

# PRÁTICAS DE LEITURA REVELADAS EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO ESCRITOS POR PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL

Priscila Sandra Ramos de Lima<sup>1</sup>  
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade<sup>2</sup>  
Sandra Maia Farias Vasconcelos<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo, recorte de nossa pesquisa de mestrado, analisa memoriais de formação escritos por professoras em formação inicial, alunas do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), acerca de suas práticas de leitura. O embasamento teórico que nos fundamenta parte das concepções dos pesquisadores que estudam a História de Vida e Formação, como Josso (2010) e Passeggi (2010), bem como de contribuições dos estudos que tematizam a leitura, a exemplo de Jouve (2002), Martins (1997) e Petit (2013). Metodologicamente, valem-nos da perspectiva História de Vida e Formação elaborada por Josso (2010). À luz dessa abordagem, procedemos uma análise qualitativa do *corpus*, constituído por cinco memoriais de formação leitora escritos por alunas do Curso de Letras da referida universidade, em oficinas realizadas na disciplina Biografismos: Pesquisa e Formação, no semestre 2018.1. A partir de uma análise hermenêutica dos memoriais, foram identificadas as seguintes semelhanças: práticas de leitura na infância, práticas de leitura na adolescência, práticas de leitura no curso de graduação, ser aluno da escola pública, acesso aos livros e a mãe como incentivadora da leitura. A leitura e a interpretação das narrativas nos permitiram chegar aos seguintes resultados: a leitura apresenta dimensões significativas de valores afetivos, reparadores e transformadores que são peculiares à trajetória de vida de cada sujeito. Concluímos que a leitura pode permear e fortalecer as relações afetivas, proporcionar um efeito reparador em momentos de dor e sofrimentos psíquicos ou físicos, além de ser capaz de transformar toda uma história de vida.

**Palavras-chave:** Narrativas autobiográficas; Memorial de formação; Leitura.

## Reading Practices revealed in training memorials written by Portuguese Language teachers in initial training

**Abstract:** This article, excerpted from our master's research, analyzes training memorials written by teachers in initial training, students of the Languages Course at the Federal University of Ceará (UFC), about their reading practices. The theoretical basis that underlies part of the conceptions of researchers who study the History of Life and

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará ([priscila-sandra@hotmail.com](mailto:priscila-sandra@hotmail.com))

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará ([rogiellyson@yahoo.com.br](mailto:rogiellyson@yahoo.com.br))

<sup>3</sup> Universidade Federal do Ceará ([sandramaia@ufc.br](mailto:sandramaia@ufc.br))

Education, such as Josso (2010) and Passeggi (2010), as well as contributions from studies that focus on reading, like Jouve (2002), Martins (1997) and Petit (2013). Methodologically, we use the perspective of History of Life and Formation elaborated by Josso (2010). In the light of this approach, we carried out a qualitative analysis of the corpus, consisting of five reading training memorials written by students of the Languages Course at the university, in workshops held in the discipline *Biographisms: Research and Training*, in the semester 2018.1. From a hermeneutic analysis of the memorials, the following similarities were identified: reading practices in childhood, reading practices in adolescence, reading practices in the undergraduate course, being a student in public schools, access to books and the mother as an encourager of reading. Reading and interpreting the narratives allowed us to reach the following results: reading presents significant dimensions of affective, repairing and transforming values that are peculiar to the life trajectory of each subject. We conclude that reading can permeate and strengthen affective relationships, provide a reparative effect in times of psychological and physical pain and suffering, in addition to being able to transform a whole life story.

**Keywords:** Autobiographical narratives; Formation memorial; Reading.

## INTRODUÇÃO

É indiscutível a importância da leitura em nossa sociedade. Ela possibilita a participação dos cidadãos na vida social, o acesso à memória cultural, além de fazer com que os indivíduos conheçam o passado, compreendam o presente e desenvolvam ações para transformar o futuro. Ela é uma das principais fontes de conhecimento, de entretenimento, de crescimento pessoal e profissional.

Pensando nisso, para a realização da presente investigação, tomamos como objeto de estudo narrativas de vida de graduandas do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC) sobre suas práticas de leitura, coletadas através da escrita de memoriais de formação que foram produzidos em oficinas de aplicação da abordagem teórico-metodológica *História de Vida*. Entendemos que narrar sobre as práticas de leitura, principalmente para professores em formação que serão responsáveis pelo refinamento de habilidades leitora, é imprescindível à reflexão e à ressignificação do ato de ler.

Nesse viés, para atingir esse objetivo, organizamos este texto da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos a discussão teórica que abaliza nossa análise, estabelecendo diálogo entre os principais autores que explanaram acerca da história de vida e acerca de noções sobre leitura. Em tópico posterior, realizamos a descrição da metodologia que viabilizou a coleta e a análise dos

dados. Depois, analisamos as narrativas das participantes com vistas a perceber as práticas de leitura que emergem de seus memoriais e os significados que as narradoras atribuem a essas experiências. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## **A HISTÓRIA DE VIDA COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Com uma evolução crescente desde a sua fundação na Escola de Chicago, em 1920, a História de Vida, como meio de pesquisa qualitativa, consiste em uma abordagem teórico-metodológica que privilegia informações e dados sobre a vida pessoal dos sujeitos sociais através de fontes documentais ou discurso livre, tais como: cartas, diários, memoriais, relatos escritos ou orais, testemunhos e entrevistas. Para Chizzotti (2006, p. 95), na história de vida, “[...] o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida”.

Os materiais privilegiados pela perspectiva História de Vida são as autobiografias, pois são textos que produzem e revelam conhecimentos sobre as experiências dos sujeitos, sua formação e os significados atribuídos a esses processos. A curiosidade crítica e analítica pelos outros – entende-se outros como os diferentes grupos sociais e suas culturas – é o que move tal perspectiva. Entende-se, nesse contexto, que os relatos de si, com ênfase na formação pessoal e profissional, apresentam uma dimensão emancipatória, na qual o sujeito se propõe a conhecer a sua história, os sentidos de suas ações, dos fatos ocorridos, tendo a chance de olhar para isso sob uma nova lente, abrindo-se para as várias oportunidades do que está por vir (MOMBERGER, 2014).

Josso (2010) afirma que as produções científicas basilares das abordagens Histórias de Vida, desenvolvidas a partir de 1980, dividem-se em dois eixos: projetos teóricos de uma compreensão biográfica da formação e histórias de vida postas a serviço de projetos (profissionais, reinserções, formação, de práticas, de vida, entre outros). Tais perspectivas, em sua essência, apontam dois objetivos teóricos:

1. Evidenciar um processo de mudança do posicionamento do pesquisador pelo aprimoramento de metodologias de pesquisa-formação, articuladas à construção de uma história de vida, visando a melhor diferenciar as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimentos específicos

da pesquisa-formação; 2. Demarcar a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão, abrangendo a formação, a autoformação e as suas características, bem como processos de formação específicos para públicos específicos (JOSSE, 2010, p. 31).

Em consonância com esses objetivos, os textos publicados buscaram refinar as metodologias, realizar novas reflexões acerca da pesquisa-formação e da autoformação e legitimar a subjetividade no trabalho de interpretação do pesquisador e do autor das narrativas autobiográficas orais ou escritas, validando tais saberes cientificamente.

Em seus estudos, Marie-Christine Josso, uma das principais especialistas internacionais no campo das Histórias de Vida e Formação, procurou pensar a formação e a autoformação na sua multiplicidade de sentidos, a partir da perspectiva do sujeito aprendente adulto, considerando suas experiências, saberes, consciência, subjetividade, protagonismo, limites, qualidades e identidades.

O prisma investigativo de Josso (2010) é um meio de pesquisa que objetiva produzir conhecimentos a partir de materiais autobiográficos e, ao mesmo tempo, configura-se como um dispositivo de formação, uma vez que, nele, o sujeito toma consciência de si, de seus conhecimentos e de suas aprendizagens como protagonista, construtor e investigador de sua própria história. Josso (2010, p. 35) apresenta uma abordagem autobiográfica focada nas aprendizagens experienciais “[...] a partir do que nos dizem as narrativas de formação que servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”. A formação é, em si, o meio e o fim; ocorre através de experiências, faz parte da existência humana e contém seus próprios processos e sentidos.

A autora afirma que o sujeito aprende via experiências. A construção de uma narrativa autobiográfica escrita envolve uma série de capacidades e competências sociocognitivas em vários níveis – a saber: o intelectual, o verbal, o relacional e o interpretativo –, na ação de organizar recordações-referências. Ao desenvolver sua narrativa de formação, o sujeito está vivendo uma experiência formadora por tal exercício automaticamente levá-lo ao autoconhecimento e ao questionamento de suas identidades, escolhas, inércias e dinâmicas. Por isso, relatar e escrever recordações é, em sua essência, uma experiência

formadora/transformadora, na qual o sujeito realiza ponderações do presente, rememorando o passado, para mudar o seu futuro. Pactuamos com Josso (2010, p. 202) quando declara que “[...] o ato de escrever uma narrativa de vida, centrada na formação, constitui um espaço de reflexão e de conceitualização que pode existir por si mesmo”.

As recordações são aquilo que está guardado na memória, lembranças de pessoas, lugares, experiências, situações, eventos, encontros decisivos e norteadores, eventos que efetivam mudanças que moldam uma trajetória de vida e formação. Isso é importante para os estudos em Histórias de Vida porque, conforme Josso (2010, p.37),

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende constitutivo da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (o saber-fazer e os conhecimentos) serve, daí para frente, quer como uma referência a numerosíssimas situações do gênero, quer como acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade.

As narrativas de formação colocam em evidência os desafios enfrentados ao longo da vida, fazendo com que os sujeitos, através de um diálogo interno, reconheçam suas potencialidades na superação de obstáculos. Por meio da rememoração das recordações-referências e da compreensão dos processos pelos quais os sujeitos sociais passaram, novos pontos de vista, novas leituras são elencadas, o que conseqüentemente enriquece e transforma as experiências já vividas e as que ainda estão por vir.

Por serem muitas as recordações, as experiências e as realidades da vida dos indivíduos – que podem ser organizadas e externadas através dos discursos narrativos –, nos estudos autobiográficos, “[...] o centro do interesse é a

compreensão das estratégias de construção do discurso autobiográfico, [...] [d]as escolhas, [d]os caminhos buscados pelo autor de seu texto no momento da criação [...]” (MAIA-VASCOCELOS; CARDOSO, 2009, p. 660).

Realizamos narrativas de vida quase que inconscientemente nas conversas cotidianas com familiares, com outros interlocutores e nas redes sociais, por exemplo. Por isso, efetivá-las de modo consciente e reflexivo, sem dúvida, é uma experiência muito engrandecedora, pois essa atividade verbal é capaz de tornar o sujeito consciente, por via de um dispositivo linguístico que se articula cronologicamente, de sua formação.

Contar a própria história é um exercício de autoconsciência, de distanciamento que faz com que o narrador, numa espécie de reflexão interna, seja expectador de si mesmo: um eu que deseja contar sua história pessoal, que cria e ao mesmo tempo observa, dialoga e intervém no processo de criação (MAIA-VASCONCELOS; CARDOSO, 2009, p. 654).

Em consonância com isso, Josso (2010) diz que, via narrativa de vida, são constituídas verbalmente experiências significativas no processo de aprendizagem, no crescimento pessoal e profissional, nos meios socioculturais e nas representações de si e dos diferentes contextos, dentro dos quais os sujeitos sociais estão inseridos, fazendo com que eles saibam distinguir as experiências coletivas das individuais. Para a autora, há uma distinção entre vivências e experiências. As vivências são tudo aquilo que descobrimos, experimentamos, sentimos e realizamos cotidianamente. As experiências são vivências particulares que imprimem marcas significativas em nosso ser. Nossa bagagem de conhecimento é “fruto de nossas próprias experiências” (JOSSO, 2010, p. 49).

Convém destacar que o trabalho com a autobiografia vai além de um processo de conhecimento de si. Tal enfoque, como já afirmado, tem efeitos formadores e reflexivos a partir da tomada de consciência das recordações que compõem uma história de vida. O produto da escrita narrativa permite fazer leituras interpretativas no âmbito psicológico, antropológico, sociológico e linguístico. No processo das produções autobiográficas, Josso (2010, p. 204) afirma que

O tempo da passagem à escrita da narrativa vai ser a oportunidade para essa tomada de consciência, pelo narrador, mediante um conjunto de incertezas. Estas vão impor uma pausa, um silêncio, [...] colocando o ato da escrita, a partir daí, numa posição “meta”,

forçando-a a tornar-se uma tomada de posição, uma implicação consciente a respeito do que há para pensar na vida, de tal forma que haja uma história singular para contar, uma existencialidade, a partilhar por meio de uma subjetividade mais consciente habitada e assumida.

Por meio das narrativas, é possível desvendar os indícios que estruturam a vida nas dimensões afetivas, cognitivas, econômicas, políticas, sociais, culturais e religiosas, revelando o dinamismo, as limitações, as dificuldades e o ativismo do sujeito no protagonismo de sua vida e na compreensão de sua formação. Josso (2010) cita os três eixos que compõem a natureza da escrita narrativa: a escrita como arte da evocação, a escrita como construção e a escrita como pesquisa.

Primeiramente, o narrador, sabendo da impossibilidade de contar todas as suas vivências, devido ao tempo escasso e à extensão do texto escrito, faz escolhas dos episódios importantes, portanto de experiências na construção do seu ser e de seu processo de formação. “A partir daí, a autenticidade da narrativa reside mais na pertinência das escolhas operadas em função da orientação dada à narração do que a sua exaustividade” (JOSSO, 2010, p.205).

Depois, além da questão da autenticidade da narrativa, o narrador enfrenta o desafio de manusear a língua, operando escolhas de palavras, construções, articulações e encadeamento dos fatos para dar ao leitor o acesso a seu mundo de interioridade, singularidade e subjetividade. É uma oportunidade de praticar uma modalidade de escrita mais poética, literária, diferente da comumente exigida nos trabalhos acadêmicos. Dar vida à língua não é uma tarefa fácil, ainda mais por meio de um texto em que a temática central é a nossa trajetória de vida e, em razão disso, temos que descrever uma série de sentimentos, representações, valores, entre outros elementos, que mostram o que somos e como pensamos. Para alguns participantes desse processo, tal missão pode ser muito prazerosa, já, para outros, um tanto árdua.

A proposta apresentada por Josso (2010) exige dos participantes três capacidades básicas: autorreflexão, empenho na realização da construção da narrativa e comunicação. Um eu que se narra, exterioriza-se e toma distância de si. É uma posição meta em que o eu se torna leitor de si e lança um olhar sobre o conteúdo de sua própria história numa confrontação intersubjetiva que permite a tomada de consciência da totalidade do seu ser. Tal exercício reflexivo pode fazer com que os sujeitos mudem seus pontos de vista sobre si e sobre a vida

social, uma vez que, através da retrospectiva, ocorre um projeto de prospectiva de uma nova vida.

Entre as possibilidades de pesquisa com as narrativas autobiográficas e com a prática da escrita de si, o gênero memorial permite que seu autor narre recortes de sua trajetória de vida intelectual e profissional, refletindo e analisando sobre o que de fato foi relevante na sua formação como sujeito social.

O memorial de formação é um texto escrito da esfera acadêmica de caráter autobiográfico, por meio do qual “[...] se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si” (PASSEGGI, 2010, n. p.). A partir da escrita de si, o sujeito distancia-se de si mesmo e passa a construir-se através da linguagem, tomando consciência de suas representações, concepções, crenças, valores, práticas e papéis. É um exercício de autorreflexão, autoconsciência, compreensão da própria história e de experiências de formação. A escrita do memorial não transforma os fatos vividos, mas proporciona um novo olhar, uma outra perspectiva de análise de nossa trajetória de vida; é essa nova lente sob a qual se analisam os fatos que os ressignifica.

Ao longo dos anos, os memoriais têm tido dupla função: avaliativa e formativa. A partir de suas finalidades, Passeggi (2010) divide o memorial autobiográfico em duas modalidades: o memorial acadêmico e o memorial de formação. Muitas universidades utilizam tal gênero como instrumento de avaliação de candidatos a concursos públicos para a carreira docente, ascensão funcional, seleção de candidatos para cursos de pós-graduação e trabalho de conclusão de curso de graduação na formação de professores. Além disso, o memorial também é uma ferramenta pedagógica, uma atividade de autoanálise, empregada na formação inicial e continuada de docentes.

Do mesmo modo que a escrita de um memorial, também a leitura tem uma dimensão (auto)reflexiva. Sobre isso, discutiremos a seguir.

## **A LEITURA EM NOSSA VIDA**

Jouve (2002) entende que a leitura é um processo que envolve cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. A leitura como processo neurofisiológico é o ato concreto que envolve faculdades da visão e atividades cerebrais no processamento de informações. Como processo cognitivo, corresponde à percepção e à decodificação dos signos, à compreensão



e à interpretação dos conteúdos e, também, à construção de significados. No campo da afetividade, pode promover uma série de emoções, como alegria, tristeza, piedade, entre outras, a partir da identificação com as personagens e com o envolvimento com as tramas da narrativa. É argumentativa, pois intenciona convencer, envolver e provocar questionamentos ao leitor sobre os possíveis efeitos de sentido do texto. Por fim, é um processo simbólico, visto que cada leitor, produto de um contexto cultural e histórico-social, produz sentidos ao que lê.

Por isso, ler proporciona a experiência de desvendar outros mundos, sentimentos, histórias, vidas e ter novas percepções sobre si e sobre o mundo. Certamente seríamos outras pessoas se não tivéssemos a chance de realizar as leituras que fizemos ao longo de nossa trajetória de vida, pois são que potencialmente nos definem, nos formam, nos transformam, nos divertem, nos libertam, nos informam e fazem com que desenvolvamos nossa capacidade crítica. O conceito de leitura é muito amplo, pois o ator de ler “[...] é uma atividade complexa, plural que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17). É um processo cognitivo e uma prática social, podendo ser institucionalizada ou não, e “[...] envolve, ao mesmo tempo, estratégias visuais, psicológicas e linguísticas [...]” (FOUCAMBERT, 1994, p. 108).

Através dos valores, das práticas, das ideias, dos comportamentos e dos juízos de valor cultivados pelas instituições de que fazemos parte, compreendemos e aprendemos a realidade das coisas do mundo e, em função disso, construímos, ao longo de nossa história, hábitos de leitura. O leitor é fruto de seu espaço social, de suas experiências, de sua bagagem cultural e de sua subjetividade. A iniciação no mundo da leitura ocorre “[...] antes da alfabetização escolar, pela audição de histórias e poemas, com a criança acompanhando no livro a versão visual dada pela ilustração” (SILVA, 2009, p. 29), isto é, com a contação de histórias, de contos de fadas, lendas e mitos. Os primeiros e principais intermediários são aqueles que desempenham papéis importantes em nossas vidas, tais como pais, avós, professores e parentes próximos. Vemos que “os mediadores do livro são em sua maioria mulheres” (PETIT, 2013, p. 121). O exemplo do comportamento leitor dos pais e dos parentes, a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros são fatores cruciais que moldam profundamente a formação do leitor.

Jouve (2002) declara que globalmente a leitura se divide em dois grupos: aquelas que exercem uma influência direta e imediata na mudança de práticas do

leitor, com intuito de informar e convencer, e as que servem para divertir, entreter e emocionar. Tal perspectiva vai ao encontro do que afirma Silva (2009) ao sustentar que nos valem de duas formas de apreender a realidade e o mundo: o modo racional e o intuitivo. Em relação à leitura, a linguagem da arte apelaria mais para a emoção e a intuição, e a linguagem da ciência, para a nossa razão. “[...] Os textos informativos, científicos ou não, privilegiando a linguagem denotativa, apelam para o lado racional do leitor; os textos literários, privilegiando a linguagem conotativa, mobilizam seu lado intuitivo” (SILVA, 2009, p. 69). Tais dualidades, em relação aos tipos e modos, são diferentes experiências de leitura.

No âmbito da emoção, muitas vezes, a leitura serve como um refúgio, uma válvula de escape da realidade, uma reparação de momentos de dor e de aflição, um ponto de partida para uma autorreconstrução quando passamos por acontecimentos que nos fazem ter uma percepção negativa da representação que temos de si e da vida. “O livro se oferece como uma tela, permite dizer emoções e angústias, colocá-las a distância, atenuar um pouco os medos” (PETIT, 2013, p. 79). A leitura proporciona liberdade, segurança, acesso ao mundo da fantasia e possibilidade de manter a mente em um outro lugar.

Quando a pessoa se sente despedaçada, quando o corpo é atingido, angústias e fantasias arcaicas são despertadas, e a reconstrução de uma representação de si, de sua interioridade, pode ser vital. E nas leituras, ou também na contemplação de obras de arte, há algo que pode ser profundamente reparador (PETIT, 2013, p. 69).

Para Martins (1997), a leitura configura-se em três níveis básicos interrelacionados e não hierárquicos: sensorial, emocional e racional. Todos ocorrem simultaneamente e complementam-se, mas, dependendo dos objetivos e do contexto, um ou outro nível é predominante. De acordo com a autora, a leitura sensorial é a compreensão do mundo através de nossos sentidos (visão, tato, audição, olfato e paladar); esta começa muito cedo e acompanha-nos por toda a vida. Entretanto, é especialmente na infância que praticamos com maior frequência esse tipo de leitura, com a descoberta de livros infantis, como contos de fadas e histórias em quadrinhos. O texto se transforma no objeto livro, com imagens, cor, volume, cheiros e formas. Mesmo com a praticidade, a conveniência das novas tecnologias e o suporte digital para a leitura, muitos leitores não abrem mão de possuir um belo exemplar físico de um livro.

A leitura emocional, segundo Martins (1997), de caráter mais introspectivo, consiste no que um texto, verbal ou não verbal, provoca em nós, contemplando

os sentimentos e a subjetividade, causando diversas reações, como prazer, satisfação, alegria, tristeza e angústia. Essa leitura é mediada por experiências prévias vividas pelo leitor. De modo geral, está ligada às nossas emoções, pois, muitas vezes, gravamos, em nossa memória, histórias e livros que foram referências de um período marcante em nossas vidas.

A leitura racional, marcada pela erudição e pela formalidade, é a busca pelo conhecimento e está num nível intelectual da linguagem. Concentra-se na apreensão de ideias e de conceitos de textos escritos de modo reflexivo e crítico. “[...] O leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele” (MARTINS, 1997, p. 71).

Depois de termos feito algumas reflexões sobre as histórias de vida e da leitura, cabe-nos, agora, descrevermos, na seção a seguir, o percurso metodológico traçado no decorrer desta pesquisa.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Nesta investigação, quanto à abordagem, adotamos o enfoque qualitativo devido à natureza do objeto de estudo. Minayo (2011, p. 21) fala que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...]”, ou seja, está interessada em analisar ideais, concepções, valores, crenças, motivações e comportamentos de um grupo de indivíduos.

Participaram de nossa pesquisa cinco graduandas, professoras em formação, do Curso de Letras da UFC matriculadas na disciplina Biografismos: Pesquisa e Formação, no semestre 2018.1. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, quando nos referirmos a eles ao longo da análise, identificamo-los pelas siglas A1 (aluna um), A2 (aluna dois), A3, (aluna três), A4 (aluna quatro) e A5 (aluna cinco).

Após estudos bibliográficos acerca da História de Vida como abordagem teórico-metodológica, da escrita autobiográfica, do memorial de formação e das noções sobre práticas de leitura, partimos para o desenvolvimento das oficinas de produção dos memoriais de formação leitora. O processo ocorreu durante os meses de fevereiro a junho do ano de 2018.

Para conduzir as atividades de produção dos memoriais de formação, apoiamo-nos nos entendimentos teórico-metodológicos construídos por Josso

(2010) sobre a abordagem (auto)biográfica. De acordo com a autora, os seminários devem ser divididos em três fases: 1 - introdução à construção da narrativa da história de vida, 2 - produção, compreensão e interpretação das narrativas escritas e 3 - balanço dos formadores e dos participantes. A partir desse plano, inicialmente, havia uma introdução teórica sobre a temática narrativa de vida na educação de adultos. Depois, sob a orientação do coordenador, os indivíduos trabalhavam na construção de suas narrativas de vida, primeiro oralmente e, depois, por escrito, dando prioridade ao aspecto reflexivo dessa escrita. Finalmente, os trabalhos encerravam-se com as exposições de cada participante.

Espelhamo-nos nas etapas estabelecidas pela referida autora nos seminários organizados e promovidos por nós. Inicialmente, efetivamos discussões teóricas baseadas em leituras realizadas previamente a respeito das práticas de leitura e de formação de leitores. Posteriormente, apresentamos origens, formas, usos, organização e processo de produção do gênero discursivo memorial de formação. Logo após, iniciaram-se as produções escritas com a temática proposta. Em cada etapa, nos encontros ao longo do semestre, os textos eram partilhados oralmente com a turma, num momento de troca de experiências. Por fim, na última fase do processo de elaboração do memorial de formação leitora, as alunas fizeram a escrita da versão final e a apresentação oral do texto.

Como reitera Josso (2010, p. 186), adotar “[...] práticas das histórias de vida [...] apresenta-se como uma posição metadisciplinar [...]”. A nossa existência como sujeito individual e coletivo é constituída por múltiplos conhecimentos, culturas e saberes entrelaçados e integrados. Por isso, as divisões e as classificações disciplinares rígidas adotadas em certas ocasiões podem provocar perdas na compreensão do todo da existencialidade dos indivíduos como sujeitos histórico-sociais situados em seu tempo. Em outras palavras, entendemos que as práticas das histórias de vida como método autônomo permitem leituras interpretativas, especialmente, na Linguística, já que

Ir em busca desses textos e desses elementos é construir a consciência de que a elaboração de um texto biográfico marca uma nova conjuntura para os estudos linguísticos, desprendidos da mera observação de fatos ligados às estruturas da língua, pois, sendo a língua, antes de qualquer outra coisa, um elemento de vínculo social e histórico, sua manifestação se sobrepõe à sua organização formal (VASCONCELOS, 2011, p. 326).

Os métodos de Josso (2010) para análise da abordagem História de Vida e Formação não se prestam a determinações prévias nem valorizam aspectos formais e estruturais da língua. Na investigação à luz dessa metodologia, na verdade, pretende-se compreender e interpretar, de modo intersubjetivo, um material linguístico que traz à tona a interioridade da vida de atores sociais por meio de concepções, representações de si e do mundo, ideias, sentimentos, valores e projetos (JOSSO, 2010). Concordamos com o seguinte posicionamento de Vasconcelos (2011, p. 319):

Na construção epistemológica do gênero história de vida como discurso autobiográfico, é necessária uma abertura de espírito para a compreensão de que não é obrigatório e nem indispensável que se estudem os aspectos formais da língua para se ter um estudo linguístico. [...] A riqueza vocabular e semântica trazida pelas tecnologias nos últimos quarenta anos nos garante a possibilidade de se estudarem cada vez mais fenômenos de intercessão cultural e linguística.

Como citam Bertaux (2010), Josso (2010), Maia-Vasconcelos (2016), Passeggi; Barbosa (2008) e Souza (2007), os estudos autobiográficos apoiam-se nos princípios das metodologias hermenêuticas, “[...] entendidas como construção de um saber compreensivo que se realiza a partir de um trabalho de interpretação de textos” (PASSEGGI; BARBOSA, 2008, p. 149).

A hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores (SIDI; CONTE, 2017, p. 1945).

A hermenêutica é a ciência da compreensão, situada e processada por meio da linguagem, por conseguinte, é uma abordagem utilizada para recolher, entender, interpretar e explicar os sentidos de textos e discursos. A perspectiva hermenêutica tem colaborado com as pesquisas de natureza qualitativa na área da educação por abrir um diálogo com as diferenças e os diversos mundos,

realizar interpretações contextualizadas dos discursos dos sujeitos e reconhecer a voz dos outros. Assim, ela pode identificar novos sentidos expressivos de textos produzidos em um dado momento histórico-sociocultural.

Nessa conjuntura, este estudo adota, como dissemos, a abordagem qualitativa de análise, sob perspectiva hermenêutica. A seguir, apresentamos a análise e a discussão dos memoriais de formação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entendemos que a vida é permeada pelas relações sociais. Constantemente, dialogamos com os outros e com nós mesmos. Escrever um memorial é iniciar um diálogo interno, em que o sujeito se coloca como autor, narrador, personagem e herói de sua história. É uma atividade reflexiva, avaliativa, analítica, interpretativa e transformadora, segundo Josso (2010).

Nesse diálogo consigo mesmo, o autor-narrador questiona-se sobre quem é, de onde veio, para onde quer ir, quais foram suas vivências, quais foram suas conquistas e insucessos e o quanto os outros sujeitos contribuíram em suas trajetórias de vida e formação, nas relações sociais com a família, com professores na escola e na universidade e na interação com os diversos textos lidos.

A partir de uma primeira leitura dos memoriais de formação, percebemos que há muitas características comuns nas histórias de vida das cinco participantes desta pesquisa, visto que elas são produtos de uma cultura situada em um tempo e um espaço comuns. Por outro lado, o estilo, as concepções acerca de si, do mundo e dos outros e as informações pessoais, elencadas nas autobiografias escritas das autoras são únicas e particulares.

Os temas comuns emergidos nos memoriais de formação das participantes foram: as práticas de leitura na infância, na adolescência e no curso de graduação; o fato de serem alunas da escola pública; o acesso a livros; e o papel da mãe como mediadora e incentivadora de leituras.

A1, A2 e A5 revelam que foram embaladas por narrativas infantis, momentos que se transformaram em recordações-referência, como diz Josso (2010), nas quais as dimensões afetiva e simbólica da leitura apontadas por Jouve (2002) estiveram em evidência, assim como a leitura nos níveis sensorial e emocional, de acordo com Martins (1997). Em contrapartida, os memoriais de A3 e A4 permitem inferir que elas não vivenciaram a leitura oral de histórias

infantis, mas realizaram, assim como as outras, a leitura de mundo (FREIRE, 2005).

A2: Minha memória mais antiga envolvendo o universo das letras e palavras talvez sejam as noites em que eu estava com crises de alergia e minha mãe sentava ao meu lado e lia noite adentro. Eu não conseguia respirar propriamente e minha mãe não conseguia dormir por não querer me deixar sozinha e doente. Ela, então, me sentava na cama, pegava a máquina de aerossol e começava a me contar histórias, mesmo quando o barulho era alto demais para ouvir qualquer coisa. Eram histórias dessas de coleção que vendem nas feiras de livros das escolas. Ela lia as coleções inteiras e, quando as coleções acabavam, ela inventava as histórias, eu como protagonista, e as contava até que eu melhorasse ou caísse no sono.

Ainda sobre o período da infância, outro tema emergente é a mãe como incentivadora da leitura. De acordo com os relatos autobiográficos de A1, A2 e A5, a mãe desempenhou um papel fundamental em seus percursos de formação leitora sendo a principal mediadora e incentivadora da leitura, aspecto que confirma a afirmação de Petit (2013) ao declarar que os principais mediadores de leitura são as mulheres.

No campo da afetividade, A1 relata, de forma saudosa, sua primeira recordação de leitura, conduzida pela mãe, em voz alta, da obra *Chapeuzinho Vermelho*. Em seguida, ela também comenta sobre a dificuldade de acesso aos livros e suas visitas à biblioteca da escola:

A1: Lembro de pequena que minha mãe lia para mim um livro Pop-up da *Chapeuzinho Vermelho*, que embora eu tivesse medo do lobo ainda queria ouvir a história todos os dias. Minha família nunca teve dinheiro suficiente para tudo, como a maioria das outras famílias, por isso comprar roupas já era algo difícil, livros então eram artigos de luxo, então me contentava em passar horas na biblioteca da escola durante a infância e adolescência.

Acerca das práticas de leitura na adolescência, todas as participantes afirmaram que cultivavam o hábito da leitura nessa época de suas vidas, lendo bastante diversos tipos de obras, mas, em especial, livros juvenis, e que o gosto pela leitura as influenciou fortemente na escolha do Curso de Letras.

O ser aluno da escola pública surgiu como um fator diferenciador das práticas de leitura escolarizadas das participantes. A1, A3 e A4 disseram que, nas escolas públicas onde estudaram, não havia um programa anual de ensino com

uma lista de leituras de livros paradidáticos, o que fez com que grande parte das leituras se limitassem a trechos de obras contidas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

A3: Durante minha adolescência, na escola, eu não era muito incentivada a ler. Não havia um projeto fortemente difundido na escola, no qual a importância da leitura fosse comentada. Além disso, era raro os professores de Literatura e menos ainda os de outras áreas pedirem aos alunos para lerem, só houve uma tentativa de uma das minhas professoras do segundo ano, a docente pediu aos estudantes para lerem “Uma noite na taberna” para, posteriormente, fazer um trabalho. Todavia, meus colegas e eu tivemos muita dificuldade com a linguagem do livro e ninguém conseguiu avançar nos capítulos. Nessa escola que estudei, durante o Ensino Médio, o XXXX, o ENEM recebia muita atenção, em razão disso a leitura de livros era substituída por inúmeras listas de resolução de exercícios, laboratórios de redação e as aulas voltadas, no geral, para exatas, biológicas e humanas, a área da linguagem era deixada de lado.

A2 e A5 viveram uma realidade diferente de A1, A3 e A4, pois relatam a vivência de várias leituras escolares. Sabemos que a obrigatoriedade da realização de leituras previstas no currículo escolar é um fator determinante que implica diretamente na formação de leitores, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, formação crítica cidadã e melhor preparo para o uso da linguagem em diferentes contextos e práticas sociais. Entretanto, ter a oportunidade de conhecer diferentes obras e autores – que não somente os tradicionalmente canônicos – amplia os horizontes de conhecimento e a bagagem cultural do estudante.

A escassez de recursos financeiros do contexto familiar em que A1, A3 e A4 estavam inseridas e o fato de terem sido alunas da escola pública não impediram que elas se (trans)formassem em leitoras e pudessem ter acesso a livros. Visitas a bibliotecas públicas e escolares, bem como doações e empréstimos de livros e outros materiais de leitura fizeram parte das trajetórias de formação leitora de A1, A3 e A4. Essas evidências nos mostram que se faz necessário e urgente pensar em políticas públicas e outras ações que promovam o acesso e a aquisição de livros, como o investimento e a construção de mais bibliotecas públicas, o barateamento do livro, que é um bem cultural muito caro em nosso país, e a realização de eventos e ações culturais que trabalhem com o incentivo à leitura em praças, estações de metrô, terminais de ônibus e outros lugares públicos em que haja uma grande concentração e circulação de pessoas.



A4: Nós não tínhamos condições financeiras para comprar livros, revistas ou qualquer outro tipo de material com essa finalidade educativa, então sempre pedíamos emprestado, algumas pessoas nos doavam livros por tanto nos ver lendo. Tinha uma amiga que tinha a assinatura da revista “Turma da Mônica” ela sempre me emprestava alguns exemplares. Como eu lia muito, as pessoas que me viam passaram a me indicar livros, a mãe de uma colega me deu para ler “Poliana” e assim que acabei me emprestou “Poliana Moça”, foi um dos primeiros romances que li, depois li “A Moreninha”. Na casa de uma tia achei “O mundo de Sofia”, uma leitura bem complexa, pelo menos achei na época que li.

O fácil acesso aos livros fazia parte do cotidiano de A2 e A5, promovido especialmente pela mãe durante o período da infância e adolescência delas.

A5: Outro fator que contribuiu para a minha formação leitora foi o estímulo que recebi da minha mãe, pois ela sempre se esforçava para comprar diversos livros para mim, além de gibis e revistas de curiosidades relacionadas à Ciências. Assim, sempre tive uma leitura bem diversificada e essa característica está em meus hábitos até hoje.

O ingresso na universidade foi um acontecimento transformador nas histórias de vida das narradoras. As práticas de leitura no curso de graduação fizeram com que as colaboradoras passassem a usufruir da leitura em dois dos tipos categorizados por Jouve (2002): as leituras formativas e as leituras por fruição. Elas também começaram a exercitar uma leitura mais racional (MARTINS, 1997) e crítica (SILVA, 2009), o que mudou profundamente seus hábitos de leitura.

A5: Após a entrada no curso de Letras, meus hábitos de leitura mudaram consideravelmente. Os professores da graduação estão constantemente indicando livros de autores importantes e, por isso, minha “carga de leitura” tem aumentado a cada semestre no curso. Assim, passo mais tempo realizando leituras que o curso propõe e que são essenciais para a minha formação. Por fim, continuo sendo muito influenciada por meus familiares, que sempre me apoiam no curso de Letras, me indicam leituras e me presenteiam com diversos livros.

Entre as narradoras, A2 foi a que mais sofreu com essas transformações. Para ela, essa foi uma experiência tão traumática que a fez perder o gosto pela leitura por um tempo. Todas relataram que, em alguns momentos, sentiram grande dificuldade na realização de certas leituras acadêmicas.

A2: Meus hábitos de leitura mudaram de forma drástica a partir do momento que eu ingressei na universidade. O ponto mais marcante talvez tenha sido a perda da minha voracidade como leitora. Quando adolescente, eu lia tanto, mais tanto que chegava a ser de certa forma bizarro. Era uma média de um livro por semana. Li tudo que podia, desde a literatura moderna, passando pela literatura canonizada até a literatura marginal. No entanto, esse ritmo caótico desacelerou bruscamente na universidade, algo como um freio acionado repentinamente para parar um carro em alta velocidade. E isso começou quando me foi introduzido o conceito de leitura crítica logo na primeira cadeira que eu frequentei. A partir deste momento, entendi que a leitura não se trata apenas de juntar as palavras e delas depreender um sentido superficial. A leitura é muito mais que isso. Existem vários níveis de compreensão de um texto e eu com minha bruta velocidade estava permitindo que todo um universo de compreensão passasse batido por mim. Passei, então, a ler mais devagar um livro, a ler de forma diferente. A princípio essa nova forma de leitura me decepcionou bastante. Não só eu estava demorando tempo a mais para ler um livro (entender a história passou a ser bem difícil para mim) como também se tornou uma atividade muito exaustiva para mim.

Além dessas questões, outros fatores revelados pelas participantes nos chamaram a atenção. Vimos que a leitura pode ser, ao mesmo tempo, (trans)formadora, uma prática de entretenimento e ainda uma dimensão reparadora (PETIT, 2013) na vida de alguns sujeitos, como nos revela A2:

A2: Mas a leitura foi (e é) importante para mim pois funcionou como um alívio. Em um momento de dor e desespero, a leitura foi um alívio, e isso se tornou algo recorrente em toda a minha vida. Se algo me incomodava ou me deixava triste ou me estressava era esquecido quando eu pegava um livro, seja qual fosse. Durante algumas horas, nada mais importava a não ser eu e o livro. E isso se estendeu durante toda a minha vida, até hoje, nos meus 20 anos de idade.

A1 e A2 destacaram que o exercício da leitura, em muitos momentos, serviu para elas como um refúgio, uma forma de esquecer provisoriamente os problemas e as dores físicas e emocionais.

As participantes do nosso estudo também evidenciaram, em suas narrativas, a colaboração de outros sujeitos em seu desenvolvimento leitor. As narradoras colocam-se como heroínas, protagonistas de suas histórias de vida por terem

cultivado valores, qualidades, buscando a superação de situações cotidianas vivenciadas, ao mesmo tempo apresentando seus valores, concepções e gestos pessoais e de seus familiares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os memoriais de formação leitora escritos por professoras em formação do Curso de Letras da UFC revelam, a partir de uma análise hermenêutica, que a leitura exerce diferentes funções na vida dos sujeitos: entretenimento, (trans)formação, reparação, amadurecimento, (re)construção de valores, afeto.

Nessa conjuntura, ao produzir narrativas, as professoras em formação puderam ressignificar as práticas de leitura vivenciadas, de modo a perceber que, como responsáveis pelo ensino e incentivo ao ato de ler, não somente cabe ao seu exercício profissional o refinamento de habilidades de leitura, mas também a construção de práticas que levem ao engajamento dos estudantes em vivências pelas quais também eles possam interagir e se (re)construir ao longo de seu amadurecimento.

Os memoriais revelam, também, a importância que o poder público tem em construir e investir em espaços onde os sujeitos possam se constituir como leitores e ter acesso aos diferentes materiais de leitura, de modo a democratizar o empoderamento e a ressignificação do agir através do ato de ler.

Ainda, os memoriais demonstram a importância que a escola tem de permitir o acesso a diferentes materiais de leitura em sua completude, e não somente a trechos, deixando de ter um posicionamento prescritivo em relação às escolhas de leitura dos estudantes. Assim, é necessário construir metodologias que viabilizem o engajamento em interações que permitam a experiência das diferentes dimensões que a leitura potencializa.

Concluimos que, por intermédio da escrita de narrativas autobiográficas, as alunas participantes deste estudo tomaram, por meio de um diálogo interno, a consciência do que, como e do quanto a leitura é significativa em suas vidas no âmbito pessoal e profissional, podendo fazer levar a novas projeções sobre seus projetos de vida e formação. Acreditamos que tal exercício de autorreflexão, autoformação e autotransformação é fundamental no processo de formação de futuros professores de língua materna. O trabalho com as autobiografias é uma maneira legitimamente acadêmica e multidisciplinar de formar e refletir sobre as



potencialidades e os pontos a desenvolver nos professores, futuros agentes formadores de leitores.

## REFERÊNCIAS

BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Trad. Zuleide A. C. Cavalcante, Denise M. G. Lavallée. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes, 2006.

MOMBERGER, C. D. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSSO, M. C. *A experiência de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

MAIA-VASCONCELOS, S.; CARDOSO, M. N. F. Novas Fronteiras Linguísticas: um estudo sobre o gênero autobiográfico. *Revista Online de Literatura e Linguística Eutomia*, Recife, v. 01, n. 01, p. 652-664, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26446>. Acesso em: 02 ago. 2018.

\_\_\_\_\_, S. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, p. 584-602, set./dez, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3008>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos, 74)

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes Limitada, 2011.

PASSEGGI, M. da C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (sem paginação) Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/118.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

\_\_\_\_\_, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: 34, 2013.

SIDI, P. de M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, V. M. T. S. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Org.) *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELOS, S. M. F. História de vida e genealogia: categoria narrativa específica em busca do tempo perdido. *Revista Linha d'Água*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 313- 328, jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37361>. Acesso em: 02 set. 2018.

*Recebido em 14 de junho de 2020*

*Aprovado em 02 de outubro de 2020*