

Memórias de leitura da infância: narrativas de vida de alunas do Curso de Letras da UFC

Memories of childhood reading: life narratives of students of the UFC Languages Course

Priscila Sandra Ramos de Lima¹
Dannytza Serra Gomes²

DOI: 10.59306/memorare.v10e1202384-101

Resumo: Esta pesquisa teve como propósito analisar, sob o viés da Teoria Dialógica do Discurso, as narrativas acerca de memórias de leitura da infância de alunas do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), materializadas em memoriais de formação. Para tanto, valem-nos dos fundamentos teóricos de Bakhtin (2003; 2006; 2009), Josso (2010), Larrosa (2011; 2014; 2017), Martins (1997), Passeggi (2008) e Petit (2013; 2019). De abordagem qualitativa, metodologicamente empreendemos uma análise dialógica de enunciados recortados de cinco memoriais de formação leitora produzidos na disciplina Biografismos: pesquisa e formação, em 2018.1. Os resultados acenam que a leitura na infância pode permear e fortalecer as relações afetivas, proporcionar um efeito reparador em momentos de dor e sofrimento, além de ser capaz de transformar toda uma história de vida.

Palavras-chave: Leitura. Infância. Narrativa de Vida.

Resumen: This research aimed to analyze, under the bias of the Dialogical Discourse Theory, the narratives about childhood reading memories of students of the Languages Course of the Federal University of Ceará (UFC), materialized in formation memorials. To this end, we draw on the theoretical foundations of Bakhtin (2003; 2006; 2009), Josso (2010), Larrosa (2011; 2014; 2017), Martins (1997), Passeggi (2008) and Petit (2013; 2019). With a qualitative approach, we methodologically undertook a dialogical analysis of statements cut from five reading formation memorials produced in the discipline Biographisms: research and formation, in 2018.1. The results indicate that reading in childhood can permeate and strengthen affective relationships, provide a reparative effect in moments of pain and suffering, in addition to being able to transform an entire life story.

Palabras clave: Reading. Childhood. Life Narratives.

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Efetiva de Língua Inglesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: priscila-sandra@hotmail.com.

² Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: dannytzasg@gmail.com.

1 Introdução

Ao longo da história da humanidade e dos avanços das Ciências Humanas e Sociais, as concepções de criança e de infância transformaram-se profundamente, tendo Philippe Ariès (1986) como precursor nos estudos sobre a infância na perspectiva histórica. Na sociedade contemporânea, a criança é vista como um sujeito histórico, social e político. De acordo com Sarmento (2004), é preciso compreender a infância como uma categoria social, do tipo geracional, e a criança como um sujeito concreto, um agente, um ator que integra uma classe social, um grupo cultural e está inserida em um determinado tempo histórico.

A criança, enquanto sujeito histórico, produz e se apropria da cultura (QUINTEIRO *et al.*, 2007). Sendo assim, mesmo antes de ela ser inserida no contexto formal da escola para aprender as primeiras letras, já compreende e reproduz, à sua maneira e a partir de exemplos e incentivo de familiares, práticas sociais da cultura letrada. 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). A leitura, enquanto uma prática cultural (BOURDIEU, 2001), que interpreta de modo plural e dialoga com os outros e com o mundo, antecede a leitura da palavra (FREIRE, 2005).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa buscou analisar, sob o viés da Teoria Dialógica do Discurso, as narrativas acerca de memórias de leitura da infância de alunas do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), a fim de compreender como estas se materializam em memoriais de formação. Trata-se de um recorte de nossa pesquisa de mestrado acadêmico em Linguística. Selecionamos excertos de cinco memoriais de formação leitora produzidos na disciplina *Biografismos: pesquisa e formação*, em 2018.1.

O intento aqui concretizado se justifica por entendermos que o processo de escrita de um memorial não é apenas contar para um outro sobre suas próprias lembranças, mas é uma prática de linguagem que forma, transforma e constrói discursivamente um sujeito revelando não apenas o passado, mas o processo, a passagem, as representações construídas, o devir e o embate de vozes que perpassam as experiências vivenciadas. Bakhtin (2003, p.139) afirma que “[...] a narração sobre minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação de minha própria vida.”

Para a realização deste trabalho, foram escolhidos os postulados teóricos de: Bakhtin (2003; 2006; 2009), Josso (2010), Larrosa (2011; 2014; 2017), Martins (1997), Passeggi (2008), Petit (2013; 2019), apresentados na seção seguinte.

2 A infância e a experiência da leitura

Além de ser uma fase inicial da vida e do desenvolvimento humano, “a infância é uma condição de experiência” (KOHAN, 2004, p. 54). É por meio da experiência que nos formamos, transformamos e nos desenvolvemos. Para Larrosa (2014, p. 18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Estas três dimensões da experiência perpassam pelo sujeito por meio de sua: a) exterioridade, alteridade e alienação; b) reflexividade, subjetividade e transformação; c) passagem e paixão (LARROSA, 2011). Do ponto de vista do autor, a experiência é algo subjetivo, singular e irrepitível que leva a uma reflexão e redefinição do sujeito experienciador e de suas ações, deixando marcas, traumas e com o poder de mudar comportamentos, concepções, trajetórias de vida e formação. O conceito de experiência dialoga com o de interação sob o viés de Bakhtin (2016), de modo que podemos entender, portanto, que a experiência só é concretizada quando semiotizada na e pela linguagem.

Mesmo com a vasta bibliografia produzida por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, como Psicologia, Medicina, Sociologia e Educação, Larrosa (2017) nos convida a repensar o conceito de infância ao destacar a sua natureza alteritária e heterogênea. Mesmo com todos os conhecimentos científicos sistematizados acerca da temática, “a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas de nosso saber e do nosso poder” (LARROSA, 2017, p. 232), tendo em vista que cada história de vida, com seu vasto repertório de experiências, é única, subjetiva e irrepitível.

Dentre as experiências e descobertas da infância, no processo de interação entre crianças e adultos, destacamos as experiências e práticas da leitura. É na infância que brincadeiras, imaginação, criatividade, expressão da linguagem e dos sentimentos, descoberta das coisas, dos outros e do mundo, movimento, diálogo e construção da identidade devem ser estimuladas e desenvolvidas.

Por meio da interação com os adultos, através das palavras (BAKHTIN, 2003; LARROSA 2011; 2017), é que as crianças se formam e são introduzidas ao mundo mágico da leitura. Petit (2013) defende que todos nós temos direitos culturais: o direito ao saber, o direito ao imaginário, o direito de se apropriar de bens culturais (textos e imagens), que contribuem, em todas as idades da vida, para a construção e a descoberta de si.

Os familiares próximos, como mãe, pai, avós, tios, entre outros, são os primeiros incentivadores e referências de leitores para as crianças. Petit (2013, p.121) afirma que: “os mediadores do livro são, em sua maioria, mulheres”. Elas desenvolvem um papel preponderante como agentes do desenvolvimento cultural (PETIT, 2013). Quando não se teve a sorte de ter livros e pais leitores em casa, um encontro com um leitor pode transformar os hábitos de leitura de uma criança ou de um adulto (PETIT, 2013). A autora defende que o meio social não define as experiências de leitura de um sujeito – até porque isso seria

determinismo, mas, quando se vive na periferia ou no campo, os livros são objetos raros, e o único contato com este bem cultural normalmente ocorre na escola. Agregada à inacessibilidade aos livros, “à distância geográfica, somam-se as dificuldades econômicas e os obstáculos culturais e psicológicos” (PETIT, 2013, p. 24).

Para Petit (2013), a leitura tem um papel fundamental na construção de si mesmo, na elaboração da subjetividade, sendo uma chance de criar um espaço próprio, um espaço íntimo e privado, um refúgio das adversidades da vida, uma oportunidade de criar e estreitar laços afetivos, uma reparação em momentos de dor e aflição. “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).

Martins (1997) entende que há diferentes formas de ler, que são: a leitura sensorial, a emocional e a racional. A primeira diz respeito à compreensão do mundo através de nossos sentidos (visão, tato, audição, olfato e paladar). 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, cheiro e formas. A leitura emocional, por sua vez, provoca impressões, sensações, sentimentos, como prazer, satisfação, alegria, tristeza e angústia. Manifesta-se tanto no ato da leitura quanto nas recordações de leituras. É mediada por experiências prévias e vivências do leitor. Por fim, com a leitura racional, exercemos a nossa criticidade, compreensão e interpretação dos fatos. “[...] O leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele” (MARTINS, 1997, p. 71).

Com base nos autores supracitados, entendemos que a leitura na infância é uma experiência formadora, transformadora, libertadora, reparadora, afetiva e simbólica que amplia a visão de mundo, essencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de uma criança (por trabalhar com a atenção, memória, vocabulário, concentração e raciocínio). Ler estimula a imaginação, criatividade e curiosidade e contribui para o desenvolvimento da empatia, a percepção de emoções e sentimentos. Além disso, é uma prática social, um direito social que deve ser fomentado e garantido pela família e escola.

Depois de termos feito uma breve reflexão teórica acerca da infância e da leitura, cabe-nos agora discorrermos na seção a seguir sobre as concepções de autobiografia que adotamos em nossa investigação e a Teoria Dialógica do Discurso.

3 Autobiografia e a Teoria Dialógica do Discurso

Conforme Bakhtin (2003, p.139) a “[...] a narração sobre minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação de minha própria vida”. O biógrafo/narrador/autor é o outro possível que vemos quando nos olhamos no espelho, o outro guardado em nossa consciência, que está conosco quando fazemos planos. Quando registramos memórias do passado, as memórias são estetizadas narrativamente, e o outro é evocado. O eu do autor e o outro possível formam um ser, sem se separar do mundo dos outros, pois esse sujeito-

autor faz parte de um coletivo, de instituições sociais: família, escola, religião, classe trabalhadora, meio social e Estado-Nação.

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 por Bakhtin (2003) 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 (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009) que orientam as trajetórias de vida e formação e a visão do sujeito sobre si, sobre a forma como os outros falaram sobre ele e sobre a vida.

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.

Para Josso (2010), Passeggi (2008) e Vasconcelos (2022), a abordagem autobiográfica configura-se, ao mesmo tempo, como um campo investigativo e um dispositivo de formação, uma vez que nela o sujeito toma consciência de si, de suas experiências, de seus conhecimentos e aprendizagens enquanto protagonista, construtor e investigador de sua própria história. Desse modo, como antes dissemos, é somente quando narra sobre si que a experiência se torna concebida como tal, porque é a narrativa que promove linguisticamente a percepção da (trans)formação. Produzir uma autobiografia escrita por meio de um memorial de formação (PASSEGGI, 2008) é a ação de organizar recordações-referências (JOSSO, 2010), um processo dialógico e exotópico de enunciação (BAKHTIN, 2009) de experiências (LARROSA, 2014) do mundo de práticas sociais e culturais.

As recordações são aquilo do que está guardado na memória, lembranças de pessoas, lugares, experiências, situações, eventos, encontros decisivos e norteadores na efetivação de mudanças que moldam uma trajetória de vida e formação. Sobre as recordações-referências, Josso (2010, p.37) diz que Falar de recordações-referências

é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende constitutivos da sua formação.

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

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, dando corporeidade semiótica e 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.

Consideramos a escrita de memoriais como uma autoenunciação, ou seja, uma prática discursiva em que o sujeito fala de si e de suas experiências, atribuindo-lhes sentidos e novos significados. 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.

A Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD), baseada nos estudos do Círculo de Bakhtin (2006), é uma abordagem teórico-metodológica que proporcionou, no âmbito dos estudos linguísticos, um outro olhar, uma nova forma de interpretar textos, considerando seus elementos extralinguísticos e intralinguísticos e que compreende o discurso como uma forma de interação social e construção de sentidos múltiplos.

Essa abordagem parte do pressuposto de que o discurso é um fenômeno social e dialogicamente construído (BAKHTIN, 2006), ou seja, é resultado das interações entre sujeitos situados em contextos específicos. Através da ADD, busca-se identificar as múltiplas vozes presentes em um texto ou em uma interação comunicativa e compreender como essas vozes se relacionam, se confrontam, se influenciam mutuamente e constroem sentidos, de modo que, nesse processo, o sujeito tonaliza seu enunciado, ou seja, assume uma posição ideológica em função dessas vozes discursivas.

A ADD considera que o sentido de um discurso não está determinado pelo falante, mas é construído no processo de interação e compreensão, envolvendo tanto o autor do discurso quanto o interlocutor. Nesse sentido, a abordagem bakhtiniana de análise da linguagem busca identificar as diferentes perspectivas, pontos de vista, valores e intenções presentes no discurso, bem como as relações de poder, ideologia e contexto social que influenciam a sua produção e interpretação. Além disso, a ADD valoriza a importância do contexto histórico, cultural e discursivo na compreensão do discurso. Ela reconhece que os significados são construídos a partir de um repertório de discursos já existentes e que estão em constante transformação. Assim, a ADD busca identificar as relações dialógicas, ou seja, como os enunciados elaborados respondem aos produzidos no passado e antecipam os futuros, de modo a realizar a equalização das diferentes vozes sociais com as quais promove diálogo, ora seja no dissenso, ora seja no consenso.

4 Percurso metodológico

De abordagem qualitativa (MINAYO, 2011) e enfoque fenomenológico (TRIVIÑOS, 2008), a presente pesquisa concentra-se no campo da Linguística Aplicada, de perspectiva interdisciplinar (MOITA LOPES, 1998), ao dialogar com os conceitos das Ciências da Linguagem e da Educação. O nosso *corpus* foi constituído de enunciados concretos organizados em cinco memoriais de formação (PASSEGGI, 2008) escritos por graduandas, com faixa-etária de dezenove a vinte seis anos, do Curso de Letras da UFC, produzidos na disciplina optativa *Biografismos: pesquisa e formação*³ ofertada no semestre de 2018.1, com duração de fevereiro a junho.

Nos memoriais, as participantes discorreram acerca de suas experiências de vida e formação (JOSSO, 2010) leitora em diferentes fases do desenvolvimento humano: infância, adolescência e vida adulta. Para empreendermos a presente investigação, selecionamos os trechos referentes as recordações-referências (JOSSO, 2010) de leituras reveladas no período da infância. Identificamos as participantes da pesquisa com nomes de personagens de obras literárias mencionadas

³ Nesta disciplina, componente curricular do Curso de Letras, os estudantes têm a oportunidade de conhecer a abordagem teórico-metodológica História e Narrativa de Vida (BERTAUX, 2010; JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2008; VASCONCELOS, 2022) como linha de pesquisa no campo da Linguística, produzir diversos textos orais, escritos e imagéticos autobiográficos, assim como analisar e elaborar atividades desta natureza a serem aplicadas no contexto da educação básica.

pelas narradoras em suas narrativas autobiográficas escritas, que foram: Alice, Bela, Penélope, Poliana e *Anne Frank*.

Metodologicamente, nossas análises ampararam-se nas noções da Análise Dialógica do Discurso (ADD), propostas pelo Círculo de Bakhtin, principalmente nos conceitos de autobiografia, alteridade, dialogismo, enunciado e exotopia. Conforme Brait (2018), Bakhtin, Medviédev e Volochinov, os mais conhecidos componentes do que no Brasil convencionou-se chamar Círculo de Bakhtin, não sistematizaram um conjunto de preceitos teórico-analíticos fechados, mas construíram uma série de conceitos que possibilitam diferentes caminhos investigativos de discursos, exigindo do pesquisador uma postura dialógica perante o *corpus*. Apesar disso, para encontrar um caminho de análise metodológica, a ADD vem se orientando pelos pontos metodológicos explicitados por Bakhtin/Volochínov (2006), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a saber:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p 124).

A partir de uma revisão sistemática integrativa das principais contribuições das publicações teórico-metodológicas acerca da ADD, Destri e Marchezano (2021) identificaram recorrências nas atividades analíticas que “promovem o encontro constitutivo entre linguística e metalinguística na relação dialógica do objeto de estudo com o pesquisador (...)” (DESTRI; MARCHEZANO, 2021, p.1). Desse modo, efetuamos na seção a seguir, uma descrição, análise e interpretação integrada de enunciados concretos (BRAIT, 2008; DESTRI; MARCHEZANO, 2021) retirados de memoriais de formação. Iniciamos com uma contextualização da dimensão social em que os memoriais foram elaborados. Em seguida, analisamos as relações extralinguísticas, as diferentes vozes e a materialidade linguística dos enunciados. Por fim, realizamos a interpretação do *corpus* em uma dimensão dialógica e valorativa com base nos pressupostos teóricos de Larrosa (2011; 2017) sobre a infância como experiência de Petit (2013; 2019) acerca da leitura.

5 Análise e discussão dos dados

O memorial de formação é um gênero discursivo autobiográfico que é produzido e utilizado na esfera acadêmica como instrumento avaliativo, formativo e como objeto de pesquisa do discurso autobiográfico. Esse gênero possui uma forma composicional, tema e estilo próprio no qual o autor/narrador/personagem enuncia de forma transgradiente e estetizada a si mesmo e sua vida, sendo uma forma de conscientização, visão e enunciação de sua própria vida na e pela linguagem. Nele vem aportado o conteúdo específico que é a formação durante momentos de uma vida e a forma composicional – a estrutura

narrativa. Há também muitas características comuns nas histórias das cinco locutoras, visto que elas são produtos de uma cultura situada em um tempo e um espaço comuns. Por outro lado, o estilo, as concepções acerca de si, do mundo e dos outros e as informações pessoais, elencadas na escrita dos memoriais das autoras são únicas e particulares.

A condição da enunciação dos memoriais de formação leitoras analisados a seguir, foi uma situação avaliativa e formativa da disciplina *Biografismos: pesquisa e formação*, ou seja, foram produtos de uma interação verbal real e significativa de uma situação comunicativa e social da esfera acadêmica. Espelhamo-nos nas etapas estabelecidas por Josso (2010), divididas 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.

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

Iniciamos a seguir a análise dos excertos dos memoriais coletados referentes as memórias e experiências de leitura vivenciados na infância.

Alice: Sou apaixonada por leitura desde pequena, ela sempre foi minha válvula de escape pois vivenciei inúmeras desventuras, se posso assim chamar, e tenho certeza que por ter me mantido imersa num mundo de fantasia deixei as tragédias de lado e pude me concentrar em ser uma pessoa melhor sem me deixar afetar pelo exterior ruim.

Alice revela, em seu memorial, que a leitura é uma prática que a transformou profundamente e faz parte da sua vida desde a infância. No resgate de suas recordações-referências (JOSSO, 2010), essa experiência é colocada como uma paixão (LARROSA, 2011) e que, em muitas ocasiões, funcionou como um espaço íntimo, privado, um refúgio, em momentos de dor e sofrimento (PETIT, 2013), de infortúnios e tragédias pessoais. Além disso, Alice ressalta que o ato de ler fez com que ela se tornasse em uma pessoa melhor, deixando evidente as dimensões formadora, transformadora, reflexiva e subjetiva da leitura e sua repercussão em toda a sua trajetória de vida enquanto sujeito. Para Petit (2013, p.31) “[...] a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontrem em contextos sociais desfavoráveis”.

É por meio de um diálogo interno de resgate e seleção das memórias estetizadas narrativamente em sua escrita autobiográfica que Alice toma consciência e enuncia a sua própria vida (BAKTHIN, 2003). É este lugar de narradora/biógrafa/autora, enquanto mulher adulta e

estudante de Letras, que permite Alice se situar em um lugar exterior à sua própria vida para evocar o seu eu criança e recordar, reelaborar, organizar, compreender e interpretar as suas experiências de leitura desde a infância, construindo assim um novo olhar sobre si e sobre sua vida. Desse modo, Alice tem a oportunidade de refletir e avaliar as suas ações, sentimentos, valores, ideologias e crenças, pensar sobre a importância e o papel dos outros na sua biografia, de modo a possuir a chance de tomar novos rumos em sua trajetória de vida e formação que está em processo.

Ao recordar uma de suas primeiras memórias de leitura da infância Alice lembra que sua mãe lia em voz alta a obra *Chapeuzinho Vermelho*, o que nos faz remeter a Petit (2013) quando diz que os mediadores de leitura são em sua maioria mulheres. É por meio da palavra e interação com o outro (BAKHTIN, 2009; LARROSA, 2017) que a criança é introduzida ao mundo das letras e contos de fadas com a leitura oral, visual e contato com o objeto livro. Alice detalha que o livro usado pela mãe era *pop-up*, isto é, um livro que se torna tridimensional composto por imagens formadas em dobraduras de papel que mostravam cenários e personagens, um recurso imagético muito presente em livros infantis que causa fascínio e chama atenção das crianças na hora da leitura.

Conforme Martins (1997) é na infância que exercemos com mais frequência a leitura sensorial das cores, formas e manipulação do objeto livro de modo lúdico e criativo que contribui para o desenvolvimento da imaginação e descoberta. A prática de ler na infância não é um processo passivo, mas dialógico, pois, através da leitura oral ou sensorial, como destaca Martins (1997), a criança realiza descobertas, constrói sentidos e elabora significados. Esse livro foi marcante para Alice pelas imagens saltarem aos seus olhos, introduzindo-lhe no mundo encantado da personagem e por seu valor afetivo ao configurar-se como um portador de lembranças dos momentos de acolhimento e carinho de sua mãe durante a leitura.

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

Alice também relata que os livros eram raros em sua casa e que o lugar de acesso a este bem cultural era a biblioteca escolar. Conforme Petit (2013) o meio social não define as práticas e formação leitora de um sujeito, mas na periferia o acesso a este objeto pode ser dificultado pelas condições econômicas e culturais das famílias. A questão da cultura do hábito de ler e de livros religiosos se faz presente nas palavras de Alice no trecho a seguir:

Alice: Meus familiares nunca tiveram muito interesse por livros, e isso provém de suas próprias criações, por isso não contava muito com eles para me incentivar. Minha mãe e minha avó costumavam ler alguns livros espíritas, e antes de conhecer mais sobre o espiritismo eu tinha medo dos livros pois achava que falavam sobre coisas do além e fantasmas, claro que já superei isso, mas na infância isso criou uma certa barreira entre nossas experiências literárias.

A criatividade e o imaginário característicos da infância fizeram com que Alice criasse um juízo de valor permeado pelo medo dos livros de religião da doutrina espírita de sua mãe e avó. O afastamento de Alice das experiências de leitura de sua mãe e avó na infância foram causadas pelas representações de Alice em relação à religião, mas também pela construção de sua subjetividade, afinidades e predileções por certos tipos de leitura. Ela conta que o seu interesse pelos livros era algo dela, já que não tinha incentivo de familiares.

Os excertos do memorial de formação de Bela serão analisados a seguir. Bela considera que teve muita sorte por ter uma mãe tão amorosa e que lhe contava histórias e lhe presenteava com coleções de histórias infantis. As leituras orais conduzidas pela mãe eram momentos de acalanto e demonstração de afeto que marcaram profundamente a infância de Bela. Para ela, a leitura apresenta-se como um mecanismo de reparação em momentos de enfermidade (PETIT, 2013), como uma distração temporária da dor e lhe proporcionava uma sensação de proteção, paz, liberdade, amor e cuidado.

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

Nesse trecho do enunciado de Bela, fica evidente o embate das diversas vozes e relações dialógicas: a voz da mãe de Bela, a voz da Bela criança e da Bela adulta. A unidade biográfica (BAKHTIN, 2003) da história de vida de Bela é arrematada pela narrativa e interação dos outros e com os outros. Entendemos que a enunciação das experiências de leitura de Bela é fortemente influenciada e construída pela sua mãe enquanto interlocutora e contexto familiar na qual ela estava inserida, demonstrando o quanto o seu discurso e repertório de experiências são únicos, subjetivos e paradoxalmente de natureza heterogênea e alteritária.

As contações de histórias feitas pela mãe despertaram em Bela a vontade, o gosto e a curiosidade pela leitura, mesmo antes de ser alfabetizada formalmente. Nos primeiros anos da sua infância, seu desejo de aprender era tão grande que ela almejava avançar de turma. Bela adorava brincar, fazer de conta que sabia ler, escrever e criava as suas próprias histórias, ficando evidente o processo de apropriação e ressignificação da prática da leitura na infância. Para Maia-Vasconcelos (2016), a criança, por ser um sujeito social, é capaz desde muito cedo a compreender o mundo, empreender enunciados e se apropriar de regras e normas de seu meio social.

Bela: Essas leituras da madrugada me levaram a desejar lê-las eu mesma e escrever minhas próprias histórias. No entanto, eu era muito pequena e não sabia ler ou escrever. Mesmo com meus desejos claros de aprender, a escola não queria me avançar na turma e eu continuei sem saber ler e

escrever. Mas isso não impediu minhas aventuras inventivas. Eu costumava pegar cadernos e agendas velhas e rabiscar nas linhas como se estivesse escrevendo. Quando meu pai me visitava todo mês, eu contava minhas histórias “escritas” para ele e para minha mãe também. Logo eles perceberam que meu negócio era mesmo a leitura e, quando eu finalmente aprendi a ler, eles passaram a me dar livros de presente no meu aniversário e no Natal.

A articulação da brincadeira com a leitura e a escrita é um caminho informal de aprendizagem muito válido, rico e produtivo na formação leitora de um sujeito na infância. É o modo próprio das crianças pequenas começarem a aprender, construir sentidos, se relacionar com o mundo das letras e iniciar o processo de apropriação dos usos sociais da leitura e da escrita. Afinal, como diz Freire (2005), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra.

A vida é encenada e dirigida para as conexões com o mundo, por meio de recursos e mecanismos linguísticos aos quais somos expostos desde nosso nascimento e aos quais acrescentaremos nossos próprios comandos, ao longo da vida, por imitação ou por intuição (MAIA-VASCONCELOS, 2016, p.590).

Quando Bela brincava de ler e escrever, interagiu com adultos letrados que eram seus pais, instituía uma situação de troca, de enunciação conforme Bakhtin (2003) e recriava à sua maneira as referências de seu mundo vivido.

Ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos. Nesses momentos, elas reproduzem não apenas o conteúdo da história, mas também trechos do texto. Ao modificarem alguns trechos que não sabem de memória, é comum observarmos o esforço em continuar o texto construindo sequências linguísticas com estilo de linguagem semelhante ao adotado pelos autores. Tais situações mostram a capacidade que as crianças têm para observar a linguagem. Elas, desse modo, aprendem sobre os eventos sociais em que a escrita está presente e sobre os textos que circulam nesses eventos (LEAL; SILVA, 2011, p. 61).

O adulto exerce um papel relevante na atividade social que é brincar colaborando para o seu desenvolvimento e aprendizado. Experienciar a leitura por meio de brincadeiras de faz de conta contribuiu para o desenvolvimento de Bela na interpretação e assimilação das histórias e coisas do mundo de modo ativo, autônomo, na criação de jogos simbólicos da fantasia por meio da linguagem e interação com os outros. “Desde a mais tenra idade, uma criança não recebe passivamente um texto, ela o transforma, incorpora e integra a suas brincadeiras” (PETIT, 2019, p. 52), pois o ato de ler é uma atividade dialógica de interação entre leitor, texto e autor. Assim como a leitura é um direito cultural (PETIT, 2013) de todos, a brincadeira é um direito fundamental e universal da criança que contribui para o seu desenvolvimento físico, emocional, social, intelectual e estético.

Partimos a seguir para a análise dos excertos do memorial de Penélope. Em sua narrativa autobiográfica Penélope inicia a sua narrativa contando que na sua infância era incentivada em casa pelos pais apenas a pintar e desenhar. Os seus pais tinham um baixo nível de escolaridade, e o seu processo de aprendizado e prática de leitura

ocorreu apenas com seu ingresso na escola. Podemos perceber o tom valorativo das escolhas enunciativas de Penélope no tempo presente, no papel social e lugar do hoje, enquanto estudante do Curso de Letras e professora em formação inicial, quando ela compreende, analisa e avalia o porquê de os pais agirem daquela forma, ao qualificar a estrutura e professores da primeira escola na qual estudou e identificar dificuldades em seu processo de alfabetização. Compreendemos, portanto, as suas experiências enquanto sujeito social, sua história de vida, representações, a voz de seus pais, a condição sócio-histórica, econômica e cultural de seu contexto familiar e o entrelaçamento dos campos de relações históricas, biográficas e sociais.

Penélope: Durante minha infância, só tive contato com a leitura quando comecei a frequentar a escola, até lá eu era incentivada pelos meus pais apenas a desenhar e pintar, eles sempre compravam lápis de cor e canetinhas, o que já era um avanço considerando que eles não tinham o costume de ler e estudar, em razão da pouca escolaridade. Nas primeiras séries na escola onde eu estudava os alunos já eram estimulados a lerem, havia uma disciplina na qual os alunos do Ensino Fundamental tinham que ser um livro, de literatura infantil, escolhido pela escola, durante um bimestre e depois tinha uma prova de interpretação textual daquele livro, eu sempre continuava lendo os livros mesmo depois que a prova passava. Tive dificuldades para aprender a ler, haja vista que a escola onde fiz a alfabetização era pequena, sem estrutura e sem professores motivados. Só havia uma turma na escola inteira, e nem era uma escola de verdade, era uma casa grande onde uma senhora e uma moça davam aula para um pequeno grupo de crianças, menos de dez. Assim, quando cheguei na primeira série do Fundamental ainda não sabia ler, mas aprendi muito rápido, dada a precária formação, mas ainda formação, que recebi na alfabetização e o melhor nível da escola nova. Era nessa escola que havia a disciplina de leitura de livros infantis. Em casa eu não lia pelos motivos já ditos, meus pais não tinham o hábito, contudo, eles me ajudavam na tarefa de casa, isso nunca negaram, meu pai me ajudava com matemática e minha mãe com português e outras matérias da área de humanas, contudo, pela baixa escolaridade, até minhas tarefas do Fundamental I geravam dúvidas neles, às vezes, então eles chamavam a filha do vizinho para me ajudar, pois ela era adolescente e frequentava a escola, ou seja, estava a algumas séries na minha frente e sabia os conteúdos. Eu adorava ir para a casa dela, haja vista que como ela tinha muitos brinquedos, mas não os usava, eu brincava com todos.

Escola e família são instituições sociais que marcam e moldam profundamente a formação de um leitor. Muitas vezes esta função é atribuída quase que exclusivamente para a escola. Desse modo, identificamos que, durante a infância de Penélope, a experiência da leitura estava ligada apenas ao espaço e atividades escolares. Ela não tinha acesso a livros em casa, não vivenciou a experiência da contação de histórias e nem tinha como exemplo a figura de leitores em seu lar. “A ausência física de livros e a distância representam obstáculos” (PETIT, 2013) para a prática da leitura.

Na escola, Penélope passou inicialmente a praticar a leitura de livros infantis como um dever, uma obrigação, pois iria ser avaliada a cada bimestre pelo desempenho nessa tarefa. Depois, ela percebeu que ler também podia ser algo prazeroso e passou a ler os livros paradidáticos novamente mesmo depois do período de provas. A pouca escolaridade dos pais é mais uma vez evidenciada quando solicitam a

ajuda da filha adolescente do vizinho para auxiliar nas atividades escolares de Penélope.

Seguimos para a análise dos registros memorialísticos de Poliana, que inicia sua narrativa falando que foi aluna da escola pública. Poliana sentiu a necessidade de ressaltar esse fato logo no começo de sua enunciação. Intradiscursivamente, podemos perceber que a narradora já antecipa uma resposta, traz uma justificativa a um possível questionamento ou lacunas em suas práticas de leitura pelo seu papel social que desempenha como professora de língua materna em formação inicial. Segundo ela, no espaço escolar, o trabalho com a leitura se restringia apenas aos textos das questões propostas e revela também que não havia a leitura de livros paradidáticos no programa de ensino.

Em seu memorial Poliana aponta o pai como seu exemplo de leitor em casa. A curiosidade dele, demonstrada através da prática da leitura de diversos materiais, inspirou a filha. Este fato nos faz lembrar o artigo *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire (2005) quando fala do quanto as experiências vividas enquanto ainda não lia a palavra, o levou a compreender de modo atento e crítico uma série de coisas e comportamentos das pessoas que faziam parte de seu pequeno mundo imediato. “Muitas vezes, nos tornamos um leitor porque vimos um parente, um adulto querido mergulhado nos livros [...] e a leitura aparece como um meio de se aproximar dele e apropriar-se das qualidades que lhes atribuímos” (PETIT, 2013, p.35).

Poliana: Sou uma estudante que veio de escola pública e na minha época nós não tínhamos os livros paradidáticos. Lembro-me de ler para a escola somente os textos que respondiam as questões propostas. Não lembro exatamente quando comecei a ler por diversão, lembro de ver meu pai lendo qualquer coisa desde revistas a livros espíritas (sendo que ele nunca foi religioso). Penso que a minha curiosidade em ver o que ele tanto lia me motivou a ler também. Nós não tínhamos condições financeiras para comprar livros, revistas ou qualquer outro tipo de material com essa finalidade educativa, então sempre pedíamos emprestado, algumas pessoas nos doavam livros por tanto nos ver lendo. Tinha uma amiga que tinha a assinatura da revista “Turma da Mônica” ela sempre me emprestava alguns exemplares. Como eu lia muito, as pessoas que me viam passaram a me indicar livros, a mãe de uma colega me deu para ler “Poliana” e assim que acabei me emprestou “Poliana Moça”, foi um dos primeiros romances que li [...].

Para Larrosa (2017; 2014), a leitura é aquilo que nos toca, nos forma e nos comove, uma aventura cheia de emaranhados e labirintos. Os livros e obras marcantes na vida de Poliana percorreram caminhos diversos e chegaram para ela por intermédio de outros. O acesso à leitura ocorria por meio de empréstimos e doações. Os outros, amigas, parentes, aparecem como seus principais fornecedores de livros, cruciais no fomento de suas práticas leitoras. O encontro com outros leitores “pode dar a ideia de que é possível ter outro tipo de relação com os livros (PETIT, 2013, p. 25). A família de Poliana não tinha condições de comprar livros e outros tipos de materiais de leitura. O livro é um bem cultural com uma dupla dimensão: uma mercadoria editorial que custa caro em nosso país (EL FAR, 2009) e um meio de acesso a conhecimentos.

Por fim, partimos para a análise do último excerto. Anne Frank nos apresenta uma realidade bem interessante em sua escrita autobiográfica. A leitura fazia parte de seu universo desde cedo, pois seus familiares cultivam tal hábito. Destaca-se o uso do verbo “possuem” pela narradora, porque indica uma ação que começou no passado e continua no presente, ou seja, uma prática que é cultivada até os dias de hoje. A participante acrescenta que sua mãe lia livros infantis para ela na hora de dormir, um grande estímulo na formação de um sujeito-leitor. Chama atenção o fato de que, em sua exposição, a locutora diz que seus pais nunca impuseram ou cobraram certas práticas de leitura. Os exemplos e gestos de leitura de seus familiares definiram naturalmente sua condição de leitora.

Anne Frank: Lembro-me que sempre recebi o incentivo à leitura, pois meus familiares possuem o hábito de ler. Então, desde cedo, tive contato com essa prática, já que minha mãe costumava ler livros infantis para mim, até que eu dormisse. Apesar disso, meus parentes nunca me obrigaram a ler ou a seguir determinados hábitos de leitura, tudo ocorreu de forma natural. Com o tempo, comecei a ter meus próprios hábitos de leitura, após observar os costumes de leitura dos meus familiares. Além disso, durante o período escolar, sempre tive o incentivo dos meus professores, principalmente durante as recomendações dos paradidáticos. [...] Outro fator que contribuiu para a minha formação leitora foi o estímulo que recebi da minha mãe, pois ela sempre se esforçava para comprar diversos livros para mim, além de gibis e revistas de curiosidades relacionadas às Ciências. Assim, sempre tive uma leitura bem diversificada e essa característica está em meus hábitos até hoje.

Anne Frank acrescenta que seus professores e sua mãe foram seus apoiadores e incentivadores a leitura. Sua mãe teve a preocupação, cuidado e atenção de oferecer diferentes materiais de leitura como livros, revistas e gibis. Como expõe a locutora, as ações de sua mãe repercutem em seus hábitos até hoje, fundamentais na construção de sua identidade leitora. “O tempo da leitura não se reduz àquele que viramos as páginas ou àquele em que ouvimos alguém ler em voz alta” (PETIT, 2019, p. 50), mas repercutem por toda a vida de um leitor.

Interdiscursivamente, ficam implícito que os momentos de contação de histórias e leituras orais mediados pelas mães transformaram-se em recordações-referências nas quais as dimensões afetiva, reparadora e simbólica estiveram em evidência, assim como a prática da leitura nos níveis sensorial e emocional. 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).

Desse modo, a formação leitora de um sujeito enunciada em um memorial de formação é atravessada e constituída por recordações-referências (JOSSO, 2010) de práticas, gestos de leitura, mediação e fomento de outros sujeitos leitores e pelo embate de diversas vozes que foram articuladas, sobrepostas, silenciadas e evocadas pelos diferentes papéis sociais desempenhados pelas participantes dessa pesquisa. É nessa posição de estudante do Curso de Letras e professoras em

formação inicial e por meio da escrita autobiográfica que essas alunas rememoraram, selecionaram, revelaram, refletiram e ressignificaram discursivamente as suas experiências enquanto leitoras na infância, na qualidade de adultas, falam das crianças que um dia elas foram.

Na seção a seguir efetuamos as considerações finais acerca das análises das recordações de leitura retiradas de memoriais de formação.

6 Considerações finais

Os excertos de memoriais de formação referentes a prática da leitura na infância de alunas do Curso de Letras da UFC foram o nosso objeto de análise na presente pesquisa. Percebemos nas enunciações das locutoras o embate de vozes, a alternância de um eu e um outro, a sobreposição de papéis sociais, o papel fundamental dos outros ao experienciar a leitura e a tomada de consciência de si, do outro e do mundo.

Os excertos dos registros memorialísticos mostraram que cada experiência de leitura vivida na infância é única e ao mesmo tempo marcada por tonalidades heterogêneas, influenciada e estimulada pela relação dialógica com outros sujeitos: os familiares, os professores, os amigos e os vizinhos. Dentre esses sujeitos, as colaboradoras do estudo apontaram a mãe como a principal figura de estímulo à leitura. Vemos que as mães desempenham um papel fundamental na formação de leitores. Outro fato interessante que constatamos foi a voz da mãe na enunciação das locutoras quando elas se remetiam às recordações da mais terna infância. Muitas das lembranças que temos de nossa infância são formadas pelas narrativas de nossas mães e não propriamente das memórias de nossas vivências.

O difícil acesso aos livros surgiu como uma questão latente. As locutoras revelaram que o acesso ao objeto livro ocorria por meio de visitas a bibliotecas, doações e empréstimos de parentes e amigos. O livro é um objeto cultural que ainda custa muito caro em nosso país, por isso, é necessário repensar em políticas públicas que mudem essa triste realidade e diminua as desigualdades sociais no que concerne ao fomento da leitura. Entendemos que o fato de um sujeito estar inserido em um contexto familiar com um escasso nível de escolaridade e um contexto socioeconômico menos favorecido não determinam seus hábitos de leitura. Eles podem ser retardados ou acelerados, mas não definidos. Mesmo os pais e responsáveis que não cultivam o hábito da leitura por razões diversas, podem exercer grande influência na formação de leitores. Além disso, os próprios sujeitos enquanto protagonistas de sua história buscam constantemente caminhos que proporcionem seu desenvolvimento e promovam a sua autoformação. Eles tomam para si a missão de superar desafios, quebrar paradigmas, se aperfeiçoar na qualidade de pessoa e profissional, em um incessante movimento de ressignificação de si.

Mediante o nosso estudo, enxergamos outros limites e funções da leitura na vida dos sujeitos, especialmente no período da infância. 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.

Referências

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1986
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.
- BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- BRAIT, B. NUNES, J. A. Documentos oficiais em diálogo. **Revista Eutomia**, Recife, v. 21, n.1, 144-168, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237464/30543>.
- DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- EL FAR, A. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- JOSSO, M.-C. **A experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- KOHAN, W. O. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- LEAL, T. F; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MAIA-VASCONCELOS, S. A criança e suas narrativas: a (auto) biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 3, p. 584-602, 2016. Disponível em:

<https://homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3008>.

Acesso em: 01 jul. 2023.

- MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2011.
- PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PETIT, M. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- QUINTEIRO, J. *et al.* Infância e escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.
- SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Sarmiento, Manuel & Cerisara. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Santa Iria de Azóia – Portugal: Asa Editores, 2004.
- SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.
- VASCONCELOS, S. M. **Narrativa de vida: uma questão de método**. Curitiba: CRV, 2022.

DATA DE ENVIO: 15 de julho de 2021 | DATA DE APROVAÇÃO: 28 de agosto de 2023