.jan.2012.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. 3 ed Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio).
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.
- TERRA, Ernani. Ensino de leitura com base em textos pertencentes ao repertório particular de leituras do professor. In: LEADHY-DIOS, Cyana. **Docência da Língua Portuguesa: experiências contemporâneas**. C.L. Edições, Niterói, 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <[http://www.revistaeduques-tao.educ.ufrn.br/pdfs/01\\_25\\_web.pdf](http://www.revistaeduques-tao.educ.ufrn.br/pdfs/01_25_web.pdf)>. Acesso em: 10.jul.2011.