# MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE ALUNOS LICENCIANDOS EM LETRAS: PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti<sup>1</sup> Rossana Viana Gaia<sup>2</sup> Daniel Amorim de Oliveira Felix<sup>3</sup> Matheus Marcelino dos Santos<sup>4</sup>

#### **RESUMO**

A presente discussão visa apresentar e problematizar os tipos de leitura de alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Português, de uma instituição pública federal de ensino de Alagoas. Por meio de dados advindos do gênero memórias literárias, elaborado por esses sujeitos, foram analisados os tipos de leitura autodeclarados para promover estudos sobre os seus processos de letramento literário até o período em que se encontravam nesse Curso. A metodologia é de base qualitativa, de cunho interpretativista, uma vez que a análise verifica o processo de rememoração de leituras realizadas na educação básica. A base teórico-conceitual foi definida a partir de Street e Cosson para embasar as questões sobre letramento, com especial ênfase no letramento do professor com vistas ao seu letramento literário; a abordagem sobre memórias autobiográficas, com foco nas memórias literárias, o aporte em Jozef, possibilita constatar que, por meio do acesso às vivências de leitura, os sujeitos podem refletir sobre a constituição de seus letramentos. Os dados revelam que, embora parte desses sujeitos tenha declarado experiências de leitura na educação básica, os tipos de leitura acessados são insuficientes aos seus processos formativos, que podem se configurar como intervenientes ao seu desenvolvimento docente num Curso de formação profissional para atuar na educação básica e desenvolver o letramento literário de sujeitos inseridos nesse nível de ensino.

Palavras-chave: memórias literárias; formação inicial de professores; letramento literário.

## LANGUAGE GRADUATE STUDENTS' LITERARY MEMORIES: QUESTIONS ABOUT LITERARY LITERACY

#### **ABSTRACT**

The present discussion aims to introduce and problematize the reading sorts of students of the Course of Portuguese Language, in one federal public educational institution of the state of Alagoas. Through the data from the genre Reading Memories, elaborated by these subjects, we will analyze the selfdeclared kinds of reading in order to promote a study about their literary literacy processes until the period in which they were then studying in the Course. The methodology has a qualitative base, with an interpretative approach, since the analysis is about the process of remembering the readings that took place during the basic education. As a theoretical-conceptual base, we've chosen Street (1984; 2014), Cavalcanti and Santos (2019)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Professor da Coordenação de Linguagens e Códigos (COLIC) do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Maceió. Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL), Campus Benedito Bentes. Doutor em Linguística. Realizou estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada (PPGLL/UFAL). E-mail: richardcavalcanti@hotmail.com.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Professora Titular da Coordenação de Linguagens e Códigos (COLIC) do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Maceió. Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL), Campus Benedito Bentes. Doutora em Linguística. Especialista em Literatura Brasileira (UFAL). Desenvolve estágio pós-doutoral no PPGCIn/UFPE. E-mail: rogaia@uol.com.br.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Licenciando do Curso de Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Maceió. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/FAPEAL). E-mail: <a href="mailto:daniel.0781@gmail.com">daniel.0781@gmail.com</a>.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Licenciando do Curso de Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Maceió. Bolsista voluntário de Iniciação Científica (PIBIC/IFAL). E-mail: <a href="mailto:marcelinoif26@gmail.com">marcelinoif26@gmail.com</a>.

and Cosson (2006) to explore the literacy, with special emphasis on teacher's literacy aiming his literary literacy; as for the autobiographical memories, with focus on Reading Memories, we've used Jozef (1998) because we believe that, accessing reading experiences, the subjects are able to think about the constitution of their literacies. The data reveal that, although most of these subjects have declared reading experiences during the basic education, the kinds of reading accessed are relatively insufficient to their training processes, that can be considered relevant to their academic development in a Course that seeks a professional training to act in the basic education and develop the literary literacy of the subjects inserted in this education level.

**Keywords:** reading memories; initial teachers training; literary literacy.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta discussão visa contribuir para o debate sobre as memórias literárias – gênero narrativo autobiográfico que visa rememorar experiências de leitura, cuja produção foi desenvolvida por graduandos inseridos no II período de Letras-Português de uma instituição pública pertencente à Rede Federal de Ensino em Alagoas, a partir de suas práticas de letramento literário.

O objetivo da pesquisa foi analisar quais os tipos autodeclarados de leitura por esses alunos, futuros professores em formação inicial, a fim de contribuir para discussão sobre os seus processos de letramento literário – entendido como uma das interfaces do letramento acadêmico e docente. O levantamento dos dados ocorreu na disciplina Projetos Integradores I, ofertada no mencionado Curso, no período 2018.2, no período de agosto a dezembro de 2018. O enfoque temático inclui discutir o ensino de Literatura e leitura performática.

Neste sentido, a abordagem é multidisciplinar, na área da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006), área de estudos que analisa práticas de linguagem inseridos em contextos variados. O estudo destaca o processo de formação do futuro professor em situações de letramento acadêmico e/ou docente. Na etapa inicial discute-se a constituição do termo letramento para, a seguir, indicar aspectos da investigação sobre o letramento literário dos alunos, futuros professores que estão em formação inicial de Língua Portuguesa. Na vida profissional, os acadêmicos inseridos nesse Curso, pela inerência de sua profissionalização, narrarão, debaterão e proporão leituras diversificadas aos seus alunos, possibilitando-lhes, assim, o desenvolvimento de suas práticas de leitura literária na escola básica, como agentes de letramento. A ideia de agente de letramento está indicada em Kleiman (2006, p. 8), para quem

o professor deve ser "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições".

Sequencialmente, foi debatida a temática memórias autobiográficas com o objetivo de compreender como ocorria a elaboração das memórias literárias desses alunos. De forma ampliada, essa é uma área de interface com a Psicanálise e a História (JOSEF, 1998).

A metodologia de base é qualitativa e de caráter interpretativista, bem como os procedimentos metodológicos aplicados foram caracterizados para situar a constituição do corpus, por meio de seu percurso, e a escolha metodológica para realização das análises e discussões.

Por fim, na apresentação e análise dos dados, definiu-se a categoria do letramento literário docente, cujo corpus foi elaborado com base na solicitação de produções do aluno, pelo professor da mencionada disciplina, com vistas ao gênero narrativo memórias literárias.

Saliente-se ainda que este estudo vincula-se a um Projeto de Pesquisa, com vigência de um ano (agosto de 2019 a julho de 2020), intitulado "Letramento Docente: análise linguístico-enunciativa e retórico-discursiva de gêneros acadêmicos elaborados por licenciandos do Curso de Letras", aprovado por meio do Edital n.10 PRPPI/IFAL, de 21 de maio de 2019. A pesquisa tem dois bolsistas de iniciação à pesquisa, alunos de períodos distintos desse mesmo Curso de Licenciatura.

#### 2 ESTUDOS DO LETRAMENTO

O termo letramento originou-se do inglês *literacy*, o que, a princípio, no contexto brasileiro, foi direcionado a estudos ligados aos processos de aquisição da modalidade escrita, etapa de alfabetização (SOARES, 1988). No Brasil, na década de 1980, do século XX, Kato (1986) e Tfouni (1988) foram pioneiras neste tipo de investigação. No entanto, verifica-se, nos estudos iniciais, o predomínio da perspectiva Psicolinguística, na qual enfatizava-se o domínio do código escrito da língua com a intenção de se estabelecer níveis para mensurar o grau de letramento das pessoas. Esses estudos foram parâmetros para delinear as políticas públicas

governamentais no combate ao denominado "analfabetismo funcional". O termo letramento, até então, apresentava uma visão limitada. Ainda que os estudos reconhecessem os períodos e processos de escolarização das pessoas, elas eram nomeadas depreciativamente quando não obtinham êxito em avaliações externas, o que reforçava posturas pedagógicos que indicam uma educação compensatória (SOARES, 2002).

A UNESCO<sup>5</sup> (1975) definiu, em sua política documental, categoricamente, o letramento como: "a libertação e o avanço do homem". Nesse sentido, sociedades democráticas se encarregam de combater o analfabetismo (iletramento, no sentido estrito) a fim de melhorar as suas taxas de distorções sociais, como as altas taxas de pobreza e de desemprego. O ano de 1990, foi denominado pela UNESCO como o Ano Internacional da Alfabetização, como problematiza Street (2014, p. 29) e cuja meta era

[...] chamar a atenção do público para o letramento e atrair recursos financeiros e organizacionais para este campo e reproduziu vários dos estereótipos do modelo autônomo, em particular que os "analfabetos careciam de habilidades cognitivas, vivendo na "escuridão" e no "atraso" e que a aquisição do letramento causaria (por si só, "autonomamente") grandes "impactos" em termos de habilidades sociais e cognitivas e de "desenvolvimento" (grifos do autor).

Conforme Street (2014), houve grande mobilização para o atender as diretrizes dos documentos oficiais emitidos pela UNESCO em vários países. Esse movimento criava uma falsa expectativa nos sujeitos jovens e adultos que tivessem participado dessa rede de alfabetização em relação à sua atuação em outros segmentos sociais do mundo letrado. Esse receio ocorria, uma vez que o aperfeiçoamento de algumas habilidades, em decorrência da aquisição da escrita como código, necessariamente poderia não lhes conferir uma expectativa de vida melhor em comparação a que eles já estavam anteriormente inseridos.

Assim, a década de 1990 ampliou discussões sobre o letramento como fenômeno social, sobretudo, na promoção de um entendimento mais abrangente sobre práticas que envolvem a cultura da escrita. Nessa perspectiva, os estudos posteriores incluíam aspectos além daqueles relacionados exclusivamente ao código escrito. A esse respeito, os modelos autônomo e ideológico de Street (1984) foram introduzidos, a partir das proposições de Kleiman (1995),

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> A sigla UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*) é traduzida no Brasil e em países lusófonos como *Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas*. A UNESCO integra a Organização das Nações Unidas (ONU), cuja primeira sessão ocorreu em Paris, em meados dos Anos 1940.

no cenário brasileiro. Tais modelos problematizam práticas escolares em que, no caso do modelo autônomo, o estudo do código linguístico visa à sua estrutura, com base no prestígio que as regras gramaticais, ligadas à norma culta padrão, ocupou (ou ocupa) grande parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa. Já no modelo ideológico, o estudo da língua, que considera o signo idiossincrático, presta-se ao respeito de seus interlocutores e possibilita uma análise de práticas linguageiras autênticas em instâncias discursivas híbridas. Nesta perspectiva, os sujeitos refletem e refratam sobre suas práticas, numa atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003). A filiação ao modelo ideológico permite ao professor, em seus processos de letramento, refletir sobre os entornos e atribuir sentido(s) às obras lidas/indicadas com vistas ao processo de letramento literário, seu e de seus alunos, principalmente, em sua atuação nas diversas redes públicas de ensino, cujo acesso a textos literários diversificados é, por vezes, negado.

O termo letramento tem sido ressignificado e, em razão disso, variados campos do saber adotam sua base epistemológica para empreenderem estudos sobre o letramento digital, informacional, literário, matemático, docente, entre outros. Essa perspectiva de interfaces contribui para o entendimento desse fenômeno como processual e multidisciplinar.

#### 2.1 SITUANDO A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DOCENTE

Compreende-se o letramento docente como saberes imbricados entre aqueles adquiridos pelo professor nos momentos em que foi aluno dos níveis anteriores à sua formação profissional e que tende a se manter ao longo da vida; os saberes advindos de sua formação inicial, geralmente em nível de graduação, com base nas teorias estudadas para o exercício de sua profissão e os saberes que o docente apreende em suas práticas profissionais, a partir do diálogo com seus pares, numa atitude crítico-reflexiva ao se posicionar sobre os contextos de ensino onde atua (TARDIF, 2014). Um dos problemas da educação é quando o professor limita sua ação pedagógica a formatos do seu próprio período de estudante, pois distancia-se dos processos sociais presentes e futuros.

Cavalcanti; Santos (2019), nesse mesmo sentido, defendem o letramento docente "[...] como algo necessário e que somente poderá ser gradualmente desenvolvido na relação praxiológica que se estabelece entre conhecimentos teóricos com aqueles da cultura escolar em

práticas, inclusive, de escrita reflexiva" (p.142). Assim, ao professor de Língua Portuguesa cabe, ainda na perspectiva de agente de letramento, considerar práticas com vistas ao trabalho com a leitura e a escrita de textos literários na escola básica a fim tomá-lo promotor do letramento literário, tanto pelo docente quanto pelo discente.

À medida que o docente apresenta o texto literário na sala de aula e propõe atividades de contextualização da obra, tais como análise psicológica das personagens, análise do tempo cronológico e/ou psicológico da narrativa, compreensão de seu enredo, também considera o texto literário como polissêmico, ou seja, com múltiplos sentidos. O ensino de literatura, nessa perspectiva, deve promover um diálogo entre os letramentos literário e docente, principalmente, quando se prepara o licenciado na área de Língua Portuguesa.

## 2.2 SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo letramento literário, cunhado por Cosson (2006), indica o conceito como uma atitude crítica do leitor proficiente no contato com textos literários de diversas ordens e tempo. O autor atribui à escola, relevante agência de letramento para as crianças e jovens, o papel de desenvolver práticas de leitura e de (re)produção de textos literários para além da fruição. Ou seja, essa agência deve, em tese, primar pelo trabalho mais reflexivo, principalmente, com as obras clássicas. Outra característica da agência de letramento escolar é propor debates sobre o conteúdo, as condições de produção, as finalidades discursivas, os silenciamentos, entre tantos outros aspectos suscitados no contato com a obra. As perspectivas resultantes deste diálogo plural podem tanto se aproximar quanto se distanciar dos padrões definidos pelos estudiosos da área.

Considera-se, desse modo, o enredo apresentado e canonizado por muitos críticos literários e leitores ao longo dos tempos para um ensino de literatura mais atual na escola básica. Essa visão transcende a perspectiva de ensino numa visão diacrônica, em que se prima exclusivamente pelas obras, época e pelos autores em detrimento de análises pormenorizadas dos textos, que não estão circunscritas a um dado recorte temporal, tampouco a modelos préestabelecidos.

Saliente-se que Cosson<sup>6</sup> (2006) não aborda o ensino de literatura como algo susceptível a toda e qualquer análise, mas, o seu contrário: os procedimentos relativos à análise literária precisam considerar categorias literárias para favorecer "deslocamentos" a outros empreendimentos subjetivos.

As categorias que podem ser depreendidas nesta discussão são concebidas no trânsito entre a forma e a remissão do entendimento da forma. O ensino de Literatura na escola básica visa formar leitores críticos, mas também sensíveis às suas realidades e às suas condições humanas, inclusive, instrumentalizando-os a se posicionarem em situações de injustiça social. Neste sentido, para que um texto seja considerado literário, é preciso observar sua estrutura e, sobretudo, a linguagem (COSSON, 2006).

A literatura causa estranhamento, inquietação, leva o leitor a refletir e a sonhar, além de inserir códigos do processo civilizatório. O diálogo propositivo entre os clássicos e as situações cotidianas das pessoas, é um dos principais propósitos do ensino de literatura na escola básica com vistas ao desenvolvimento contínuo de seus letramentos literários.

## 3 O GÊNERO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Na Literatura Brasileira há diversos exemplos de memórias, sejam reais ou ficcionais. Um exemplo clássico é a obra de Graciliano Ramos "Memórias do Cárcere". É de se supor que seja um texto verossímil à história de vida do autor, com registros sobre a História do Brasil. No entanto, Santos (2015), na obra "A Testemunha às Avessas ou Narrador Desconfiado: história e ficção em Memórias do cárcere", apresenta a perspectiva que Graciliano Ramos não tenha sido totalmente fiel à realidade. Segundo o autor, "[...] esse enquadramento dos textos tende a arrefecer as possibilidades de leitura das obras" (SANTOS, 2015, p. 24) e, ainda, acrescenta:

Entretanto, é preciso também que se veja Memórias do cárcere como um texto que foi composto por um escritor de literatura, consciente de que a linguagem não é capaz de representar o mundo, razão por que é necessária a interferência da ficção no processo de composição do texto (SANTOS, 2015, p. 25).

6

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Para Cosson (2006), uma obra clássica pode continuar como atual em tempo distante daquele de sua produção original; enquanto que as contemporâneas são aludidas às obras publicadas recentemente e que, em grande monta, tornam-se best-sellers a leitores mais jovens.

Nesse sentido, entendemos a importância do papel do leitor, numa atitude responsiva ativa, para que analise e contraponha-se aos movimentos realizados pelo autor de texto literário, sobretudo, para identificar trechos em que há ampliação, omissão e até exclusão de fatos no enredo.

## 3.1 O GÊNERO MEMÓRIAS E O REGISTRO HISTÓRICO

O hibridismo existente entre certos contextos históricos e as escritas autobiográficas apresentam "a conveniência de diferentes zonas que permitem um intercâmbio com técnicas e procedimentos de vários campos textuais" (JOZEF, 1998, p. 295). Assim, apesar de a autobiografia ter uma posição discursiva que se distingue da posição do historiador, seu uso permite verificar um modo de interpretar a história (JOZEF, 1998).

O gênero memórias tem sua origem na possibilidade de indicar aspectos históricos não revelados e a perspectiva "dos dominados em oposição à dos dominadores" (JOSEF, 1998, p. 300). Autobiografias podem nos apresentar descrições de eventos históricos, além de caracterização física, psicológica e social de um povo, demonstrar pontos de vista diferentes acerca de fatos não presentes na história oficial.

A rememoração do passado é um fenômeno exclusivo da espécie humana, uma vez que o sujeito é apto a compreender sua realidade. A capacidade de narrar, nesse sentido, é tida como uma singularidade, ou seja, ação que implica recuperar o próprio eu perdido no tempo por meio do uso das palavras que se consegue trazer à tona pelo acesso ao passado (JOZEF, 1998).

A presença das memórias no contexto escolar pode facilitar o domínio da tecnologia da escrita a respeito da própria imagem, das ideias, das experiências e do conhecimento. A rememoração sobre as experiências de cada sujeito é dividida em duas categorias: memória individual, que aborda o relato da própria vida, uma projeção no tempo e espaço com o auxílio do psicológico; e memória coletiva, pois visa a apresentação sociocultural entre um grupo de pessoas, com perspectiva histórica. Esse gênero é facilmente confundido com a crônica por suas semelhanças literárias (BOMFIM, 2013).

O gênero memória (auto)biográfica, posição discursiva do passado, possibilita investigações e análises da realidade e credibilidade da produção memorialística. As experiências acumuladas durante toda a vida do sujeito resultam na sua autocontemplação,

produzem uma releitura do mundo. Rememorar é evocar o que foi vivido e executado no momento presente (JOZEF, 1998).

O eu lírico no gênero memória, na perspectiva literária, indica sucessivos eventos de (re)construção do já vivenciado. Quando trabalhado como atividade pedagógica, possibilita ao aluno indicar vários aspectos formais da língua portuguesa, tais como digressões, coesão e articulação textual. A representação do eu, nesta narrativa, permite o encontro com práticas da vida cotidiana, o que autoriza a expressão das vidas dos alunos (MARCUSCHI, 2012).

Assim, entende-se que as escritas memorialistas são objetos de estudo da projeção do inconsciente. No entanto, cada estilo de escrita apresenta sua particularidade configurada pela hibridização tipológica do gênero, cujo objeto de estudo é o sujeito, aquele que participa ativamente de práticas sociais e produz recortes memorialísticos sobre aquilo que se dispôs a relatar. Verificam-se ainda que tais relatos podem apresentar situações projetadas que podem estar no plano da memória real e/ou ficcional.

Comumente, referimo-nos à palavra "memória" como um acervo de experiências vividas. A principal característica de relembrar é poder retomar fatos, cuja ocorrência adota um viés de inalterabilidade, pois o cronus integra uma esfera mnemônica temporal e/ou psicológica do sujeito narrador.

Kenski (2009) indica o uso desse fenômeno no universo jurídico em que o relato de vivências dos personagens é um recurso relevante à elaboração da narrativa histórica em diversificadas instâncias sociais e/ou culturais.

Assim, seja como registro histórico ou ficção literária, o gênero memórias propicia a quem escreve voltar ao passado e contar, da forma como viu ou sentiu tais eventos. O ser humano tem memórias diariamente, o que ocorreu dias atrás já faz parte do seu acervo memorialístico. Portanto, é relevante estimular o estudo desse gênero no âmbito dos letramentos docente e literário, pois poderá aprimorar a intertextualidade e o sentimento nos momentos de escrita sobre si. Cabe ressaltar que essa prática conduz a uma gama de conhecimentos circunscrita em discussões que abrangem campos diversos de saberes como psicanálise, história e literatura.

## **4 METODOLOGIA**

Este trabalho teve como princípio norteador a abordagem metodológica de cunho qualitativo, o que permitiu investigar o processo para constituição do corpus, bem como a análise interpretativista acerca dos dados coletados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O estudo foi realizado a partir de produções autênticas de sujeitos inseridos num contexto acadêmico de ensino público, em específico, no Curso de Licenciatura em Letras-Português.

Como procedimentos metodológicos, foi solicitada uma produção do gênero memórias literárias, na disciplina obrigatória Projetos Integradores I, aos graduandos inseridos nessa disciplina do II período desse Curso, em 2018.2. Salienta-se que esta disciplina tem o propósito de apresentar e discutir abordagens ligadas ao ensino de Literatura, numa perspectiva crítico-emancipatória; além do viés da Leitura Performática, com base no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

Essa solicitação de produção teve como base o texto "A única função do educador é pôr a criança na rua, no mundo" (ABRAMOVICH, 2009). Nesse texto, a autora aborda a importância de práticas de leitura literária em sala de aula que envolvam os alunos e leve-os ao gosto pela Literatura. Abramovich, por meio do gênero Depoimento, rememora práticas de leitura de suas etapas de infância e adolescência, essenciais à formação como leitora e escritora de narrativas infantis e infanto-juvenis.

Nesse contexto, o presente estudo identificou os tipos de leitura realizados por licenciandos de Língua Portuguesa em formação inicial, anteriores ao contexto acadêmico. A especial ênfase para esse trabalho está nas leituras literárias, cujos dados são apresentados a seguir e discutidos a partir das categorias relativas ao letramento literário e, por extensão, ao letramento docente.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O corpus que originou esta discussão é constituído por 21 produções. A caracterização do gênero memórias literárias, resultou de as produções possuírem marcas relativamente prototípicas desse gênero. Após solicitadas as escritas, os sujeitos tinham como finalidade recordar as leituras realizadas nas etapas anteriores ao contexto acadêmico.

Algo que se destacou em um relato foi o fato deste aluno registrar que teve contato com livros apenas após sua entrada na graduação em Letras. Esse dado é relevante, pois nos remete à reflexão sobre os acessos negados ao texto literário na escola básica. Lago (2019) apresenta dados, com base em números oficiais de Retratos de Leitura no Brasil, que, em

média, a população brasileira, considerada alfabetizada, lê apenas 2,43 livros por ano. Esta quantidade é considerada insuficiente, considerando-se o critério eleito para a realização de tal estudo, que é o de compreender o sujeito leitor como aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses. Pelo fato deste graduando estar num curso de formação inicial para a docência, a informação torna-se relevante, pois ele terá que desenvolver o seu letramento acadêmico, inclusive, com inserção na literatura, para corresponder às finalidades do Curso; e possuir um letramento docente necessário ao desenvolvimento do letramento literário de seus futuros alunos da educação básica.

No corpus, tivemos um número aproximado entre 10 licenciandos do gênero masculino e 11 do gênero feminino. Nas memórias literárias analisadas, pudemos, a partir de suas autodeclarações, reconhecer a quantidade de livros lidos por esses graduandos (Quadro 1):

Quadro 1 - Quantidade de livros lidos pelos graduandos

Q	TOD HEED POIDS BEAUTY		
<3 Livros	= 3 Livros	> 3 livros	Total
6	3	11	20

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Os dados apresentados no Quadro 1, acerca da quantidade de livros lidos, demonstram que seis pessoas leram menos que três livros; três pessoas leram três livros; e 11 pessoas informaram ter lido mais de três livros, com base em suas escritas memorialísticas. O total de 20 sujeitos no Quadro 1 resulta da exclusão do colaborador que revelou o início de suas leituras de livro terem sido apenas a partir do ingresso na graduação.

Os dados indicaram que dos 20 colaboradores, seis estudantes confirmaram leitura inferior a três livros e nove sujeitos informaram três livros lidos, perfazendo nove alunos que se autodeclararam em condição leitora insuficiente. Compreende-se a necessidade de trabalhos pedagógicos que abordem tal questão com os licenciados na área de Letras, já que o desenvolvimento dos seus letramentos acadêmico, docente e literário, nesse Curso de formação inicial, requer acesso a leituras anteriores a fim de subsidiarem um repertório ampliado, tanto do ponto de vista acadêmico quanto literário. Este último requisito é essencial em suas formações como professores de Língua Portuguesa e de suas Literaturas.

Ao se estabelecer uma leitura acurada sobre os tipos de exemplares de gêneros acessados no período anterior à esfera acadêmica, verificam-se tipos diversificados (Quadro 2):

Quadro 2 - Gêneros descritos pelos colaboradores em suas Memórias de leitura

Infantil Romance Autoajuda	Religioso Clás	ssicos Biografia	Jornal
----------------------------	----------------	------------------	--------

8	4	4	5	8	1	2
U		7	3	O	1	_

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Como notamos no Quadro 2, a maior incidência recai para a leitura de livros infantis e de clássicos, ambos com oito registros; em seguida, temos o acesso a textos de teor religioso, com cinco informações. De modo similar, há quatro confirmações para romance e quatro registros para textos de autoajuda; o suporte jornal, cujos conteúdos apresentam gama diversificada de gêneros textuais, foi registrado em duas memórias. O gênero biográfico teve apenas um registro.

Esses dados indicaram a necessidade de refletir sobre a diversidade de gêneros com os quais esses sujeitos tiveram contato, mas também revelam uma maior aproximação de textos de autoajuda ou de cunho religioso, unicamente. Verifica-se que estudos já realizados por pesquisadores no contexto acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras, a exemplo de Cavalcanti (2010), apresentam esses registros como recorrente nas autodeclarações de leitura de sujeitos recém-chegados ao contexto universitário. Uma das hipóteses indicadas decorre dos seus contextos sociais os levarem a proceder a leituras com esse padrão ou pelo fato da previsibilidade, no caso da religião, para indicar este padrão de leitura.

Não obstante a diversidade de leitura, reiteramos que o texto literário pode, inclusive, abordar aspectos que estão nos entornos discursivos das mais variadas esferas da atividade humana, como o da autoajuda e o da religiosidade, sendo desafio dos professores que formam futuros professores, ampliar o repertório dos alunos.

Os dados acerca da leitura indicaram oito livros infantis, quatro romances e oito clássicos, com registro igualmente relevantes para o seu entrecruzamento a fim de se reconhecer que, parte desse grupo, indica uma atitude leitora. A contemplação das narrativas clássicas permite ao aluno aproximar-se dos tipos de leitura propostos no curso escolhido, inclusive comreflexão crítica sobre a transposição didática no processo de ensino e aprendizagem.

O Quadro 3, a seguir, foi elaborado a partir de fragmentos textuais identificados nos registros das memórias de leitura, nas quais se identifica o reconhecimento do ato de ler como propulsor ao desenvolvimento de seus saberes docentes, na esfera acadêmica e para além dela. Os trechos estão reproduzidos considerando as marcas estilísticas dos sujeitos autores.

## Quadro 3 – Avaliação dos sujeitos sobre os seus processos de leitura

Sujeito 1: "Sempre tive o interesse pela leitura e por livros."

Sujeito 2: "A leitura hoje faz parte da minha vida, não apenas por ser estudante do curso de letras, mas porque através dela consegui me tornar um cidadão com opinião própria, como também ajudou a me posicionar melhor como ser humano a situações diversas da vida. "

Sujeito 3: "Devido às condições socioeconômicas baixa de meus pais que trabalhavam no campo, tive apenas contato com livros didáticos da 1ª série por diante."

Sujeito 4: "Não tenho lembranças de livros em minha casa, a não ser lembranças de livros em minha casa, a não ser uma bíblia. "

Sujeito 5: "Em minha atual fase, continuo me dedicando nos romances, que são meus preferidos."

Sujeito 6: "Atualmente, cursando Letras-Português, tenho a convicção que é de extrema importância para qualquer discente, principalmente em letras, ser leitor e, por isso, me encontro em processo no desenvolvimento do hábito de leitura."

Sujeito 7: "O processo de leitura possibilita desenvolver a reflexão analítica e crítica em vários campos do conhecimento."

Sujeito 8: "Os meus olhos sempre brilhavam com as letras! Por meio das palavras viajamos, podemos até tocar o coração e a alma das pessoas."

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Os oito fragmentos textuais sistematizados no Quadro 3 revelam a importância dada pelos sujeitos às suas atuais condições de licenciandos de um curso que requer leituras acadêmicas e também literárias, mas também indicam um reconhecimento como futuros agentes de letramentos em suas práticas pedagógicas nos espaços escolares.

Os dados coletados revelam as dificuldades dos colaboradores para acessar livros na esfera familiar, considerada uma importante agência de letramento. A razão de debatermos e defendermos a importância da escola como agência de letramento decorre não somente das práticas docentes, mas também dos achados empíricos uma vez que as condições economicamente desfavoráveis de parte das famílias que integra a educação pública impossibilitam o contato antecipado com obras que lhes favoreçam, além de um letramento literário crítico, com base em práticas de leitura diversificadas na elevação de seus variados letramentos. Para isto, a pesquisa identifica a importância de os professores orientarem sobre os acervos institucionais físicos e virtuais disponíveis.

Os colaboradores atribuem a importância do hábito da leitura ao desenvolvimento de suas cidadanias. Compreende-se, a partir de relatos, que os sujeitos identificam a leitura, em várias categorizações, como uma possibilidade de desenvolvimento de suas autonomias como leitores críticos e cidadãos emancipados.

Outro dado que também discutimos a partir do Quadro 2, e que também se apresenta no Quadro 3, é a questão de, mesmo em ambientes com pouco acesso a obras literárias e a livros de teor técnico, a Bíblia estar presente. Uma hipótese possível, sobretudo na Região Nordeste do Brasil, está na herança cultural sobre a fé que as pessoas precisam demonstrar ter. Para esta confirmação, a Bíblia é um dos gêneros presentes em número expressivo de lares.

No entanto, em consonância com o que Cavalcanti (2010) discute, verifica-se neste estudo que o texto bíblico é gênero de uma linguagem complexa e que necessita de incursões tanto sincrônicas quanto diacrônicas, a fim de que se estabeleça uma contextualização dos termos à época de sua produção, levando-se em conta o contexto histórico e discursivo transpostos aos dias atuais. Esse empreendimento de leitura, que para alguns pode ser chamado de estratégia ou de procedimento, confere aos sujeitos leitores desse tipo de gênero textual, um letramento religioso específico, o que exigiria novas pesquisas para verificar a eficácia da sua leitura.

## 6 À GUISA DE CONCLUSÃO

A discussão proposta neste artigo visou analisar os tipos de leitura, por meio do gênero memórias literárias, de sujeitos inseridos na fase inicial do Curso de Licenciatura em Letras do contexto investigado. Os dados aqui dispostos e analisados nos permitiram refletir sobre os processos de letramento desses sujeitos, sobre os seus letramentos literários.

As análises empreendidas indicam a importância de a escola básica, como bem assevera Cosson (2006), desenvolver práticas de leitura com vistas à garantia de acesso à literatura por comunidades socioeconomicamente desfavorecidas. Neste sentido, compreendese a literatura e o seu ensino como relevante para todos os grupos sociais.

A literatura, no plano do desenvolvimento do letramento literário de sujeitos inseridos no Curso de Letras, deve apresentar continuidade e não está circunscrita apenas às disciplinas ligadas diretamente a tal fim, mas também às disciplinas cuja abordagem enfatiza os estudos linguísticos.

Ao professor, numa visão mais atual de ensino, compete entender, a partir dos cursos de formação inicial e continuada, que o texto literário precisa ser estudado em sua essencialidade, elevando-se categorias estéticas, linguísticas, históricas e memorialistas; além

daquelas que, convencionalmente são realizadas. Reduzir o texto literário a uma visão metódica, desconsiderar os sujeitos produtores e receptores (interlocutores) e as suas condições de produção é, portanto, assumir uma perspectiva reducionista do ensino de literatura.

Por fim, cabe reiterar que o gênero memórias literárias cumpre a meta de conhecer experiências autodeclaradas pelos sujeitos em seus processos de leitura. Entende-se que outro mérito desta prática é proporcionar ao docente, a partir desses dados, subsídios para um planejamento mais real a esse grupo. Compreende-se que as memórias podem conter "deslizes", tanto do ponto de vista da sequência dos fatos quanto do apagamento de situações. Isso ocorre por motivos diversos e impossibilita o conhecimento pleno sobre as suas vivências com textos de teores diversificados. Entende-se que o trabalho cumpriu o propósito de apresentar e analisar tais experiências o que amplia o ensino de Literatura com vistas ao letramento literário emancipador, crítico e, por extensão, cidadão.

## 7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. A única função do educador é pôr a criança na rua, no mundo. In: **Revista Comunicação & Educação**, ano XIV., n. 3. São Paulo: USP, set/dez 2009, Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43853 Acesso: 05.dez.2019.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOMFIM, E. das G. do. Os desafios da escola paranaense na perspectiva do professor PDE. In: **Cadernos PDE**. Vol. 1. 2013. Disponível em <a href="http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\_pde/2013/2013\_uenp\_port\_artigo\_estela\_das\_gracas\_do\_bomfim.pdf">http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\_pde/2013/2013\_uenp\_port\_artigo\_estela\_das\_gracas\_do\_bomfim.pdf</a> . Acesso em 10.fev.2-19.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **O ensino da argumentação:** uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. Dissertação de Mestrado. Maceió: Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2010.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti; SANTOS, Lúcia de Fátima. O *Ethos* de professoras de Língua Portuguesa em formação inicial: reflexões acerca do letramento docente. In: **Revista Verbum PUC/SP**, v. 8, n. 2, p. 125-144, set. 2019. p. 125-144. Disponível em: <a href="https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/41212/pdf">https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/41212/pdf</a> Acesso: 04/12/2019.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. Contexto: São Paulo, 2006.

JOZEF, Bella Karacuchansky. "(Auto)biografia": Territórios da memória e da história. São Paulo: Editora da Unicamp, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Sobre o conceito de memória**. Coleção Práxis. 10. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

LAGO, Davi. **Retratos da Leitura no Brasil.** Disponível: <a href="https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2019/01/06/retratos-da-leitura-no-brasil.ghtml">https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2019/01/06/retratos-da-leitura-no-brasil.ghtml</a> Acesso em: 19/01/2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Beth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. **Cadernos Cenpec**, p. 47-73, v. 2, nº 1. São Paulo: CENPEC, jul.2012.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, Fábio José dos. **A testemunha às avessas ou o narrador desconfiado:** história e ficção em Memórias do cárcere. Edufal: Maceió, 2015.

STREET, Brian. Literacy in theory and practice. London. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.