

## **Práticas de leitura de alunos do curso de letras reveladas em seus memoriais de formação**

Priscila Sandra Ramos de Lima<sup>1</sup>

Sandra Maia Farias Vasconcelos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo, um recorte de nossa dissertação de mestrado, tem como objetivo apresentar uma análise de como as práticas de leituras de professores em formação inicial, alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), se desenvolvem a partir da construção de memoriais de formação, tendo em vista suas narrativas de vida e formação leitora. O embasamento teórico no qual fundamentamos nossa pesquisa partiu dos postulados de Bakhtin (2003), das concepções dos pesquisadores que estudam história de vida e formação, que são Josso (2010) e Passeggi (2010) e de contribuições dos estudos que tematizam a leitura, a exemplo de Jouve (2002), Martins (1997) e Petit (2013). Metodologicamente, valemo-nos da perspectiva História de Vida e Formação elaborada por Josso (2010). À luz dessa abordagem, procedemos a análise qualitativa do *corpus* constituído por cinco memoriais de formação leitora escritas por alunas do Curso de Letras, na disciplina de Biografismos ofertada em 2018.1. A partir de uma análise intuitiva horizontal dos dados, foram construídas as seguintes categorias: práticas de leitura na infância, práticas de leitura na adolescência, práticas de leitura no curso de graduação, ser aluno da escola pública, o acesso aos livros e a mãe como incentivadora da leitura. Em seguida, realizamos uma análise vertical dos memoriais que nos permitiu chegar aos seguintes resultados: a leitura apresenta dimensões significativas de valores afetivos, reparadores e transformadores que são peculiares na trajetória de vida de cada sujeito. Concluimos que, a leitura pode permear e fortalecer as relações afetivas, proporcionar um efeito reparador em momentos de dor e sofrimentos psíquicos e físicos, além de ser capaz de transformar toda uma história de vida.

**Palavras-chave:** Narrativas de si. Memorial de formação. Leitura.

### **Reading practices of Language course students revealed in their formation memoriais**

**Abstract:** This article, an excerpt of our master's dissertation, aims to present an analysis of how the reading practices of teachers in initial education, students of the Federal University of Ceará (UFC), develop from the construction of formation memoriais, in view of their life narratives and reading formation. The theoretical basis, on which we base our research, came from Bakhtin's (2003) postulates, the conceptions of researchers who study life history and education, which are Josso (2010)

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Letras/Inglês Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Professora efetiva de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará. E-mail: [priscila-sandra@hotmail.com](mailto:priscila-sandra@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Sciences de L'Education pela Universidade de Nantes e Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1996), com Especialização em Psicopedagogia e). Atualmente é professora associada do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará. Tem pesquisas na área de Educação, com ênfase em Análise do Discurso Narrativo das Histórias de Vida, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa autobiográfica, discurso, leitura e escrita, aprendizagem, representações discursivas, educação hospitalar e adolescência. Líder dos grupos de pesquisa Argumentação e Discurso e Relatos e escrita de si, e do GELDA - Grupo de Estudos Linguísticos em Discurso Autobiográfico. E-mail: [sandramaiafv@gmail.com](mailto:sandramaiafv@gmail.com).

and Passegi (2010) and the contributions of studies that thematize the reading, such as Jouve (2002), Martins (1997) and Petit (2013). Methodologically, we use the perspective History of Life and Formation elaborated by Josso (2010). In the light of this approach, we proceeded with the qualitative analysis of the corpus consisting of five reading education memorials written by students of the Language Course, in the discipline of Biographies, offered in 2018.1. Based on an intuitive horizontal analysis of the data, the following categories were constructed: childhood reading practices, adolescent reading practices, undergraduate reading practices, being a public school student, access to books and the mother as encouraging reading. Then, we performed a vertical analysis of the memorials that allowed us to reach the following results: the reading presents significant dimensions of affective, repairing and transforming values that are peculiar in the life trajectory of each subject. We conclude that reading can permeate and strengthen affective relationships, provide a restorative effect in times of pain and psychological and physical suffering, as well as being able to transform a whole life story.

**Keywords:** Self-narratives. Formation memorials. Reading.

## 1 INTRODUÇÃO

É indiscutível a importância da leitura em nossa sociedade. 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. Por ser uma das principais fontes de entretenimento, de crescimento pessoal e profissional, tem potencial de determinar o modo de agir e de pensar das pessoas, servindo como um instrumento de transformações e combate à alienação e à exclusão social.

No contexto brasileiro, a leitura é uma problemática de natureza complexa, de ordem econômica, social e cultural, fruto das contradições de nossa sociedade, marcadas pelas injustiças, desigualdades, dificuldades de distribuição de renda e carência de uma cultura que valoriza a educação e a leitura. Fatores externos e internos à escola, tais como: a falta de incentivo; o ambiente familiar desestruturado; a carência de políticas consistentes e eficazes de incentivo à leitura; a ausência de bibliotecários; as bibliotecas escolares sem uma variedade e quantidade considerável de obras; os professores carentes de formação adequada e sem tempo para realizar leituras; o alto custo dos livros; a não obrigatoriedade de disciplinas com a temática leitura nos Cursos de Letras e outras licenciaturas; a dificuldade de acesso aos livros devido às condições de vida material dos alunos são determinantes para os insucessos das práticas e habilidades de leitura.

Nesse ínterim, entendemos que o Estado, a sociedade, a família, a escola, os bibliotecários, os professores e os próprios alunos são responsáveis pelo desenvolvimento,

pela manutenção e pela reprodução do hábito da leitura. Todavia, na maioria das vezes, essa responsabilidade é transferida para o professor e, especificamente, para os professores de Língua Portuguesa, quando, na verdade, deveria ser uma preocupação de todos os envolvidos com a formação de alunos e professores.

Diante desse contexto, para a realização de nossa investigação, tomamos como objeto de estudo as narrativas de vida de graduandas do Curso de Letras sobre suas práticas de leitura. Optamos pelo estudante de Letras em detrimento dos de outros cursos de licenciatura, pelo fato de a leitura ser um aspecto muito caro e fundamental à sua formação e à sua atuação profissional, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), é este que fomentará, em sala de aula, a formação de leitores mais críticos e maduros.

Considerando o pequeno número de obras existentes, no que diz respeito às (auto)biografias sob a perspectiva da formação leitora e práticas de leitura dos estudantes de Letras, esse estudo se torna relevante pois os dados resultantes da pesquisa poderão auxiliarem uma melhor compreensão, discussão e indicar possíveis soluções para problemas relacionados ao processo de formação inicial de docentes de língua materna, ao currículo do Curso de Letras e ao papel do professor como formador de leitores no Ensino Básico.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta investigação, adotamos como concepção de língua, linguagem e discurso a definida pelo Círculo de Bakhtin, devido ao seu caráter social, histórico, ideológico, cultural e dialógico. Fundamentados nisso, compreendemos o memorial de formação, como um gênero discursivo secundário híbrido e a prática da leitura e escrita como uma atividade discursiva, social e cultural, que propicia a interação e a interlocução entre os sujeitos. Desta feita, entendemos que o leitor e o escritor acionam uma série de conhecimentos e valores construídos socialmente quando interagem.

### **2.1 Premissas bakhtinianas**

A língua é uma atividade ao mesmo tempo individual e coletiva, portanto, o enunciado é um produto pessoal e resultado da construção e organização social da linguagem na comunicação. Para Bakhtin (2003) há tipos relativamente estáveis de enunciados

denominados gêneros do discurso, produtos da atividade social humana. Expressamo-nos, muitas vezes sem nos darmos conta, através dos gêneros discursivos orais e escritos, já que estes delinham os enunciados, por mais informal e íntima que seja a interação. Os aspectos constitutivos dos gêneros, que são as condições de produção, as esferas das atividades humanas nas quais são constituídos e os papéis sociais desempenhados pelos participantes, moldam os nossos discursos em toda e qualquer interação verbal, sejam elas mais simples ou mais complexas.

A dinâmica dos campos de atividade é complexa e está em constante mudança, o que torna, conseqüentemente, seus gêneros do discurso cada vez mais diversos e ricos, em decorrência disso, heterogêneos. O autor chama a atenção para a diferença entre gêneros discursivos primários (simples) e gêneros discursivos secundários (complexos), defendendo a importância dessa definição para que possamos compreender a natureza complexa de enunciados concretos enquanto pesquisadores de fatos linguísticos.

As características marcantes dos gêneros discursivos, divididos em dois grandes grupos – primários e secundários –, são a diversidade e a heterogeneidade. Por fazerem parte do dia a dia, gêneros como a conversa cotidiana e os relatos orais são classificados como simples ou primários. Os gêneros discursivos secundários ou complexos são o resultado de um uso mais refinado, elaborado, organizado e hegemonicamente escrito da linguagem, produto de um convívio social e cultural mais complexo e desenvolvido, como o romance, o artigo científico, entre outros. “No processo de sua formação eles [os gêneros discursivos secundários] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Podemos classificar o gênero memorial de formação, como um gênero discursivo secundário devido à sua natureza complexa e híbrida, já que traz em sua composição elementos de outros gêneros – o relato e o diário pessoal –, além de revelar as experiências individuais e coletivas dos sujeitos, bem como aspectos políticos, sociais, culturais, históricos e econômicos de determinado grupo social. Na produção dos gêneros discursivos, particularmente no gênero memorial de formação, o sujeito é chamado a se expressar para um outro, a integrar-se em um evento comunicativo no qual fala de si, do outro, para o outro, de seus papéis sociais nas esferas pública e privada, representações, práticas sociais e concepções.

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, maior compreensão de sua história, experiências, formação e projetos. A escrita do memorial não transforma os fatos vividos, mas proporciona um novo olhar, uma outra perspectiva de análise de nossa trajetória de vida.

Bakhtin (2003) considera o enunciado como a unidade real da comunicação discursiva, emergente da interação social entre os falantes, da troca, do diálogo interno ou externo, ou seja, da enunciação. O enunciado, composto por palavras e orações, é a unidade real do discurso, da comunicação que se liga a outros enunciados, formando uma cadeia complexa. Por sua natureza, o discurso desvela a dialogicidade pelo movimento do dito e da resposta dos sujeitos, por isso, a palavra, um signo linguístico carregado de conteúdo e ideologia, é sempre proferida em função de um interlocutor, na interação verbal. Tal interação, assim como a alternância entre os sujeitos, a expressividade e a conclusibilidade determinam os limites do enunciado, na intercalação entre os sujeitos participantes do evento discursivo. “O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas.” (BAKHTIN, 2003, p. 298).

As interações verbais, sejam elas nas esferas públicas ou privadas, definem relativamente os gêneros discursivos que são, por si, dialógicos, assim como o que é dito, como é dito e por que é dito. Em cada grupo social, considerando o tempo e o lugar, circulam uma série de gêneros discursivos. Sendo assim, a partir do momento em que estudamos um gênero, é possível identificar e analisar as especificidades, crenças, expectativas, identidade, transformações, reconstruções, emoções e exposições de si e de um dado grupo social.

Durante a interação verbal, o locutor busca a cumplicidade do interlocutor, realizando enunciações que fazem transparecer traços de outros enunciados. “[...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 297). O enunciado instiga uma resposta, mantendo continuamente um elo entre o que é dito e o que se irá dizer. Tal movimentação faz ecoar o fluxo de vozes dos sujeitos sociais, marcando assim os traços



dos grupos dos quais participam, assim como a identidade do enunciador e a esfera social aludida na enunciação, fenômeno denominado como polifonia.

Bakhtin (2003, p. 294-295) ressalta que “[...] nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância.” Tendo como base a palavra dos outros, é possível refletir sobre experiências e posicionamentos, concordar ou não com certas ações e destacar distinções e similaridades.

Os escritos que compõem a obra bakhtiniana, *Estética da criação verbal*, contêm o ensaio no qual o autor se dedica ao exame das biografias, autobiografias, seu herói e seu autor. Bakhtin (2003, p.139), entende por “[...] biografia ou autobiografia (descrição de uma vida) a forma transgradiente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida”. Em outras palavras, ele não faz distinção entre biografia e autobiografia, considera textos dessa natureza aqueles que sirvam para a auto-objetivação, ou seja, apresentam coincidências entre a vida do autor e da personagem e não relatam apenas informações sobre si, sem valores estéticos.

Para o autor, a troca de lugar entre autor e personagem é possível devido à coincidência pessoal entre os dois, uma vez que eles se encontram no mesmo universo de existência. A forma biográfica é muito mais realista, pois há menos acabamento do enredo, bem como a fronteira dos limites da distância exterior, espacial e temporal da personagem é mais tênue. Bakhtin (2003, p.139) afirma que “[...] a narração sobre minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação de minha própria vida.”

Os valores biográficos estão presentes na vida e na arte. O autor de uma biografia é aquele outro possível, que vemos quando nos olhamos no espelho, o outro guardado em nossa consciência, que está conosco quando fazemos planos. Quando resgatamos as lembranças do passado, as memórias são estetizadas de forma narrativa e é esse outro que é evocado. O eu e o outro do autor constituem o ser, não se desligando do mundo dos outros, pois esse sujeito-autor faz parte de uma coletividade: uma família, uma instituição, classe trabalhadora, camada social, entre outros grupos sociais.

Nessa perspectiva, a narrativa de vida é um processo exotópico, ou seja, o narrador ao falar de si se situa em um lugar exterior de seu eu para ter uma visão e consciência de sua própria vida, transformando-se em personagem. Entretanto, individualmente o sujeito não seria capaz de se ver por inteiro. Ele necessita do “excedente de

visão” dos outros para completar-se, pois “[...] a história dessa vida pode estar na boca das pessoas; minha contemplação de minha própria vida é apenas uma antecipação da recordação dessa vida pelos outros, pelos descendentes [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 143).

Um exemplo destacado pelo autor desse fenômeno são as lembranças de nossa infância, que não são arquitetadas apenas pelas nossas vivências, mas também pelas narrativas de nossa mãe sobre nossas ações e descobertas nesse período. Somente ao longo de nosso amadurecimento, vamos nos definindo como eu independente dos outros. Logo, a narrativa de uma vida traz o embate de diferentes vozes, as posições ideológicas e as relações dialógicas que orientam as trajetórias de vida e formação e a visão do sujeito sobre si, sobre os outros e sobre a vida.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p.373).

A construção da consciência que o sujeito tem de si ocorre através do olhar e das palavras dos outros. Por estar fora dos limites da visão do sujeito situado em um determinado contexto espacial e temporal, o outro tem a capacidade de enxergar imagens e mundos que não lhe são acessíveis. Por isso, precisamos do olhar dos outros para nos preencher, revelar fatos que desconhecemos em nós e dar sentido as nossas experiências.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003, p.21).

O outro do autor não é inventado por ele mesmo, pois é fruto de forças exteriores que determinam a sua vida. Ele é parte do mundo dos outros e sua história de vida também é construída através de e pelos outros, fenômeno chamado de alteridade. Bakhtin (2003, p.141) afirma: “[...] tomo conhecimento de uma parte considerável de minha biografia através das palavras alheias das pessoas íntimas e em sua tonalidade emocional [...]”. Sem as narrações desses outros, a vida e a narrativa do autor seriam desprovidas de unidade biográfica. A partir do momento em que o autor narra sua história de vida e considera os outros como

personagens, ao longo dessa construção, ele se entrelaça na estrutura formal da vida e também se torna uma personagem, abrangendo a si mesmo com sua narração.

## 2.2 Noções acerca da leitura

Ler nos proporciona a experiência de desvendar outros mundos, sentimentos, histórias, vidas e ter novas percepções sobre si e sobre a humanidade. Certamente seríamos outras pessoas se não tivéssemos a chance de realizar as leituras que fizemos ao longo de nossa trajetória de vida. A leitura nos define, forma, transforma, diverte, liberta, informa e faz com que desenvolvamos a 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).

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 as 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 variadas emoções como alegria, tristeza, piedade, entre outras, a partir da identificação com as personagens e 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. E por fim, é um processo simbólico visto que cada leitor, produto de um contexto cultural e histórico-social, vai tirar e criar sentidos de determinada leitura.

Através dos valores, práticas, ideias, comportamentos e juízos de valor cultivados pelas instituições família, escola, igreja e mundo do trabalho dos quais fazemos parte, compreendemos e aprendemos a realidade das coisas do mundo e, em função disso, construímos, ao longo de nossa história, os nossos hábitos de leitura. O leitor é fruto de seu espaço social, experiências, bagagem cultural e 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 foram aqueles que desempenharam papéis importantes em nossas vidas, tais como: a mãe, a avó, a professora, o pai e parentes mais próximos. Vemos que “os mediadores do livro são em sua maioria mulheres” (PETIT, 2013, p.121). O exemplo do comportamento leitor dos pais e parentes, a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros são fatores cruciais que moldam profundamente a formação de um 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.

No âmbito da emoção, muitas vezes, a leitura serve como um refúgio, uma válvula de escape da realidade, uma reparação em momentos de dor e aflição, um ponto de partida para uma auto reconstrução quando passamos por acontecimentos que nos fazem ter uma percepção negativa da representação que temos de nós 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: sensorial, emocional e racional. Não há uma hierarquia. Todos ocorrem simultaneamente e se complementam, mas, dependendo dos objetivos e do contexto, um ou outro nível é privilegiado.

De acordo com Martins (1997), a leitura sensorial é a compreensão do mundo através de nossos sentidos (visão, tato, audição, olfato e paladar). Começa muito cedo e nos acompanha por toda a vida. Entretanto, é especialmente na infância que praticamos com maior frequência esse tipo de leitura, com a descoberta de livros infantis, contos de fadas e histórias em quadrinhos, que nos marcaram e renderam boas lembranças dessa época. 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, seja verbal ou não-verbal, provoca em nós, contempla os sentimentos e a subjetividade, causa diversas reações, como prazer, satisfação, alegria, tristeza e angústia. É mediada por experiências prévias e vivências do 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 formalidade, é a busca pelo conhecimento e está num nível intelectual da linguagem. Concentra-se na apreensão de ideias e 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).

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

O enfoque metodológico do objeto da pesquisa foi o fenomenológico. Tal método estuda as essências da percepção e da consciência que o sujeito tem das coisas e do mundo. Assim, a fenomenologia investiga o conjunto de experiências vividas na relação entre o indivíduo, os objetos e o mundo (TRIVIÑOS, 2008). Os saberes dos sujeitos são produtos da sua visão pessoal e experiência de mundo.

No que se refere 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.

Nossa pesquisa é do tipo descritiva, pois os dados foram analisados indutivamente, além de terem sido examinadas, da mesma forma, as peculiaridades de um fenômeno através de análise documental (memoriais de formação leitora) e estudo de caso (alunos do curso de Letras). Grande parte das pesquisas na área de educação é de caráter descritivo, visto que o foco é conhecer profundamente os indivíduos da comunidade de ensino – alunos e professores – e outras questões referentes a tal grupo como concepções, valores, formação, problemas, métodos de ensino, entre outros (TRIVIÑOS, 2008).

O estudo de caso objetiva conhecer profundamente uma entidade bem definida, visando compreender e analisar o como, o porquê e as características do que se estabeleceu como objeto de estudo, levando em consideração os fenômenos e o contexto de produção. Yin (2005, p. 31) diz que “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Participaram de nossa pesquisa cinco graduandas de Letras da Universidade Federal do Ceará que cursaram a disciplina de Biografismos: pesquisa e formação, no semestre de 2018.1. A fim de preservar a identidade dos sujeitos-informantes, quando nos referirmos a eles ao longo da análise dos dados, os identificaremos 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 gênero discursivo memorial de formação e das noções sobre práticas de leitura, partimos para a aquisição dos documentos necessários para a pesquisa: os memoriais de formação leitora. A coleta de dados ocorreu durante os meses de fevereiro a junho do ano de 2018.

Apoiamo-nos nos entendimentos teórico-metodológicos construídos por Josso (2010) sobre a abordagem biográfica, resultantes de suas reflexões feitas no grupo de estudos da Universidade de Genebra, liderado por Pierre Dominicé, e das experiências desenvolvidas nos cursos-seminários anuais Histórias de Vida em Formação do programa de licenciatura em Ciências da Educação, dos quais a autora participou, nesta mesma instituição.

De acordo com Josso (2010), os seminários eram divididos em três fases: 1 – de introdução à construção da narrativa da história de vida, 2 – de produção, compreensão e interpretação das narrativas escritas e 3 – do 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.

Conforme Bolívar, Domingo e Fernández (2001), na investigação autobiográfica, a análise interpretativa dos dados ocorre, primeiramente, a partir da formulação de categorias emergidas do *corpus*, na qual é feita a classificação, comparação, ordenamento e síntese das

similaridades, que podem ser de natureza temporal, espacial e valorativa. Em seguida, a história de cada sujeito é examinada como um caso individual para depois se estabelecer uma associação/relação entre as categorias previamente geradas e destacar as divergências e particularidades.

Com base em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a análise dos dados deu-se em duas etapas. A primeira fase consistiu em uma análise horizontal na busca de identificar temas comuns, regularidades e tópicos discursivos similares. Em seguida, pautados no ordenamento dos dados e nessa primeira leitura atenta, tais tópicos foram transformados nas seguintes categorias analíticas: práticas de leitura na infância, práticas de leitura na adolescência, práticas de leitura no curso de graduação, ser aluno da escola pública e a mãe como incentivadora da leitura.

Na segunda fase, empreendemos uma análise vertical, detalhada e refinada de cada memorial de formação leitora. Procuramos perceber a incidência dos eixos construídos nas narrativas autobiográficas das colaboradoras e outros fatores particulares só identificados a partir de uma análise mais acurada.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Entendemos que a vida é permeada pelas relações sociais. Estamos dialogando constante e incessantemente com os outros e com nós mesmos como lembra Bakhtin (2003) ao falar sobre as interações verbais, em um jogo de alternância de vozes que desvela a dialogicidade. Escrever uma narrativa de vida é iniciar um diálogo interno, em que o sujeito se coloca como autor, narrador, personagem e herói de sua história tanto no papel quanto na vida. É uma atividade reflexiva, avaliativa, analítica, interpretativa e transformadora no entendimento de Josso (2010).

Nesse diálogo consigo mesmo, o autor-narrador questiona-se sobre quem ele é, de onde veio, para onde quer ir, quais foram as suas vivências, quais foram as 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 os seus professores na escola e na universidade e interação com os diversos textos lidos.

Como dito na seção em que discorremos sobre o percurso metodológico de nosso estudo, de acordo com Bolívar, Domingo e Fernández (2001), elencamos seis categorias

analíticas emergidas de uma análise intuitiva horizontal primária, ou seja, de uma compreensão e identificação dos tópicos em comum de cada texto, descritas na tabela a seguir:

Tabela 1: As seis categorias analíticas emergidas do *corpus*

1. As práticas de leitura na infância
2. As práticas de leitura na adolescência
3. As práticas de leitura no curso de graduação
4. Ser aluno da escola pública
5. O acesso aos livros
6. A mãe como incentivadora da leitura

Fonte: Elaboração própria.

As três primeiras categorias aludem a fases importantes das histórias de vida e formação das colaboradoras de nosso estudo. Em relação às práticas de leitura na infância, as participantes A1, A2 e A5 foram embaladas pelas 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). A partir dos memoriais de A3 e A4, podemos inferir que elas não vivenciaram a leitura oral de histórias infantis, mas realizaram, assim como as outras a leitura do mundo (FREIRE, 2005).

Percebemos que as participantes da pesquisa se formaram como leitoras a partir das interações sociais e relações dialógicas, como definidas por Bakhtin (2003), com os sujeitos sociais que faziam parte de seu mundo mais imediato nas diferentes fases de suas vidas. O sujeito-autor faz parte de uma coletividade e toma consciência de sua história através do excedente de visão dos outros (BAKHTIN, 2003).

Ainda sobre o período da infância, outra categoria analítica 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.



Entretanto, nos chamou a atenção o fato de que em nenhum momento de sua narrativa, A4 mencionou uma figura feminina de forte laço afetivo como fomentadora à leitura. O pai dela foi o seu maior exemplo de leitor. A4 também citou vários títulos lidos de obras, em que as protagonistas eram todas do sexo feminino, o que nos faz pensar em uma representação simbólica de assimilação com as personagens dos livros, como afirmam Jouve (2002) e Martins (1997), ao tratarem das dimensões simbólica e afetiva da leitura.

Acerca da categoria práticas de leitura na adolescência, todas as participantes afirmaram que cultivavam o hábito da leitura nessa época de suas vidas, liam bastante os mais diversos tipos de obras, mas, em especial, livros juvenis e que o gosto pela leitura as influenciou fortemente a 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 nas quais estudaram não havia um programa anual de ensino com uma lista de leituras de livros paradidáticos e revelaram também que grande parte das leituras se limitavam a trechos de obras contidos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A2 e A5 viveram uma realidade diferente de A1, A3 e A4. 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 amplia os horizontes de conhecimento e a bagagem cultural de um estudante.

Atualmente, sabemos que há muitas práticas significativas e transformadoras de fomento à leitura ocorrendo nas escolas públicas de nosso país. Todavia, infelizmente esta oportunidade não é dada aos alunos da escola pública inseridos em certos contextos, seja por falta de: recursos, livros, tempo, o foco em conteúdos e questões do ENEM e vestibulares, entre outras razões.

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 impediu que elas se formassem e se transformassem em leitoras e terem o acesso aos livros. As visitas a bibliotecas públicas e escolares e, também, as 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 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. 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.

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 tipos como determina 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) e seus hábitos de leitura mudaram profundamente. Entre as narradoras, A2 foi a que mais sofreu com essas transformações. Para ela, entretanto, 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.

Além dessas categorias analisadas, outros fatores revelados pelos dados nos chamaram a atenção. Vimos que a leitura pode ser formadora, transformadora, uma prática de entretenimento e ainda apresentar uma dimensão reparadora (PETIT, 2013) na vida de alguns sujeitos. 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.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os memoriais de formação leitora revelaram uma cadeia de mudanças nas práticas de leitura dos sujeitos ao longo de suas vidas (infância, adolescência e vida adulta) que foi influenciada e estimulada pela relação dialógica com outros sujeitos: os familiares, os professores, os amigos e os vizinhos.

Por meio dos relatos autobiográficos percebemos que: a mãe foi a principal figura que estimulou a leitura, entretanto o pai também foi mencionado em um dos memoriais; o difícil acesso aos livros surgiu como uma questão latente; o fato de um sujeito estar inserido

em um contexto familiar com um escasso nível de escolaridade e um contexto socioeconômico menos favorecido não impede o desenvolvimento de seus hábitos de leitura, como vimos nos relatos dos sujeitos A1 e A4. Com relação à escola pública, a partir das narrativas de A1, A3 e A4, podemos concluir que há algumas lacunas no que tange à formação e à promoção da leitura.

Mediante nosso estudo, enxergamos outros limites e funções da leitura na vida dos sujeitos. Ela pode permear e fortalecer as relações afetivas e proporcionar um efeito reparador em momentos de dor e sofrimentos psíquicos e físicos, portanto é capaz de transformar toda uma história de vida.

Concluimos que por intermédio da escrita de suas narrativas autobiográficas, as alunas participantes desse 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 linguístico-discursivo de autorreflexão, autoformação e autotransformação é fundamental no processo de formação de futuros professores de língua materna. O trabalho com as autobiografias é um jeito criativo, legitimamente acadêmico e multidisciplinar de formar e fazer refletir sobre as potencialidades e pontos a desenvolver pelos sujeitos em suas vidas, como agentes formadores de leitores.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manoel. **La investigación biográfica narrativa em educación**. Madrid: La Muralla S.A., 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Antonio\\_Bolivar/publication/286623877\\_La\\_investigacion\\_biografica\\_narrativa\\_Guia\\_para\\_indagar\\_en\\_el\\_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografica_narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf). Acesso em: 16 maio 2019.

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

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

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes Limitada, 2011.

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

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

SILVA, Vera Maria Tietzmann Silva. **Leitura literária e outras leituras:** impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

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

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.