

Concepções de leitura em Memoriais de Formação

Adriane Teresinha Sartori

Professora da Universidade de Caxias do Sul, RS, e
Doutoranda no Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp

Os memoriais de formação têm sido adotados em várias instituições de ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, como uma alternativa aos tradicionais trabalhos de conclusão de curso. Erigidos sobre a idéia de que exigem reflexão e envolvimento efetivo do sujeito que escreve, eles têm sido solicitados no final do curso de graduação atendendo a especificidades de cada uma dessas instituições.

A Universidade Estadual de Campinas, ao criar o Proesf¹, definiu a produção de um memorial de formação como requisito parcial para a obtenção do diploma de graduação.

Para a realização desse instrumento, as professoras-alunas² têm, atualmente, duas disciplinas específicas: a MCC (Memorial de Conclusão de Curso) I e a II, nos dois últimos semestres do curso. É importante atentar para o fato de que não se trata de um memorial descritivo, mas de um memorial **de formação**. Conforme Prado e Soligo (2005, pp. 59-60) afirmam:

Sendo o memorial **de formação**, já se tem aí ao mesmo tempo uma explicação e um fator limitante: o conteúdo, em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam em essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de um memorial que é de formação.

Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que 'entram' na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados. É importante explicitar a relação entre formação humana e profissional e, estando já na profissão, o que contribui para as transformações que forem acontecendo.

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de

¹ Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas

² Todas as alunas são professoras de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental.

formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

Esse tipo de memorial, portanto, como texto que articula as experiências de formação e as experiências da profissão, é um material riquíssimo de estudo, não apenas como documento, no sentido de revelar aspectos educacionais de um determinado tempo-espço sócio-histórico, mas também como gênero discursivo pautado pela subjetividade. É de Bakhtin (2003, p. 261) o conceito de gênero discursivo que utilizamos nesse trabalho:

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Assim, interessados em compreender esse gênero, buscando verificar seu potencial na formação de professores, estamos realizando uma análise temática, estilística e composicional desses memoriais em pesquisa de doutorado em andamento.

Para a realização deste artigo, como recorte do trabalho de doutoramento, nosso olhar estará centrado num foco bastante específico: a referência que as autoras fazem de suas experiências de leitura ao recordarem-se de seus primeiros anos escolares. O que liam? Como? Qual o papel da escola nesse processo?

Ao falar sobre essas experiências, tentaremos compreender as concepções de leitura que se revelam subjacentes ao dizer das professoras-alunas. A expressão “concepções de leitura”, neste texto, refere-se à análise das crenças que as professoras têm do que seja “leitura” e a aspectos que envolvem esse processo.

Nosso interesse por esta questão justifica-se pela necessidade de compreender o que pensam as docentes, já que acreditamos ser esse o ponto de partida para a discussão dos cursos de formação.

Nesse estudo específico, selecionamos dez memoriais de formação produzidos pela primeira turma de professores-alunos do Proesf e entregues em julho de 2005 na Faculdade de Educação da Unicamp.³ A seleção desses textos pautou-se pelo critério de eles pertencerem a turmas diferentes, para que tivéssemos uma pequena amostra de memoriais produzidos sob a orientação de

³ Todos os memoriais de 2005 estão disponíveis online (www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf)

diferentes professores e de pólos também diversos⁴. Nenhum outro critério foi levado em consideração.

As memórias de leitura ou a falta delas

Dos dez memoriais analisados, em apenas dois deles há destaque para experiências de leitura no tempo dos primeiros anos de escola das professoras-alunas.

A primeira pergunta que formulamos diante da análise dos memoriais foi o motivo pelo qual apenas dois sujeitos destacaram vivências dessa ordem.

A nosso ver, a resposta pode seguir duas direções.

A primeira tem relação com o papel da escola: na época dessas professoras não havia preocupação com a leitura, a não ser sob o ponto de vista de ensino da tecnologia da escrita. E, para isso, como muito bem sabemos, não havia necessidade de jornais, revistas e livros – quando muito uma cartilha figura nessas práticas. A concepção de ensino de leitura, neste período, estava embasada no “oferecimento” às crianças de letras representando sons vogais e, posteriormente, sons consoantes e as respectivas combinações possíveis. Pensava-se que “automaticamente” o aluno escreveria/leria palavras, frases, períodos e textos (nesta ordem, inclusive!).

A segunda possibilidade envolve aspectos mais subjetivos. Trata-se de apostar na não-lembrança de experiências com leitura. Ou seja, levantamos a hipótese de o vivido não ter sido significativo e, por isso, não ter sido lembrado. Sabemos que essa interpretação é bastante pessoal e que, ademais, envolve um determinado conceito de “memória”.

Para nós, a memória não pode ser caracterizada como um depósito de informações de um passado distante. Como diz Kenski (1996, p. 109), as pessoas não têm, em suas lembranças, uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado. Ao contrário, há um processo ativo inter-relacionando presente e passado. Na concepção de Bosi (1979), no seu clássico estudo sobre a memória de pessoas idosas, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, mas ‘trabalho’”. Devemos considerar, ainda, que, nesse processo de resignificação, o passado é reconstruído em função do interlocutor a quem o texto se dirige. Lembremos das palavras de Bakhtin (2003, p. 302):

ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e

⁴ O Proesf desenvolve-se em três pólos: Campinas, Vinhedo e Americana.

convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

Isso quer dizer que as memórias também são ressignificadas em função do interlocutor.

Assim, há uma combinação entre o querer dizer do escritor (autor) e as expectativas presumidas do interlocutor.

Com base nessa combinação, é possível pensar no estranhamento que pode nos causar o fato de um número tão pequeno de professoras-alunas relatar experiências com leitura, em função da importância desse tópico na sua vida profissional. A leitura é sempre um assunto muito discutido em seminários, congressos, encontros, reuniões de professores, e, talvez, pela sua importância, esperar-se-ia que fosse “lembrado” como tópico obrigatório também em função do interlocutor (um professor universitário que ministra aulas em curso de pedagogia que, por sua vez, forma docentes para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental).

Retomando o foco deste trabalho, destacamos o relato das memórias das professoras-alunas.

Agora, sim, as memórias de leitura

Vejamos o que dizem as duas professoras-alunas que explicitaram, nos seus relatos, algumas memórias de leitura.

Memorial 1:

Não fui uma criança estudiosa, dedicada à leitura, não conhecia livros de contos de fada, em nenhum momento da minha infância eu recordo de ter lido certos clássicos que meus filhos e alunos têm acesso diariamente. Lembro pouco dos meus primeiros contatos com a leitura e a escrita.

Aos sete anos, a revista mais lida na época era SÉTIMO CÉU, feita de telenovelas e como eu gostava de novelas eu procurava ler as que eu conseguia emprestar (não tinha como comprar), e na escola tinha que ler a cartilha “Caminho Suave”. A revista tinha acordado a minha imaginação e eu tinha me tornado leitora, quer dizer, um ser de imaginação ativa, criativa. Eu, leitora, via a minha imaginação todo o universo que vem cifrado nesses sinaizinhos chamados letras e associado ao que eu gostava que era novelas.

No início da leitura, eu não conhecia o acento agudo da palavra e lia sétimo seu então eu lia e achava que entendia tudo.

...Eu sou leitora, logo penso e participo intimamente desse jogo maravilhoso que é ler, eu sou leitora, logo, eu crio e a minha criação era imaginar e cria cenas de novelas e escrevê-las num papel. Anos depois, eu escrevia até versinhos. (CP, p. 4)

Nesse relato estão dois tópicos diferentes que merecem destaque. Um relaciona-se a “o que ler”; outro, a “o que é ler”.

Em relação ao primeiro sobre “o que ler”, a própria professora-aluna afirma que não lia contos de fadas e clássicos. Já sobre “o que é ler”, sua afirmação destaca que a leitura é participar de um jogo maravilhoso, é criar, é imaginar.

Mergulhemos um pouco mais no relato dessa professora-aluna.

Inicialmente, observemos que a autora nega o fato de ter sido uma criança dedicada à leitura e, justificando seu dizer, cita o fato de não ter lido contos de fada e textos clássicos. Através desta confissão, presume-se que, para ela, o ato de ler está associado a uma concepção “tradicional” do que é importante ler, socialmente marcada, ou seja, leitura para ela é a leitura de *clássicos*, ou ao menos, de *contos de fada*.

Em seguida, a autora do relato contrapõe o papel da revista Sétimo Céu ao da cartilha Caminho Suave. Da primeira gostava, da segunda, não. Foi através da leitura dos *sinaizinhos* da revista de entretenimento que aprendeu a ler (e a escrever). A leitura, agora, está envolta no universo mágico da criatividade. Ler é um *jogo maravilhoso*, já que *eu crio*.

Memorial 2:

Nas aulas de português éramos obrigados e ler os clássicos... líamos, fazíamos os resumos ou fichas de leitura, trocávamos idéias e a professora falava sobre o autor e suas obras, eu achava tudo isso muito chato e sem utilidade alguma, mas fazia. Depois, anos mais tarde em 1997, quando o Jornal Estadão lançou a coleção de Clássicos eu li os 27 livros e amei todos eles, li com tanto interesse que meus filhos, o alvo que eu queria atingir com a compra da coleção, ficaram envolvidos... Toda essa história sobre ler os clássicos me faz lembrar de um poema de Vinícius de Moraes chamado Velhice, que diz assim:

*“Virá o dia em que eu hei de ser um velho experiente
Olhando as coisas através de uma filosofia sensata
E lendo os clássicos com a afeição que a minha mocidade não permite”.*

Essa é realmente uma verdade, pois quando fui obrigada a lê-los eu sinceramente os odiei, achei a leitura muito chata e monótona, mas quando li já “madura” e por vontade própria, os amei intensamente. Meus prediletos foram Memórias Póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis e O Primo Basílio de Eça de Queirós, Li em

apenas dois dias, entre a cozinha, cuidar da casa e dos filhos, qualquer tempinho livre lá estava eu “devorando” os livros com uma paixão louca.

Certa vez, “devorei” Xogum de James Clavel, um livro enorme, nem senti e hoje é assim, quando o livro me interessa, o “saboreio” com prazer, não vejo o tempo passar. O último livro que me rendeu momentos de prazer foi Código da Vinci de Dan Brown, o li em dois dias durante as festas de fim de ano. Sou meio assim em tudo, me entrego com paixão quando algo me interessa, me conquista. (SE, p. 10)

Aqui a idéia de leitura associada à obrigatoriedade de ler textos clássicos também está presente. Há uma contraposição entre o tempo de escola e o tempo da “maturidade”, entre o que a escola “obrigava” a ler e a atitude de livre escolha da leitora quando adulta. No primeiro, a leitura era chata e enfadonha. No segundo, prazerosa.

As práticas escolares de leitura, especialmente as que se referem à obrigatoriedade de títulos clássicos e à exigência de fichas de leitura e resumos, já foram tão debatidas que não pretendemos nos ater a elas. O que nos interessa é perceber que, ao se referir aos livros lidos, a professora-aluna cita a *coleção de Clássicos*. Foram 27 livros comprados com a intenção de *atingir* os filhos, embora a maior beneficiada tenha sido a própria professora, pois “amou” *todos eles*. A autora encontra apoio à sua atitude num poema (ao qual se reporta) de Vinícius de Moraes.

Essa afeição pelos livros é retratada de forma explícita no seu relato, através da utilização de expressões/frases que revelam não uma simples afeição, mas uma verdadeira paixão: [...] *os amei intensamente; [...] qualquer tempinho livre lá estava eu “devorando” os livros com uma paixão louca.* A utilização das metáforas “devorar” (duas ocorrências) e “saborear” também auxiliam a criar esse efeito de sentido de algo extremamente prazeroso. E cita, entre suas lembranças de leitura, dois cânones: Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, e O Primo Basílio, de Eça de Queiroz. Outros escritores são também destacados, o que pode indicar que a seleção das obras ocorre por critérios próprios, ao menos, variados.

Pelo que é possível observar, a concepção central de leitura, para essa professora-aluna, envolve a seleção de livros consagrados e a idéia de ler por prazer.

As concepções de leitura

Retomemos os relatos. No primeiro, dois pontos estão sendo colocados, conforme já explicitamos. Um envolve “o que é ler”, outro “o que ler”.

Tentando fundamentar o primeiro aspecto, diversos trabalhos já foram publicados e, embora em linhas teóricas distintas, parece ser consensual a idéia de que ler é construir sentidos e, por isso, exige muito mais que o simples conhecimento lingüístico compartilhado pelos interlocutores.

Conforme Bakhtin (2003), o enunciado é o lugar da interação, cujo sentido é construído na relação dialógica que se estabelece entre os interlocutores. Afinal, “toda compreensão é prenhe de resposta e nessa ou naquela forma a gera

obrigatoriamente” (p. 271), exigindo, portanto, uma “ativa posição responsiva” por parte do leitor/ouvinte.

No caso do relato em questão, ao dizer que ler é participar de um jogo maravilhoso, a relação que se estabelece entre escritor e leitor é de uma espécie de “simbiose”, ou seja, o leitor é convidado a compartilhar as mesmas crenças do escritor e as aceita sem questionamento, sem atravessamento, sem dificuldade, sem contraposição, já que um propõe e o outro adere, porque atende às suas expectativas.

Utilizamos aqui a metáfora “ler é viajar” por considerarmos que ela bem retrata a concepção de leitura subjacente ao relato. Ler é viajar por universos desconhecidos, por mundos mágicos onde tudo é possível. Nessa viagem, escritor e leitor fundem-se num único ser (daí a “simbiose”). O enunciado produzido é aceito na íntegra pelo leitor, de tal forma que parece ter sido escrito por ele, já que reescreve a história a partir de suas crenças e valores.

Essa “simbiose” é criada e reforçada também pela escola (e pelos meios de comunicação em geral) na medida em que disseminam a idéia de que um universo mágico pode ser “freqüentado” ao se ler textos literários. O mesmo ocorre com a crença de que ler é ler clássicos (questão trazida pelos dois memoriais por nós analisados). À teoria literária coube a criação dos cânones, à escola, a criação e a idéia de que ser leitor é ler textos consagrados.

É fato que essas “verdades” têm sido questionadas nos últimos anos. A partir da expansão do conceito de cultura e dos estudos históricos que passam a valorizar o *modus vivendi* de “homens ordinários, heróis comuns” (De Certeau, 2000), em detrimento aos estudos das grandes estruturas, têm-se a emergência do fazer cotidiano desses sujeitos.

É nesse contexto que a leitura também passa a ser pesquisada e assim as experiências de cidadãos e cidadãs de lugares e épocas diferentes emergem como práticas legítimas, não mais clandestinas, inadequadas e vazias.

Todo esse movimento também atinge os pesquisadores do nosso país que, a partir dos anos 80, especialmente, devem responder às denúncias (inúmeras!) de que o povo brasileiro, o universitário e até mesmo o professor não lê. Como bem sintetiza Soares (2005), “ler é verbo transitivo”, ou seja,

ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia?

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler.

No entanto, se os estudos têm questionado a idéia de leitura como a restrita aos de cânones literários, ainda é esse o conceito priorizado pela escola. Conforme Abreu (2001):

O campo da leitura – com destaque para a literatura erudita – é dos mais dogmáticos e, por isso mesmo, aquele que oferece maior resistência a questionamentos e modificações. O que as intervenções pedagógicas têm conseguido fazer com maior sucesso, em favor da leitura, é disseminar socialmente a idéia de que a leitura é algo para poucos e bons. Os livros lidos por muitos não servem; bons são aqueles que poucos lêem, menos entendem e menos ainda gostam. O trabalho escolar tem difundido o discurso da não-leitura muito mais do que contribuído para a reflexão sobre as práticas de leitura. Pessoas comuns, depois de alguns anos de escola, dizem freqüentemente que não gostam de ler, enquanto lêem jornais, gibis e romances.

Os dois memoriais parecem comprovar o que diz a pesquisadora. Embora as professoras-alunas estejam concluindo um curso superior em Pedagogia, a concepção predominante, pela análise dos relatos, é a de que a leitura está necessariamente vinculada a obras clássicas da literatura, embora haja algum espaço para outros autores e materiais.

Algumas considerações finais

Ao verificar as concepções de leitura subjacentes aos relatos das professoras-alunas em memoriais de formação, procuramos compreender como esse conceito tem sido “re-significado” por docentes em exercício.

Tal atitude pode nos revelar possíveis “caminhos de formação”. Afinal, se apenas duas professoras “se recordaram” de práticas significativas de leitura na sua vida escolar, pode-se supor que para as oito restantes elas não foram importantes na sua formação, talvez porque, como apontaram os dois relatos analisados ao se referirem ao papel da escola, a leitura foi apresentada a partir de práticas escolares consagradas e impositivas (obrigatoriedade em ler, imposição de cartilha para aprender a ler e desconsideração da revista que encantava).

Além disso, a concepção de leitura de um dos relatos é idealizada, na medida em que é “maravilhosa”. Não estamos defendendo que a leitura não possa ser maravilhosa, mas há vários fatores que precisam ser levados em consideração quando se pensa em o que é ler: o gênero lido, a finalidade da leitura, o texto em si, o autor, as circunstâncias do ato de ler etc. Todos esses elementos parecem ter sido abstraídos no depoimento da professora.

Nos dois extratos analisados, a leitura legitimada está relacionada a clássicos. Novamente, não se trata de desconsiderar a importância desse tipo de leitura, mas o

fato que queremos sublinhar é que essa idéia provavelmente perpassa os trabalhos realizados em sala de aula.

Para nós, uma mudança nessa crença pode representar muito tanto para as crianças atingidas por esses profissionais, quanto para os próprios professores, afinal,

aquilo que os discursos convencionais sobre leitura ensinam – até mesmo para os professores – é que há leitores de segunda categoria, assim como há cidadãos de segunda categoria: aqueles que não falam a língua da escola e não lêem os livros que a escola gostaria que lesse. ‘Esquece-se’ de que a leitura não é prática neutra, que no contato de um leitor com o texto (assim como de um autor com o texto) estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais. (Abreu, 2001, p. 155)

Por isso, investir na formação de professores que busquem valorizar outras práticas leitoras significa minimizar a dicotomia criada pela instituição escolar (não só por ela, claro!) entre as leituras autorizadas e legítimas e as de menor valor, já que essa diferença perpetua uma questão de desigualdade de oportunidades, mais do que uma questão de “escolha pessoal”. Nesse sentido, nos cursos de formação, é fundamental articular dois movimentos concomitantes: de um lado, legitimar variadas práticas de leitura; de outro, desvelar os valores sociais diferenciados atribuídos atualmente a essas práticas. Ao escolher apenas um deles, corre-se o risco de tentar resolver a situação de forma simplista e ingênua.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Quatro Editor, 1979.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephaim Ferreira Alves. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). *As faces da memória*. Campinas: Centro de Memória - Unicamp, 1996. (Coleção Seminários, 2).

PRADO, G. & SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (Org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br>
Acesso em maio de 2005.