

DE LEITORES À ALFABETIZADORES: MEMÓRIAS DE ACADÊMICOS EM FORMAÇÃO SUPERIOR

ALAN SILUS⁴

RESUMO

O *Objetivo* deste texto é compreender por meio de escrituras memorialísticas o processo de formação leitora de alunos do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Privada de Campo Grande – MS. Como *Fundamentos Teóricos*, aportamo-nos nos trabalhos de Bakhtin (1988), BIASON & SILVA (2014), BOSI (2004), BRASIL (2015), CHIZZOTTI (2006), CLOWACKI (2007), CORDEIRO (2013), DAVALLON (2015), ESPÍNDOLA (2003/ 2019), FREITAS, JOBIM e SOUZA & KRAMER (2007), GUEDES-PINTO (2000), IMBERNÓN (2010), LAJOLO (1993), LEONTIEV (2004), LIMA (2012), MORTATTI (2019), MUHANA (2000), NÓVOA (2009), PEREIRA & URT (2013), PONZIO (2020), REGO (2003/ 2014/ 2018), ROMAGUERA (2002), SOUZA & ESPÍNDOLA (2011) e VIGOTSKI (2009/ 2010). Para a *Metodologia da Pesquisa*, buscamos desenvolver uma análise qualitativa dos dados por meio das análises dos textos memoriais produzidos pelos estudantes. Portanto, nosso intento foi compreender questões acerca da formação do professor leitor, pois, é a partir deste em que parte dos reflexos e problemas do ensino e da prática da leitura nas escolas se materializa. Ao pensar no professor leitor estamos pensando na formação dos sujeitos alunos leitores em escolarização.

Palavras-chave: memórias; memoriais; leitura; formação docente.

FROM READERS TO LITERACY TEACHERS: MEMORIES OF HIGHER EDUCATION ACADEMIC

ABSTRACT

The objective of this text is to understand, through memorialistic writings, the process of reader training for students of the Pedagogy Course of a Private Education Institution in Campo Grande - MS. As Theoretical Foundations, we learn from Bakhtin (1988), BIASON & SILVA (2014), BOSI (2004), BRASIL (2015), CHIZZOTTI (2006), CLOWACKI (2007), CORDEIRO (2013), DAVALLON (2015)), ESPÍNDOLA (2003/2019), FREITAS, JOBIM and SOUZA & KRAMER (2007), GUEDES-PINTO (2000), IMBERNÓN (2010), LAJOLO (1993), LEONTIEV (2004), LIMA (2012), MORTATTI (2019)), MUHANA (2000), NÓVOA (2009), PEREIRA & URT (2013), PONZIO (2020), REGO (2003/2014/2018), ROMAGUERA (2002), SOUZA & ESPÍNDOLA (2011) and VIGOTSKI

⁴ Professor do Ensino Superior, Pesquisador sobre Alfabetização, Leitura e Escrita no contexto das Memórias e Metamemórias Docentes e Discentes. Contato: alan.silus.cruz@gmail.com.

(2009/2010) For the Research Methodology, we seek to develop a qualitative analysis of the data through the analysis of the memorial texts produced by the students. Therefore, our intention was to understand questions about the formation of the reader teacher because it is from this in which part of the reflexes and problems of teaching and reading practice in schools materializes. When thinking about the reader teacher, we are thinking about the formation of the subject student readers in schooling.

Keywords: memories; memorials; reading; teacher education.

DE LOS LECTORES A LA ALFABETIZACIÓN: RECUERDOS ACADÉMICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

El objetivo de este texto es comprender, a través de escritos conmemorativos, el proceso de formación de lectores para los estudiantes del Curso de Pedagogía de una Institución de Educación Privada en Campo Grande - MS. Como Fundamentos Teóricos, aprendemos de Bakhtin (1988), BIASON & SILVA (2014), BOSI (2004), BRASIL (2015), CHIZZOTTI (2006), CLOWACKI (2007), CORDEIRO (2013), DAVALLON (2015), ESPÍNDOLA (2003/2019), FREITAS, JOBIM Y SOUZA & KRAMER (2007), GUEDES-PINTO (2000), IMBERNÓN (2010), LAJOLO (1993), LEONTIEV (2004), LIMA (2012), MORTATTI (2019), MUHANA (2000), NÓVOA (2009), PEREIRA & URT (2013), PONZIO (2020), REGO (2003/2014/2018), ROMAGUERA (2002), SOUZA & ESPÍNDOLA (2011) y VIGOTSKI (2009/2010). Para la Metodología de Investigación, buscamos desarrollar un análisis cualitativo de los datos a través del análisis de los textos conmemorativos producidos por los estudiantes. Por tanto, nuestra intención fue comprender cuestiones sobre la formación del profesor lector, porque es a partir de esta en la que se materializan parte de los reflejos y problemas de la práctica docente y lectora en las escuelas. Al pensar en el profesor lector, estamos pensando en la formación de los estudiantes lectores de la asignatura en la escolarización.

Palabras clave: recuerdos; memoriales; leer; educación del profesorado.

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surge a partir de indagações no contexto de nossa prática: atuamos em uma Instituição de Ensino Superior Privada (IES) em Campo Grande – MS, exercendo a função de docente no Curso de Pedagogia,

ministrando disciplinas voltadas à formação docente como Didática, Fundamentos e Metodologia de Alfabetização e Letramento, Práticas Pedagógicas e Sociologia da Educação.

A ideia da pesquisa parte de algumas elucubrações desenvolvidas após as aulas ministradas na segunda disciplina mencionada anteriormente. Refletindo com os estudantes sobre os processos e práticas de Alfabetização e Letramento, chegamos a uma questão necessária: qual a atenção dada ao processo formativo em leitura e escrita, deste acadêmico, futuro formador de leitores e produtores de textos?

Pensando a partir desta questão, resolvemos inserir como uma atividade prática da disciplina, a produção de um memorial de formação em Alfabetização, Leitura e Escrita para que pudéssemos compreender qual era o processo de formação deste sujeito em leitura e escritura para atuar como docente na Educação Básica.

A atividade tem sido desenvolvida desde o segundo semestre de 2017 com as turmas do 3º semestre do Curso de Pedagogia de uma IES Privada em Campo Grande – MS. Ao ler cada uma das memórias expostas pelos discentes, pudemos compreender o processo formativo destes que em muitos casos foi marcado por muita resistência e perseverança para que os caminhos da escola fossem possíveis ser findados na universidade.

Porém, mesmo lendo memorial a memorial, um a um, de maneira individualizada, partiu de nós o desejo em compreender como esse processo de constituição de leitura e escrita se deu para com esses estudantes, uma vez que para Mortatti,

os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo para o Estado e para o cidadão: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza e com a história; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2019, p. 18).

Mas, enquanto acadêmicos do ensino superior, os estudantes apresentam uma série de dificuldades quanto à questão das (boas) práticas de leitura e escrita que, *a priori* deveriam ter sido consolidadas na Educação Básica e, por alguma circunstância, não ocorreu. Não pretendemos culpar a escola pelo fracasso de seu alunado em ler e escrever, pois as fontes de pesquisa ao longo dos últimos 30 anos demonstram que uma diversidade de fatores implica no processo de aprendizagem, não sendo apenas a escola a única responsável pelo insucesso dos estudantes.

A partir desse posicionamento é que decidimos investigar como foi o processo de formação desses sujeitos leitores, analisando-se um amplo panorama, a partir das respostas deles por meio dos memoriais de formação para assim produzir um mapeamento da situação formativa inicial dos estudantes do curso.

Escolhemos a IES Privada, pelo fato de atuarmos na mesma e ter acesso direto a esses questionamentos, uma vez que estamos professores da disciplina que trata dos pressupostos básicos para o ensino da leitura e da escrita nas escolas. Não inserimos uma IES Pública, devido ao contexto pandêmico, no qual ficamos receosos de não conseguirmos tais dados a partir das memórias, pois, muitas destas IES estão com suas atividades suspensas ou em plataformas on-line, já sobrecarregando a atividade discente, porque ainda estamos nos acostumando com o Ensino Remoto Emergencial.

Na IES Privada, os dados já estão coletados, e podemos desenvolver uma pesquisa com um recorte temporal de pelo menos 2 anos (2017 – 2019), pois, os memoriais nos foram entregues de forma impressa e, estes trabalhos estão em nosso poder com as devidas autorizações dos estudantes, da coordenação do curso e da gestão da IES.

2. A LEITURA EM QUESTÃO

Os estudos sobre as questões que envolvem as práticas de leitura no Brasil são frequentes desde os anos 1980 quando os grandes centros acadêmicos do eixo Rio-São Paulo se propuseram a criar seminários e congressos específicos para a temática. Um exemplo é o Congresso de Leitura (COLE), promovido pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP que em mais de 20 edições já contou com discussões sobre a diversidade de aspectos e aportes que as práticas leitoras e suas ressonâncias com outras áreas possuem.

O avanço dos estudos sobre as práticas de leitura ocasionou uma série de novos outros estudos e uma gama de publicações de livros, artigos, cadernos, ensaios dentre outros gêneros, cujo objetivo geral é tratar das relações do saber com as práticas de produção de sentido por meio da aprendizagem das letras. Conforme Clowacki (2007, p. 261), “a leitura, por tratar-se de uma habilidade humana, tem existência histórica, porque se associa à adoção do alfabeto como forma de comunicação e à aceitação da escola como instituição responsável pela aprendizagem”.

As práticas de leituras têm suas origens com a sistematização da cultura escrita e, por muito tempo, foi uma atividade restrita apenas a alguns grupos da sociedade, uma vez que esta era um elemento de transformação e emancipação poderosíssimo ao homem. Na Idade Média, por exemplo, apenas a Igreja Católica detinha o poder dos livros, pois, nestes todos os ordenamentos em que apresentavam a singularidade do homem poderiam causar o declínio do clero, caso o acesso à leitura fosse universalizado.

Gutenberg ao inventar a tipografia, destitui a isonomia do acesso parcial ao conhecimento e, ao (re)produzir obras impressas, pode ser considerado um dos pioneiros ao estímulo da leitura. A partir de então, as relações e os estreitamentos com as práticas leitoras consolidaram-se até chegar aos nossos dias, em uma sociedade globalizada que, em que tais discussões sobre o acesso aos livros e a leitura ainda assolam a realidade brasileira.

No Brasil, as grandes discussões acerca da aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Alfabetização) e de suas práticas ocasionaram aos sistemas educacionais do país uma diversidade de métodos e teorias que promovessem essas técnicas de maneira eficaz e equânime, o que não aconteceu plenamente. As pesquisas, em especial as propostas por Mortatti (2019) mostram o quanto esse processo não foi exitoso.

Para a autora, no Brasil, esses processos (ler e escrever) “fazem esbarrar na confusão da multidão e insinuam teimosamente a continuidade, no âmago mesmo do que se quer descontínuo; o turbilhão, no que se quer racional; a pluritonalidade, no que se quer monotonal; o transitório e efêmero, no que se quer verdadeiro e definitivo” (MORTATTI, 2019, p. 15).

A título do exposto por Mortatti, é visível que os processos e práticas que envolvem a leitura no Brasil, por mais que sejam diversos, apresentam suas falhas. Sem pormenorizar dados, basta apenas verificarmos as últimas pesquisas propostas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) que teremos concretas respostas sobre o problema da leitura. O acesso, a garantia e o estímulo às práticas, são precários ou destinadas a um grupo isolado de indivíduos.

Nesse sentido,

é fácil constatar, nas pesquisas acadêmicas, em notícias divulgadas pela mídia e nas pesquisas governamentais, a dificuldade da escola para formar leitores assíduos e competentes. Pesquisas como essas podem desempenhar duas funções: a primeira é revelar o triste diagnóstico em relação aos hábitos de leitura do brasileiro; a segunda é alertar que essa é uma situação que precisa ser revertida (CORDEIRO, 2013, p. 19).

Tanto o diagnóstico, quanto o alerta de reversão da situação atual da leitura são unânimes quando se busca informações acerca do assunto. A ideia de Antonio Nóvoa (2009) que é preciso pensar e dar sentido às práticas de promoção da leitura é a maior de todas as estratégias. Para o autor, “despertar

nos leitores a curiosidade de um gesto que não se esgota na mecânica das palavras e que nos leva a outros mundos e outras vidas” (NÓVOA, 2009, p. 141) é construir a produção de sentidos que promove no indivíduo o prazer pela leitura.

Uma vez condicionada à escola a prática do ensino das letras e da escrita, o trabalho com a leitura também é tratado em muitas obras como uma das atribuições e desafios da escola. Para Marisa Lajolo, leitores e leituras têm na visão de determinados segmentos, a sugestão de que “a escola é o grande entreposto dessa mercadoria e que seu imposto é a escolarização do leitor, o que gera a escolarização da leitura e do texto” (LAJOLO, 1993, p. 30).

É nesse processo de “escolarização da leitura” que encontramos as grandes mazelas da improdutividade da prática do ato de ler. A escola é grande responsável pela formação do gosto, como também é a campeã na formação pelo desgosto à leitura. Se perguntarmos a qualquer pessoa, sobre como foram suas experiências com esta temática, sempre encontraremos elogios e deselegâncias acerca do texto, do gênero, do autor ou do instrumento avaliativo que envolvia este processo.

A desconexão dos processos e práticas de leitura levou a escola moderna ao estigma de que ensinar a ler a escrever é um dever desta instituição e, junto a esse pensamento, as ações descontextualizadas para tal produziram um distanciamento da teoria à prática. Para Espíndola (2003, p. 63) “enquanto que nas sociedades orais a socialização do saber era feita de forma a não estar separada da prática, nas sociedades de cultura escrita a aprendizagem começa a ser, cada vez mais, imputada a uma instituição determinada: a instituição escolar”.

Com isso, coube a escola assumir o papel do ensino da leitura e da escrita, porém, essa tarefa até hoje não se caracteriza como uma ação concreta. Há dois contrapontos que justificam essa afirmativa: desde o início, a escola nem sempre foi um lugar acessível e inclusivo e, quando obtido esse acesso, a

garantia de êxito na apropriação da cultura leitora e escrita não atingem a sua totalidade de expectativas desejadas (ESPÍNDOLA, 2003).

Passando a escola ser a “grande detentora da motivação por aprender e gostar de ler”, encontramos um sujeito que, muitas vezes é o culpado pelo insucesso ou fracasso dos estudantes em fase escolar: o professor. Este é um dos pilares que constituem a escola, muito se fala sobre ele, sobre sua formação, sobre sua atuação, porém, quando se trata de pensá-lo como um leitor, como um formador de leitores e como um sujeito leitor em formação diminui-se os elogios e aumentam-se as exigências.

Para Guedes-Pinto (2000, p. 172) não cabe nos estudos sobre formação do professor que este “possa ser considerado um não-leitor, em função deste profissional viver imerso em um meio onde a leitura faz parte do seu cotidiano”. O que temos em vista é um profissional muitas vezes julgado pelo seu despreparo com leitura, devido ao fato de má formação inicial, ponto que “acaba-se enfatizando, através de esclarecimentos dados pelos “especialistas da área”, a visão do professor não-leitor ou leitor-precário, contribuindo assim para a construção de uma imagem negativa sobre o trabalho docente (GUEDES- PINTO, 2000, p. 61).

Conceber um professor leitor cuja formação leitora inicia-se na Universidade é um ato falho. Acreditamos que as discrepâncias no que condiz a formação e prática de leitura iniciam-se muito antes da formação acadêmica. Essa problemática ultrapassa os muros da escola, as barreiras do tempo e os espaços familiares.

Pensar na formação de professores que formam sujeitos leitores envolve conceber as relações histórico-culturais que permearam a vida destes indivíduos, bem como as relações produzidas com os mais diversos conhecimentos obtidos ao longo das ações abstratas e concretas que nós seres humanos produzimos.

3. MEMÓRIAS E MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Recordar é viver? Essa pergunta que já foi tema de canções e de livros tem um envolvimento fundamental com a temática deste subitem: as memórias promovem nos indivíduos pontos cruciais de retomada e análise das atitudes por eles praticadas ao longo de uma vida. Pensar em memórias é revelar acontecimentos, refletir sobre informações e fatos que estão intrínsecos ao nosso cotidiano (MUHANA, 2000) e, que de alguma forma nos trazem lembranças boas ou ruins.

Nesse sentido, pensar em memórias e memoriais de formação evoca nos narradores, o relato de suas práticas cotidianas que por hora tem seus laços no que já aconteceu anteriormente em outras situações. Para Pereira e Urt (2013) a memória não remete apenas ao passado, é constituída permanentemente e sofre interferências das práticas sociais podendo ser uma forma de representar o passado.

O pressuposto básico para o estudo das memórias e de memoriais está calcado nas bases da Psicologia Social. Um dos grandes fundamentos teóricos brasileiros para esta área é a obra *Memória e Sociedade: lembrança de velhos* de Ecléa Bosi, mas, recentemente os estudos memorialísticos que eram exclusivos ou privilegiados pela Psicologia passam a ganhar interesse ao campo da Educação.

Ao trabalhar a memória para pensar a formação do professor nos remonta à construção da subjetividade desse indivíduo, uma vez que pensar nas memórias docentes é “trazer à tona o que nos dá vida, movimento e ação, é sempre uma oportunidade para questionar os empreendimentos e as investidas que realizamos na reconstrução do nosso ser” (LIMA, 2012, p. 25). É na memória em que compreendemos nossa função enquanto sujeitos do planeta. É na memória que parte do conhecimento se constrói, pois é na reflexão do passado que aprendemos a viver o presente e tentar conforme Manoel de Barros, “transver” o futuro.

Assim,

a memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado de que algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida. (BOSI, 2004, p. 47).

Ao expor suas memórias, o sujeito resgata em seu passado acontecimentos vividos que marcam sua trajetória, pois, “o ato de recordar, buscar na lembrança selecionar fatos ou ideias e relatá-los, realizando um movimento que perpetua as relações humanas. Se o ser se constitui através da linguagem, é a memória que permite este evento” (ROMAGUERA, 2002. p. 96).

Nessa perspectiva Davallon ressalta que “para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão” (DAVALLON, 2015, p. 22-23).

E dessa maneira, poderemos concordar com Davallon (2015) quando o autor diz que a história resiste ao tempo; o que não pode a memória. Assim, o papel da memória e do discurso nesta pesquisa, remonta uma constituição histórica e cultural de um indivíduo em formação que terá como meta, caso assuma o seu papel professoral, a formação de novos leitores.

Conforme Ecléa Bosi, “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 2004, p. 39). Nesse sentido, a construção da cultura por meio da memória faz com que o indivíduo narre “as histórias de vida contada a outrem tal qual foi experienciada pela pessoa que a viveu, tornando seu ponto de vista como referência fundamental” (CHIZZOTTI, 2006, p. 102) e mostrando assim, as nuances de sua formação cultural.

As memórias são uma das mais belas formas de apresentar as gerações futuras os registros do passado que não puderam ser notados por alguma tecnologia ou fonte física. Para Rego (2003, p. 77) “os depoimentos tornam-se

fontes valiosas no esforço de reconstituir e compreender o papel exercido pela escola na história de cada sujeito”.

O trabalho de narrar está presente na vida do homem desde o seu surgimento. De início a oralidade instituída pelo homem primata, em seguida a invenção da escrita e a transposição da narração para o texto, para o papel e mais contemporaneamente um híbrido entre fala e escrita dispostas nas mídias impressas, on-line e off-line.

Para Rego

o exame de narrativas sobre processos individuais (visões sobre si mesmo) pode ser extremamente interessante por expressar um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito, que traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados pela pessoa numa determinada época e sociedade (REGO, 2003, p. 79).

Dessa forma, pensar no estudo das memórias por meio das narrativas é uma forma de refletir que as lembranças não estão paradas ou ficam guardadas como algo pronto e acabado. “O ato de rememorar é dinâmico, assim como o conteúdo das memórias que sempre se renova, principalmente se estimulado (como por fotos de outros tempos, leitura de cartas antigas, conversas com parentes)” (REGO, 2003, p. 350).

Para Bosi

as lembranças podem testemunhar marcas e significados singulares: “Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós” (BOSI, 1994 apud REGO, 2003, p. 351, aspas no original).

Para a autora a memória nos permite rever e ressaltar a identidade que forma o sujeito como um indivíduo que está em pleno contato com o grupo social ao qual pertence, apropriando-se das ações culturais transpassadas por sua família, por seus amigos, pela ação do outro de forma a corroborar com o processo de formação deste.

O uso das memórias no processo de formação de professores é um dos recursos muito adotados hoje nas práticas pedagógicas dos cursos de Licenciatura. É uma forma de trazer à tona o processo constitutivo desses sujeitos professores quando em formação para suscitar suas experiências e práticas vividas antes da Graduação e, quando formados, para apresentar as experiências produzidas ao longo da carreira docente.

Para Biason e Silva (2014) ao estudarmos as memórias de professores estamos partindo de um processo de constituição de sujeitos e de suas formações continuadas que fomentam suas práticas pessoais e profissionais cotidianas, pressupondo assim que cada um desses indivíduos tenha com sua(s) memória(s) um sentido e um significado atribuído no tempo presente.

O estudo da memória e dos memoriais como processo formativo têm características específicas por constituírem-se como um processo autobiográfico intelectual e profissional dos professores. “Embora seja um gênero de escrita de grande tradição na universidade pública, e constitua fonte fecunda para a pesquisa de diferentes âmbitos, os memoriais não têm sido suficientemente divulgados e estudados” (REGO, 2018, p. 13).

A formação docente constitui-se em uma temática em voga nos grandes centros de estudos e pesquisas sobre Educação. Para Imbernón (2010, p. 77) “a história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente da formação”.

Pensar na formação do professor constitui uma tarefa muito complexa e cautelosa às Universidades, uma vez que se torna

necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de

exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação (IMBERNÓN, 2012, p. 13).

A formação do professor no Brasil hoje se regulamenta pela Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior compreendendo os Cursos de Licenciatura, os Cursos de Formação Pedagógica para Graduados, os Cursos de Segunda Licenciatura, bem como a formação continuada (BRASIL, 2015).

O artigo 5º do documento apresenta-nos que a formação docente deve assegurar uma base comum pautada pela concepção de educação como processo de emancipação bem como por meio do reconhecimento do trabalho docente articulando a teoria e prática. (BRASIL, 2015). Além disso, o parágrafo IV assevera que é preciso formar docentes aptos a conduzir

às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (BRASIL, 2015).

Acreditamos que o trabalho com as memórias/memoriais neste processo constitui práticas fundamentais para a efetivação do proposto pelo documento regulamentador, uma vez que “assumir a profissão de professor no contexto atual implica compreendê-la como parte do processo de ensino-aprendizagem, entre as quatro paredes de uma sala de aula, mas também intervir nos rumos que se quer para a educação” (SOUZA; ESPÍNDOLA, 2011, p. 5).

As autoras retratam ainda que

a discussão do perfil do sujeito que se quer formar, das políticas curriculares, das propostas de programas de ensino, sua adequação às abordagens e linhas teóricas de sustentação, enfim, os pressupostos avaliativos que se ajustam a essa proposta, são parte da função de professor (SOUZA; ESPÍNDOLA, 2011, p. 5).

Ao pensar no trabalho de estudo de memórias e memoriais docentes, estamos lidando com a construção de conhecimentos e práticas sociais por meio da compreensão de “elementos constitutivos próprios de uma memória coletiva e discursiva, bem como vozes sociais e polifônicas que perpassam esses relatos. (REGO, 2014, p. 758).

Dessa forma, a sinergia destes textos nos processos educativos, constituem-se elementos fundamentais para a formação inicial e continuada dos docentes. José Carlos Libâneo (1998, p. 136) considera que “se definirmos a ação educativa pelo seu caráter intencional, também a ação docente se caracteriza como direção consciente e intencional do ensino”, uma vez que a prática pedagógica reflete e refrata todo processo de aprendizagem dos alunos que já trazem da vida exterior à escola, conhecimentos prévios e que deveriam ser integrados a essa prática consciente.

A respeito disto, Rego ressalta que

as memórias e as narrativas, assim como as vidas, são sempre singulares. Por esse conjunto de razões, por meio dessas narrativas, ainda que de um modo errático e único, é possível enxergar através de novos ângulos partes importantes da condição humana, que pertencem ao lado de dentro e ao de fora, ao avesso e ao direito, ao universal e ao local, ao geral e ao específico, ao singular e ao plural, às partes visíveis e àquelas que não se veem, ao dito e ao interdito (REGO, 2014, p. 786-787).

O memorial indica ainda que, no que se refere ao conhecimento, ninguém constrói nada sozinho: ele sempre é fruto de um longo processo de intercâmbios, diálogos e trocas de repertórios e práticas culturais. (REGO, 2014). Dessa forma, a construção dos conhecimentos essenciais para a formação inicial, quando vistos da ótica de alguém que já possui uma diversidade de experiências, corrobora para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos futuros docentes. O relato das experiências vividas é uma forma de mostrar as potencialidades da profissão e atuação do professor.

Para Espíndola é preciso pensar

a necessidade de o professor Ensinar. Ensinar com profundo respeito aos alunos, aos saberes que eles já portam. Ensinar com cuidado e também, se possível, com afeto. E estar também, ao mesmo tempo, com disposição para aprender. E, assim, nesse processo de ensinos e aprendizagens constituir-se humano (ESPÍNDOLA, 2019, p. 40).

Portanto, nas formas de organização da Educação sistemática hoje, saltam aos olhos da formação superior uma preocupação excessiva com o preparo do trabalho pedagógico do futuro docente, uma vez que a escola não está plenamente estruturada aos novos tempos e ainda encontramos professores que descredenciam as questões teóricas das práticas, tornando seu cotidiano profissional mera atividade reprodutivista.

4. DE LEITORES A ALFABETIZADORES: MEMÓRIAS QUE SUCITAM A FORMAÇÃO

Vamos apresentar neste item alguns excertos extraídos dos memórias de formação em Alfabetização, Leitura e Escrita desenvolvidos pelos nossos alunos do 3º Semestre do Curso de Pedagogia como atividade formativa da disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento.

A nossa proposta metodológica versa uma abordagem qualitativa, uma vez que trabalharemos com a análise dos discursos do *corpus*, por meio do conteúdo e da categorização deste para se chegar ao objetivo proposto. Essa construção enunciativa de análise mostra-nos que

o saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos. Os indivíduos e os grupos podem conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida em que são capazes de permitir que os diferentes gêneros do discurso (desde o discurso acadêmico até as formas cotidianas de expressão, através de ações, opiniões e representações sociais) possam interagir, transformando e re-significando (sic) mutuamente as concepções, sobre o conhecimento e a experiência humanas que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2007, p. 07-08).

Dessa forma, elencamos dentre os vários textos dos estudantes, alguns excertos a fim de demonstrar como estes indivíduos em formação superior se constituíram leitores. A escolha dos textos se deu pelo critério de resposta. Alguns estudantes não responderam todos os itens colocados no protótipo de orientação do memorial o que deixaram algumas lacunas quanto a compreensão do processo formativo destes estudantes.

Quanto a organização do mesmo, eles foram orientados a partir de 11 perguntas nas quais tomariam como base para escrever seus textos e, para trabalho de apresentação e análise neste artigo, vamos utilizar excertos que demonstram relatar 3 desses 11 questionamentos. Vamos apresentá-los em recuo de citação, em itálico, como forma de diferenciar das demais citações teóricas deste trabalho e preservamos as formas originais de escrita.

4.1. Como me percebi leitor?

A primeira pergunta feita para que eles iniciassem o memorial foi o tema deste subitem. Elencamos 3 respostas para ilustrar o questionamento feito aos estudantes:

Eu me percebi leitora, quando na casa de minha vó tinha uns livros vermelho e eu gostava de ver as imagem. Esses livros eram as Barças e neles continham muitas informações necessárias para os estudos. Acho que esse foi o primeiro momento que li, mesmo não sabendo ler. Queria entender aquelas imagens, para mim não deixa de ser uma forma de ler. (Estudante A).

Não sei ao certo como me percebi leitor. Sei que quando aprendi a ler, a primeira coisa que li foram histórias em quadrinhos da turma da Mônica que na casa da minha madrinha tinham muitas revistas dessas, ela era professora e tinha muitas revistas de quadrinhos e me dava algumas de presente para ler. (Estudante B).

Por ser filha de Professores, sempre houve o estímulo à leitura no meu ambiente familiar. Minha mãe, professora de Português, lia para mim todos os dias, antes de eu aprender a ler e, depois que aprendi, lia junto com ela. Meu pai, professor de História, fazia diferente, líamos juntos textos de jornal, revistas e livros e em seguida ele me pedia para comentar o que entendi, quando não estava claro, ele tratava de

fazer as explicações para que eu pudesse compreender melhor. (Estudante C).

Percebemos que há uma diferença significativa entre os 3 estudantes elencados: em linhas gerais, o A narra sua iniciação leitora pela vontade de compreender imagens que via em livros, o B nos conta sobre como as Histórias em Quadrinhos (HQs) foram mediadoras do processo de leitura e, o C apresenta um ambiente confortável de formação leitora, incentivado por seus pais e com o uso dos mais diversos gêneros discursivos.

As relações de espaço-tempo, tidas para Bakhtin como cronotopo, vem organizada a partir da filosofia Kantiana em que espaço e tempo são ações necessárias ao ser humano, uma vez em que estas promovem todas as atividades do desenvolvimento biológico, psicológico e social dos homens.

Assim, pensar o contato inicial com a leitura constitui uma ampla reflexão sobre os contextos em que os autores dos memoriais se enquadram, além de denotar a organização da produção enunciativa, que para o autor

a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa de interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não (BAKHTIN, 1988, p. 112).

Das memórias que se constituem palavras, sendo ela o território comum, compreendemos que a enunciação produzida nos memoriais pode ser considerada do que chama o autor de “socialmente dirigidas”, já que estas possuem locutores e interlocutores que se envolvem no processo comunicativo.

4.2. Qual o papel do meu professor dos Anos Iniciais em minha formação leitora?

Neste segundo questionamento, nosso intento foi compreender como o professor teve (ou não) um papel formativo no percurso leitor dos estudantes entrevistados. Como respostas, selecionamos os seguintes excertos:

A minha professoras eram tudo rígidas. Mas lembro de uma professora na 3ª série que era diferente das outras. Ela sentava em roda com a gente e lia para todos nós. Depois que ela lia, conversávamos sobre a leitura e na outra aula, era a nossa vez de ler e contar pra ela o que achamos. (Estudante A).

Estudava em escola católica de padres e freiras, a leitura era algo diário por lá. Muitas vezes até chato. Tinha um professor de Língua Portuguesa que não deixava a gente fazer leituras mais modernas. Para ele tinha que ler o que era clássico. Peguei ranço de Machado de Assis com ele. Tudo tinha coisa do Machado de Assis. Não o leio e não recomendo a leitura. Acho que é trauma dele. (Estudante B).

Cada professora que tive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental teve um papel importante na minha formação leitora. Quero destacar aqui o papel de uma no 4º ano: as aulas de leitura eram momentos impossíveis de se esquecer. Ela preparava toda a sala de aula para aquela leitura. Todos liam o mesmo livro, mas a cada momento das histórias, ela apontava para um canto da sala em que havia algum objeto que compunha parte da história do livro. Ficávamos muito encantados com tudo. (Estudante C).

O tratamento com os memoriais enquanto dispositivos de análise se justificam quando Vigotski (2009) propõe a decomposição da totalidade dos elementos de análise do pensamento discursivo, sendo que nos textos a serem escolhidos para a etapa metodológica da pesquisa, estes têm suas marcas específicas bem como os recortes socioculturais que permeiam o cotidiano dos narradores.

A relação apresentada entre os estudantes e o papel do docente para a formação da cultura leitora, são o que Leontiev (2004, p. 287) apresenta como “produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana [...] o instrumento é ao mesmo tempo um objeto social”.

Para o autor

a memória pode ser sempre melhorada e reforçada, embora isto não simplifique elevação da capacidade natural da memória. Lembramos que, em termos psicológicos, memória significa uma relação estabelecida entre uma reação e outra. Quanto maior é o número de associações que dispomos, tanto mais fácil se estabelece uma nova associação e, conseqüentemente, eleva-se a qualidade da nossa memória espacial (VIGOTSKI, 2010, p. 191).

Ao mesmo tempo, o trabalho com os memoriais traz às nossas discussões a ideia de que “a memória verbal é um dos momentos determinantes da natureza da linguagem interior” e, (VIGOTSKI, 2009, p. 422) sendo esta um dos elementos principais do processo de interação social.

4.3. Como as práticas leitoras desenvolvidas (ou não) ao longo da minha formação básica, reverberam no Ensino Superior (Graduação)?

Esta questão foi desenvolvida para que os estudantes comentassem como o seu processo de formação leitora dava-lhes os subsídios mínimos ou necessários para a sua atuação como estudantes no curso de Pedagogia, dos três alunos escolhidos, as respostas foram as seguintes:

Acho que fiquei mais burra em leitura. Na faculdade de Pedagogia tive que ler muitas coisas, que eu nem sabia que existia tudo isso. Quase reprovei na matéria de Sociologia da Educação [...]. Mas entendi ali que eu precisava ler. Pedi ao professor uns conselho e uns caminho para ler melhor. Acredito que to melhorando, e gostando de ler não só coisa da faculdade, mas outras como livros de literatura. (Estudante A).

As leituras da escola são muito diferentes da universidade. Eu tenho que ler duas vezes. Sempre acostumado a ler e procurar na internet os resumos e explicações de tudo, na universidade é diferente. Leio duas vezes, grifo, pesquiso em livros mais técnicos, mas, assisto as aulas dos professores. Elas são quem ajudam muito na compreensão do conteúdo dos textos. (Estudante B).

A escola teve um papel fundamental na minha formação leitora. Junto a ela, considero minha família a outra face da moeda, porque meus

pais sempre estavam juntos e dialogando comigo sobre o que lia e o que compreendia. Ter professoras maravilhosas no Ensino Fundamental e depois professores muito bons no Ensino Médio, atrelados às funções dos meus pais, me fizeram escolher pela profissão docente. (Estudante C).

Notamos que tanto o estudante A quanto o B relatam em seus memoriais a importância do tratamento dado à uma formação leitora. Ambos mencionam que no Ensino Superior, suas práticas de leituras foram reordenadas para que compreendessem melhor os textos teóricos apresentados.

Quanto ao estudante C, não há um relato considerando suas dificuldades quanto ao uso das práticas leitoras no Curso de Pedagogia, mas, este, mensura que sua boa formação leitora na Educação Básica, foi fundamental para a escolha da profissão docente.

Sobre essa questão, consideramos o que Augusto Ponzio apresenta em sua obra:

Nos processos formativos, a formação linguística, ou a “educação linguística” desenvolve, como atualmente é amplamente reconhecido, um papel central. Ocupar-se dela significa assumir como referência a escola, no sentido mais amplo, da primária à universidade, os programas de “formação permanente por todo o período da vida ativa” (PONZIO, 2020, p. 19).

Portanto, o processo de formação leitora que envolve os estudantes cujos memoriais foram investigados por nós, mostram que a atividade leitora que os envolveram totaliza por muitas vezes ações de incerteza e de reflexão sobre o reordenamento dessas práticas.

Considerar que a leitura é elemento imprescindível em suas formações, faz com que a tomada de consciência para uma formação docente de qualidade e com vistas a melhoria das práticas pedagógicas cotidianas, desenvolvam nos estudantes melhores condições para a docência na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem ganhado desde a implantação do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) significativo destaque no cenário nacional. No que tange à temática desta pesquisa, os Programas de formação de Professores para a Alfabetização, Leitura e Escrita como o Pró-Letramento e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) tiveram como objetivo cumprir tal papel, porém, a defasagem nos níveis de leitura e escrita ainda são imensas e propiciam novas discussões teóricas.

Com esse entendimento, pensamos que esta defasagem pode ser gerada muito antes da chegada dos estudantes à escola, pode estar muito antes do processo de formação deste professor ou na própria constituição deste sujeito leitor que adentra ao território da universidade com o objetivo em ser docente da Educação Básica.

Porém, ao relacionarmos esses processos formativos por meio da análise das memórias dos acadêmicos do Curso de Pedagogia é que acreditamos no atingimento de um possível resultado aos nossos questionamentos. De um modo geral, compreendendo o processo de constituição do sujeito mesmo que em um contexto específico e em um pequeno número, já que estamos lidando apenas com uma IES, e um curso superior, poderemos ter um panorama para que as reflexões que permeiam as problemáticas de leitura e escrita, possam ser realizadas.

Portanto, ao propormos um trabalho de análise de memoriais para identificar a constituição dos processos de leitura por sujeitos em formação à docência mostram-nos a necessidade de pensar a escola em sua essência, uma vez que esta “deveria ser sempre um polo onde pudéssemos reproduzir a cultura mais elaborada em todas as suas manifestações” (ESPÍNDOLA, 2019, p. 47). Além disso, pensar na formação dos futuros docentes e relacioná-las as suas experiências de vida, podem contribuir para a compreensão (de parte) das

desigualdades sociais que envolvem as instituições escolares e os processos educativos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV, V.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michél Lahud e Yara Frateschi. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BIASON, Adriana H; SILVA, Rafael N. Memórias e Narrativas de Professores: a formação continuada e seu papel na construção da identidade de um grupo docente. In: X ANPED Sul, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 01-13.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília (DF): MEC/ CNE, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

CLOWACKI, Rosemari. Estética da Recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto. In: SCHOLZE, L; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Teorias e Práticas de Letramento**. Brasília: INEP, 2007.

CORDEIRO, Maisa B. S. **Leitura, Literatura, Biblioteca e Políticas Públicas: um estudo de caso em Dourados/MS**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Artes, Comunicação e Letras – FACALE, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, 2013.

DAVALLON, Jean. A Imagem, uma Arte de Memória. In: ACHARD, P. [et. al.]. **Papel da Memória**. Trad. José H. Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. **Breves Cartas a uma Jovem Professora, alguns Poemas e Outros Relatos: memorial descritivo de ações desenvolvidas no ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2019. 164f. Memorial (Concurso para Professor Titular). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Três Lagoas, 2019.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. **Entre o Singular e o Plural: relações com o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização**. 2003. 177f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – FE, Universidade de São Paulo – USP, 2003.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa Época, v. 107).

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando Trajetórias da Professora-Alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. 2000. 232f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Trad. Juliana S. Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1993. (Série Educação em Ação).

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Terezinha B. Trajetórias de Memórias. In:_____. **Educação e Desenvolvimento da Competência Humana: memória da trajetória construída em diferentes contextos**. Campo Grande: Life Editora, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Métodos de Alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: UNESP, 2019.

MUHANA, Adma F. O Gênero Epistolar: diálogo per absentiam. **Discurso**. São Paulo, n. 31, p. 329-346. 2000.

NÓVOA, Antonio. Um percurso pela Pedagogia para ler a Casa da Leitura. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formar Leitores para Ler o Mundo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

PEREIRA, Jacira Helena do V; URT, Sônia da C. Identidade e Memória de Professores Aposentados: um convite à pesquisa. In:_____. **Episódios do Passado: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2013.

PONZIO, Augusto. **Livre Mente**: processos cognitivos e educação para a linguagem. Trad. Marcus Vinicius B. de Oliveira e Marisol B. de Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

REGO, Tereza Cristina. **Memorial e Metamemórias**: entre o singular e o plural. Curitiba: CRV, 2018.

REGO, Tereza Cristina. **Memórias de Escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

REGO, Tereza Cristina. Trajetória Intelectual de Pesquisadores da Educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 19 n. 58 jul.-set. 2014, p. 779-800.

ROMAGUERA, Alda Regina T. **Oralidade, Leitura e Escrita**: uma experiência a partir do trabalho por projetos. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2002.

SOUZA, Neusa Maria M; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia (Orgs.). **Experiências de Formação de Professores**: ensino, pesquisa e extensão. Campo Grande: UFMS, 2011.

VIGOTSKI, Lev. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad, Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Textos de Psicologia).