

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE MEMORIAL DE LEITURA E A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

SOME OBSERVATIONS ON MEMORIAL READING AND THE CONSTITUTION OF THE INITIAL TRAINING *ETHOS* DISCURSIVE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER

Sandro Luis da Silva¹

RESUMO: *Este texto apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa, cujo objetivo é a análise de memorial de leitura/formação, produzidos por alunos do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras, durante as aulas de Leitura e Produção Textual, em uma universidade pública em São Paulo, considerando os elementos linguísticos que remetam à constituição do ethos discursivo. Numa abordagem qualitativa, trazemos, neste artigo, a análise de três memoriais (escolhidos aleatoriamente), valendo-nos dos estudos de Koch & Elias (2007, 2008), e em Marcuschi (2001) em relação à leitura e à escrita, em Schneuwly & Dolz (2004) e Maingueneau (2002) quanto aos gêneros discursivos, Charaudeau e Maingueneau (2004), Amossy (2004) e Maingueneau (2008) no que se refere ao ethos discursivo. Observou-se que os alunos apresentaram um olhar crítico não só para o processo de leitura, como também a própria produção textual, evidenciando a necessidade de estratégias de ensino de leitura e escrita na escola básica, que os leve ao desenvolvimento da competência comunicativa.*

Palavras-chave: *Escrita; Leitura; Memorial; Ethos discursivo.*

ABSTRACT: *This paper presents the preliminary results of a study whose objective is the analysis of memorial reading / training, produced by students in the first semester of the Letras, during classes Reading and Textual Production, at a public university in São Paulo, considering the linguistic elements that refer to the constitution of the discursive ethos. In a qualitative approach, we bring in this article the analysis of three memorials (randomly chosen), drawing upon the studies of Koch & Elias (2007, 2008), and Marcuschi (2001) in relation to reading and writing, in Schneuwly & Dolz (2004) and Maingueneau (2002) as the discourse genres, and Charaudeau and Maingueneau (2004), Amossy (2004) and Maingueneau (2008) in relation to the discursive ethos. It was observed that the students presented a critical look not only to the reading process, as well as textual production itself, highlighting the need for strategies to teach reading and writing in the elementary school, which leads to the development of communicative competence.*

Keywords: *Writing; reading; Memorial; Discursive ethos.*

1 Considerações iniciais

Escrever é sempre um desafio, principalmente quando queremos compartilhar ideias que possam (in)diretamente contribuir com nossos pares, seja provocando-os, seja levando-os à reflexão. O que se pretende, ao produzir um texto, é compartilhar experiências, expor desejos, angústias, realizações, ressignificar o passado, vislumbrando futuro(s). Um texto reflete nosso discurso, nosso posicionamento face a um determinado fenômeno; as escolhas

¹ Universidade Federal de São Paulo (NIFESP). Pós-doutorado em análise de discurso pela Universidade Sorbonne Paris IV. São Paulo, Brasil. E-mail: vitha75@gmail.com

linguísticas, as estruturas utilizadas representam muito mais do que a superfície textual: revelam uma voz discursiva, que procura interagir no/com o mundo em que está inserida.

A noção de interação verbal via discurso, segundo Bakhtin (2003), é gerada pelo efeito de sentido originado pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico-social, pelas condições de produção e de recepção, e também pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Para o autor russo, a dimensão dialógica é onipresente, o que mostra que ela deve ser um dos focos principais na interpretação do texto. Segundo o autor, encontramos o dialogismo mostrado (o qual se refere a todas as formas de representação que um discurso dá de outro, explicitamente, através de marcas textuais) e o dialogismo constitutivo (modo de construção do discurso por meio da incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido como tal pelos sujeitos interlocutores).

Pretendemos levantar, neste artigo, algumas considerações sobre o processo de leitura e de escrita a partir da análise de três memoriais de leitura elaborados por alunos de Licenciatura em Letras, em que eles registraram seu percurso em relação à sua formação de leitor, assim como analisar a constituição do *ethos* discursivo desses sujeitos-narradores. A atividade que foi desenvolvida na disciplina de Leitura e Produção Textual, no primeiro semestre, numa universidade pública da grande São Paulo, visava aos seguintes pontos:

- a) A escrita do memorial a fim de que os alunos resgatassem o processo por que passaram na formação como leitores;
- b) O professor conhecer um pouco da história desses alunos como leitores.

Procurou-se avaliar como se processou a formação desse discente como leitor, assim como sua escrita, considerando a formação inicial do professor de língua portuguesa. Acreditamos que um docente para trabalhar com a leitura em sala de aula precisa, também, ser um leitor, conhecer as diferentes estratégias que possibilitem o desenvolvimento da competência comunicativa.

Algumas inquietações em relação à prática docente tem permeado nosso trabalho em curso superior, em especial no curso de Letras, e uma delas é a questão do comprometimento da Universidade com a escola pública, seja em relação ao conteúdo, seja em relação às formas de avaliação que se realizam nessa esfera discursiva. Essas inquietações nos levaram a utilizar como estratégia na disciplina a escrita de um memorial. Essa ideia surgiu-nos por alguns fatores, dentre os quais podemos citar o fato de constituir-se em um procedimento que nos vem auxiliando na avaliação no processo de ensino-aprendizagem, além de permitir ao acadêmico avaliar/refletir como ocorreu sua formação como leitor. O memorial é um

documento em que se registram as impressões sobre um determinado aspecto, apontando, de forma crítico-reflexiva, os acertos, as vitórias, os avanços, assim como as falhas, os momentos difíceis, as paradas, as dúvidas. Trata-se de um resgate de fatos do passado. Nesse sentido, a proposta era que, através da escrita, os alunos resgassem o processo de leitura por que passaram e refletissem sobre ele.

Acreditamos ser uma importante estratégia pedagógica, tanto para os alunos quanto para o professor, sobretudo para aqueles que veem que a avaliação deve ser uma constante no dia a dia das pessoas, caracterizando-se por momentos de reflexão sobre a atuação de todos os sujeitos envolvidos na prática social, dentro e fora da escola, seja ela básica, seja ela superior.

Assim como a avaliação, a leitura é também necessária não só na vida escolar, mas para viver socialmente. Por meio dela, amplia-se nosso repertório. Com a escrita do memorial, é possível trilhar caminhos que levem o futuro professor a vislumbrar estratégias, em sua prática pedagógica, que possam tornar seu aluno um leitor competente.

Entendemos que o gênero discursivo memorial transita em três dimensões: como *fenômeno*, já que não se trata apenas de uma narrativa, mas uma narrativa crítico-reflexiva; como *procedimento metodológico*, tendo a narrativa como fonte de pesquisa e como *processo*, seja de aprendizagem, seja de (auto)conhecimento, ressignificando o vivido (ABRAHÃO, 2006).

Para atingir esses objetivos, valemo-nos de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico sobre o assunto e análise três memoriais de leitura/formação, a partir da teoria da análise de discurso de linha francesa, em especial os estudos de Maingueneau (2002, 2008) e de Amossy (2004), tendo em vista que procuramos analisar a constituição do *ethos* discursivo desses alunos do curso de Letras, futuros professores de língua portuguesa na escola básica. Em relação à leitura e à escrita, pautaremos nossa análise em Koch e Elias (2009), Marcuschi (2008). Valemo-nos, ainda, dos conceitos de Marcuschi (2005) e Dolz e Schenewuly (2004) e Maingueneau (2002) em relação aos gêneros. Quanto ao memorial, baseamo-nos em Soares (1991), Abrahão (2006) e Arcoverde e Arcoverde (2004).

O artigo está dividido em duas grandes seções: na primeira, faz-se uma revisão da literatura sobre a leitura e a escrita no processo de ensino-aprendizagem, além de focar o gênero discursivo memorial e o *ethos* discursivo. Na segunda, apresenta-se a análise do *corpus* deste artigo, seguida das considerações finais e das referências.

2 Revisitando a literatura: leitura, escrita, gênero e ethos discursivo em foco

2.1 Da leitura para a escrita

O ato de ler e de escrever não podem ser abordados somente numa perspectiva positivista, para a qual a leitura e a escrita são simples técnicas, o que impede o entendimento das transformações atuais e radicais porque essas duas habilidades passam no processo de ensino-aprendizagem face ao contexto em que se exige uma maior interação tanto na escrita quanto na leitura, por parte dos sujeitos, demandando, assim, novas formas de ler e escrever para/sobre/no mundo.

Há uma aproximação entre escrita e poder, sobretudo numa sociedade em que ocorre uma valorização da escrita, a qual proporciona ao indivíduo um “status” em relação à sociedade em que está inserido. Há de se considerar que um texto escrito caracteriza-se, de forma geral, por uma inter-relação entre pensamentos, ações e sentimentos e identidades. Inovação, criatividade, ousadia, criticidade precisam fazer parte do texto, a fim de que seja registrado esse olhar do escritor para realidade.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita, desde as séries iniciais da escola básica, ocorre de forma processual, já que ela vai se aprimorando com a prática, à medida que se exercita, atingindo cada vez mais a fluência. De acordo com Koch & Elias (2009), é preciso considerar a escrita numa concepção interacionista, visto que, segundo as autoras, nela

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo (KOCH & ELIAS, 2009, p. 34).

Os alunos não podem fazer de seus textos um espaço de mera reprodução do discurso socialmente imposto, sem que se evidencie seu EU; eles interagem discursivamente com seus pares nas diferentes esferas de atividades humanas que permeiam a realidade. Não cabe na sala de aula hoje (e nunca coube) a mera reprodução de conhecimento, fazendo com que a escrita se torne um exercício anacrônico, sobretudo quando se vive um período em que a

escola é denominada como “escola nova”, cujo objetivo é fazer daqueles sujeitos nela envolvidos cidadãos ativos, proporcionando a eles uma postura crítica diante da realidade. Batista (1997) explica que a tendência natural dessa visão – reprodução textual – leva ao que Bourdieu em seu texto *A reprodução*, de 1975, denomina “fetichismo da língua” que refletiria um modo de se relacionar com a língua

Em que ela é percebida como ‘coisa’, como algo que tem existência independente dos falantes, valendo-se por si mesma e em si mesma e devendo orientar a atividade linguística dos falantes, da qual, na verdade, é, porém, resultante. (BATISTA, 1997, p. 108).

Para Bourdieu (1975), a escola e seu sistema permitem, na verdade, a reprodução da cultura dominante. Para o sociólogo francês, a instituição escolar, na maioria das vezes, ignora as diferenças culturais que permeiam a sociedade, privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes que impõem certos comportamentos.

Não podemos esquecer que, para além das funções de professor e de aluno, dentro do processo ensino-aprendizagem, há sujeitos histórico-cultural-ideológicos que se constituem na relação eu/outro. Cristalizar as funções sob o ponto de vista estritamente hierárquico seria a melhor maneira de favorecer que professores e alunos pudessem desgarrar o ensino da escrita dos objetivos escolares instrumentais, passando a plantar linguagem na escrita? A ação pedagógica, nesse sentido, precisa intervir no processo educacional de modo a levar o discente a uma produção textual que vá ao encontro dos ideais e ideologias desses sujeitos que se fazem presentes no espaço da sala de aula e não simplesmente a uma reprodução cultural e social imposta por determinados grupos.

O curso de graduação precisa oferecer ao aluno algumas mudanças significativas em relação ao que fora visto na escola básica: de lugar, de posição de expressão escrita, dentre outras mudanças que devem ocorrer na formação inicial. De alunos acostumados a uma produção escrita na forma de certos gêneros comuns à escola básica, são agora estimulados à produção de expressão de outra ordem – resenhas, relatórios, resumos, fichamentos etc, em que se exige dele um posicionamento em relação ao texto paradigma e ao mundo. E uma razão para que esses gêneros desembarquem na sala de aula da universidade não é meramente o cumprimento de um papel instrumental subserviente; traz como premissa a própria realidade do aluno como sujeito-falante/autor e como sujeito-ouvinte/leitor. É no âmbito da esfera discursiva acadêmica que ele ocupará posições, se constituirá no/pelo outro a partir de um

ethos discursivo, uma imagem de si como sujeito, construída pelos seus pares, que numa prática de leitura e escrita tradicionais, lhe é desconhecida.

A presença da leitura e escrita na escola precisa ser pensada como algo estratégico, que leve o aluno ao desenvolvimento dessas habilidades, fazendo presente voz do aluno/produtor/leitor no texto que elabora. A linguagem (escrita) há de ser vista como um instrumento para atribuir significados e permitir a apropriação de conceitos para a realidade e, ainda, uma ferramenta alternativa de diálogo, na qual o processo de reflexão seja continuamente mobilizado.

A universidade é o espaço da escrita, que envolve “uma série de operações e produtos materiais que têm relação com a produção e o uso dos sistemas gráficos” (Cordona, 1981, apud Gnerre, 1983), a qual se presta à interlocução humana por meio de grafias convencionadas. Estar ou não a par das convenções implica inclusão ou exclusão social.

É característica da escrita o distanciamento do espaço-tempo de sua produção, daí sua autonomia contextual. Compreender um texto requer saber sua finalidade original e seu contexto de produção. A concepção bakhtiniana sócio-interacional de linguagem aproxima-se dessa ideia, uma vez que toma como objeto de estudo e de reflexão o texto, que é produto de uma criação ideológica, de uma ressignificação.

2.2 O gênero discursivo memorial

Para pensar de forma significativa na produção textual/discursiva, é preciso refletir sobre os gêneros, uma vez que, segundo Marcuschi (2005, p. 19), “Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Os gêneros correspondem a elementos que promovem a interação social. Por isso, são

Eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Ainda em relação ao gênero, Marcuschi (2005, p. 29) lembra Bronckart, que afirma: “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Mainueneau (2002), por sua vez, considera que os gêneros constituem um fator de economia e garantia da comunicação. Sem eles, seria impossível estabelecermos qualquer tipo de interação verbal, pois não conseguiríamos aprender toda uma variedade de gêneros que poderia surgir diante da quantidade de funções que exercem nas comunidades que os produzem e reproduzem.

Schnewly & Dolz (2004) argumentam que as categorias espaço-tempo são relevantes para compreender o gênero, pois o gênero funciona em outro lugar social, diferente daquele em que foi originado. Os autores acreditam que é por meio dos diferentes gêneros, sejam orais, sejam escritos, que o ensino da língua portuguesa deve ser feito por meio. Para eles, os gêneros são formas de funcionamento da língua(gem), sendo criados de acordo com as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Portanto, são produtos sociais bastante heterogêneos.

Dentre os vários gêneros que estão presentes no processo de comunicação e, por extensão, no processo de ensino-aprendizagem na universidade, optamos pelo memorial que, segundo Arvoreje & Acorverde (2007, p. 2),

É um gênero textual rico e dinâmico que se insere na “ordem do relatar”, isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. O memorial pode ser considerado, ainda, como um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas e sucessos que marcam a sua trajetória. É uma espécie de “diário”, no qual você pode escrever suas vivências e reflexões. É também um gênero que pode ser usado para que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos “eventos” dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação.

O memorial constitui-se em um gênero discursivo formativo, pois, ao narrar, o locutor torna-se o sujeito da narração, tendo consciência de que o momento enunciado é um momento de reflexão e de formação. Nele, confluem-se duas habilidades: de escrita e de leitura, completando-se. E assim deve ser nos cursos de formação inicial: a escrita conjugada à leitura. Não se pode conhecer(-se) sem interagir com textos. A produção textual não pode assumir caráter descartável e sim agregador, produtor de conhecimentos.

Por meio do memorial, o sujeito-narrador faz aflorar não só as lembranças, mas também as informações que possam dar sentido (ou novo sentido) ao presente. Trata-se de um relato que reconstrói uma trajetória, numa dimensão reflexiva; quem relata se faz como sujeito que se autointerroga e deseja compreender-se como o sujeito de sua própria história e,

assim, coloca-se como voz discursiva. Vale lembrar que a experiência, ao contrário da vivência, é refletida, pensada, e pode-se tornar algo consciente que construirá uma nova identidade.

Magda Soares (1991), uma das defensoras do memorial, afirma que o memorial possibilita refletir sobre o “por que fez, para que fez e como fez” (idem, p. 25), buscando conhecer o passado, pensar no passado, não buscando o que viveu, mas, o que estava pensando quando viveu (SOARES, 1991). É um momento em que refletimos sobre nossas vivências, experiências e memórias. Dessa forma, articula-se, no relato, o momento passado e presente – tanto na ordem pessoal quanto social, ressignificando as diferentes esferas discursivas por que o sujeito-narrador vivenciou, assim como o “aqui” e o “agora” que ele percorreu, tendo em vista que ele é um sujeito histórico, ideológico. O discurso narrativo não obedece necessariamente uma ordem linear e sequencial.

A memória caracteriza-se não só como um depositário de lembranças, mas também como uma possibilidade de mudança (CERTEAU, 2007). Ela é uma arte, construída por clarões e fragmentos, detalhes que são lembrados. Para ele, a memória é móvel; cada lembrança é modificada a cada momento em que é lembrado, “longe de ser relicário, ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita” (CERTEAU, 2007, p.131). É nesse sentido que propusemos aos alunos/estagiários a escrita de memoriais, a fim de que eles pudessem não só exercitar a produção textual escrita, como também fazer uma (re)leitura do que como ocorrera o processo de sua formação leitora.

Nos limites deste artigo, procuramos conceber o memorial não simplesmente como um texto descritivo, mas, sobretudo, um memorial de formação, pois

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

Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que ‘entram’ na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados. (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 59).

Esse tipo de memorial releva aspectos discursivos referentes ao processo de ensino-aprendizagem em um determinado tempo-espaço; constitui-se como um gênero discursivo

pautado na subjetividade. Os sujeitos-narradores constroem um discurso marcado por retrospectivas, mas sem deixar de vislumbrar as perspectivas para um futuro.

2.3 O *ethos* discursivo

Adotamos a concepção que Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 220) trazem do *ethos* discursivo. Segundo os autores, o termo emprestado da retórica antiga designa

A imagem de si que o locutor constroi em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso no que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação. O *ethos* faz parte, como o *logos* e o *pathos*, da trilogia aristotélica dos meios de prova. Adquire em Aristóteles um duplo sentido: por um lado designa as virtudes morais que garantem credibilidade ao orador, tais quais a prudência, a virtude e a benevolência; por outro, comporta uma dimensão social, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado a seu caráter e a seu tipo social. Nos dois casos trata-se da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 220)

A partir dessa fala dos autores, é possível inferir que o locutor leva seu interlocutor a construir uma imagem por meio do discurso que é elaborado na interação entre eles. E assim precisa ser a prática pedagógica, que é estruturada a partir de quadros de referências ideológicas, sociais, morais, de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e esses quadros se cruzam com todo o universo simbólico cultural que dá sentido e atitudes e comportamentos.

Maingueneau (2008) chama a atenção para o fato de que nem sempre o *ethos* visado corresponde ao *ethos* produzido. No momento em que o indivíduo pretende transmitir uma imagem positiva de si, sua ação pode surtir efeitos contrários aos objetivos. De acordo com o autor,

- o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

Para Maingueneau (2008), o *ethos* discursivo se constitui por meio “de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente” (MAINGUENEAU, 2008, p. 16). Amossy (2004, p. 9), por sua vez, afirma que “deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si”. Ou seja, leva o interlocutor a construir uma imagem de si a partir do discurso que se constitui em seu texto. Portanto, não se trata de uma noção descontextualizada; é preciso mobilizar uma série de representações sociais.

3 Memorial de leitura e *ethos* discursivo

Considerando os aspectos estabelecidos para a elaboração dos memoriais (objetivos, tipologia narrativo-descritivo-argumentativa, resgate de fatos relacionados à formação como leitores), foram selecionados três memoriais, dentre os setenta e quatro entregues pelos alunos do curso de licenciatura em Letras, os quais serão mencionados neste artigo como S1, S2, S3, igualmente pelo critério aleatório. Julgamos ser um número suficiente para um estudo inicial, que será ampliado para somar indícios mais conclusivos em relação à escrita de memoriais de leitura e a formação inicial do professor de língua portuguesa.

O professor pediu, no início do semestre, que os alunos escrevessem o memorial, levando-se em consideração o percurso deles como leitor. Houve uma contextualização da atividade proposta, explicando os objetivos e, ainda, alertou-os para os aspectos estruturais e temáticos do gênero, ressaltando a questão do estilo e função social.

Os três sujeitos-narradores tiveram a preocupação de evidenciar o objetivo do texto. Ressaltaram que não se tratava de mera narrativa-descritiva, mas que, ao recontar a história de leitura deles, eles estariam se posicionando criticamente em relação aos fatos, fazendo valer a voz discursiva, explicitando a ideia de pertencimento ao grupo, isto é, primeiro semestre do curso de Letras em uma universidade pública.

A narrativa para esses sujeitos é uma forma de ressignificar a própria história da sua formação leitora, possibilitando aprender um pouco mais de si. Por meio de situações concretas, é possível explorar percepções dos sujeitos presentes na história. Para Passerini (1988, apud ABRAHÃO, 2006), trabalhar com a memórias não implica a busca por fatos como verdade, uma vez que a memória não é um repositório passivo de fatos, mas um processo de (re)criação de um dado momento.

No tocante ao conteúdo, pudemos observar alguns pontos que nos levaram a perceber o *ethos* discursivo do enunciador naquele momento enunciativo. Vejamos a alguns fragmentos.

Segundo S1,

“Minha história não é diferente da maioria das pessoas. *A escola e a família* (minha mãe só teve o curso primário, mas gostaria de ter se formado jornalista e minha madrinha era funcionária pública; nos anos 60 tinha um grande prestígio) desempenharam *papel decisivo* no meu envolvimento com a *leitura*”².

Percebemos que ele constroi a imagem de um leitor comum (“minha história não é diferente da maior das pessoas”), aquele que sofre interferência da família para se tornar um leitor. Ele se mostra atento às experiências por que passou para desenvolver as habilidades de leitura. Assim, a leitura passa a ser assumida não como uma prática adquirida só na escola, mas também em um mundo extraclasse. Ele vale-se da primeira pessoa, sobretudo pelo pronome adjetivo possessivo, dando o caráter de subjetividade acentuada no texto. S1 chama a atenção para o fato de que “nos anos 60” ser funcionário público “tinha um grande prestígio”, evidenciando uma característica do *ethos* discursivo a que se refere Maingueneau (2008): a adesão do sujeito a certo discurso social. Ao relatar, posiciona-se, expondo o ponto de vista que reforça sua ideia.

Este sujeito ainda afirma

(...) *Sempre gostei de ler*, ouvir as músicas que baixei da Internet de épocas mais remotas. Ultimamente não paro muito para ouvi-las. *Que mais faço mesmo é ler*, confesso que meu passatempo favorito é este. Porém, prazer mesmo *eu tenho lendo o que se define como “leitura vulgar”* (romances: Julia, Sabrina...), e os romances policiais de Sidney Sheldon.

Há, nesse segmento, algumas particularidades. O *ethos* discursivo aqui se constitui por uma construção de uma imagem zelosa, atenta às especificidades da música e da literatura, como também evidencia os diferentes suportes de que utiliza para ‘ler o mundo’. A

² Foi mantida a redação dos autores dos memoriais. Os grifos que aparecem nos fragmentos são feitos pelo autor deste artigo.

interpretação passa a ser assumida não como voltada exclusivamente ao texto, às palavras do texto – como induzem, muitas vezes, as práticas de trabalho escolares mecânicas -, mas a um mundo extratextual, discursivo. No entanto, a relação dialética de continuidade e especificidade entre fala e escrita reaparece: a escrita torna-se “uma fala” mais adequada, dentro de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento. Interessante observar, inclusive, o uso das aspas quando S1 se refere à “leitura vulgar”. No texto transcrito, observa-se a concepção de leitura baseada na linguagem como interação, que não se limita à decodificação do signo escrito; ela concebida como interação e é a adotada na prática pedagógica, pois ela gera uma compreensão da leitura como uma relação entre leitor e autor, mediada pelo texto. Desse modo, o ato de ler convoca uma série de fatores que envolvem não apenas o domínio da língua, mas também fatores sociais, ideológicos, culturais que contribuem para a construção do sentido do texto.

Na fala de S2 encontramos a seguinte afirmação:

As atividades de leitura tanto em sala de aula como os deveres de casa *não forçavam muito o hábito da leitura. Sempre gostei muito de ler devido à minha educação.* Em casa minha mãe sempre comprava muitos gibis e coleções de livros e sempre li a bíblia desde pequena. *A leitura bíblica me ajudou a estudar textos de diferentes assuntos (...). Hoje compreendo a falta que me faz o incentivo à leitura por parte dos meus professores.*

O *ethos* discursivo aqui se caracteriza pela construção de uma imagem de um leitor que se formou a partir da (forte) influência da família na formação leitora, tal qual S1. Acrescente-se a questão religiosa, uma vez que os textos bíblicos o ajudaram a conhecer vários assuntos. Ele mostra que a leitura é uma forma de ampliar a visão de mundo.

Percebemos na fala desse sujeito-narrador que é no curso de sua formação inicial que ele vê a importância da leitura como um elemento essencial, seja na sua formação pessoal, seja profissionalmente. Esse fato se comprova quando S2 usa a expressão “hoje compreendo”, isto é, o entendimento não foi possível no passado, porque não foi dada a ele a oportunidade de desenvolver conscientemente atividades de leitura que o levassem a perceber a relação entre leitura e realidade; não de forma consciente e sistematizada.

O sujeito-narrador mostra-se desde criança uma pessoa interessada pela leitura. Inferimos dessa fala que, para ele, o ato de ler está associado à concepção ‘tradicional’ de leitura do que é importante ler – no caso, o texto bíblico.

Na fala de S3, como exemplifica a passagem abaixo, encontramos a imagem de uma pessoa cuja leitura se formou pelo autodidatismo, por vontade própria. *Não houve* incentivo da escola, tampouco da família, diferentemente de S1. Vejamos o que este sujeito escreveu:

É difícil dizer a época exata em que criei hábitos de leitura, pois *sempre senti falta de incentivo da escola pública em que cursei o ensino básico*. Entretanto, apesar dessa falta de incentivo por parte da maioria dos professores no que diz respeito à leitura, me dedicava como podia. E, quando cheguei na universidade, senti muita dificuldade em ler os clássicos, que era uma leitura chata e monótona. Essa visão mudou, pois fui percebendo que ler é muito mais que isso.

Apreendemos dessa fala um contraposição entre passado e presente, que parece marcar o abandono de uma concepção em favor de outra. O mesmo objeto discursivo – a leitura – adquire dois tons diferentes, e a formação inicial propiciou essa mudança de valor para esse sujeito-narrador.

Em relação aos gêneros, os sujeitos evidenciam que a escola se utiliza muito mais dos textos literários e a família, dos bíblicos. S1 afirma:

Meus professores nunca falaram em gêneros. Mandavam os alunos *ler clássicos* de Machado de Assis (foi o que mais me marcou), Aluísio Azevedo e Guimarães Rosa. Basicamente lia para fazer prova. Muitas vezes, confesso, não entendia nada. Mas, *agora* não é assim.

S1 afirmara que a leitura prazerosa era a que se definem como “leitura vulgar”. E fica clara a rejeição pelos ditos clássicos, pois infere-se que não foram trabalhadas estratégias na escola básica que desenvolvessem sua competência leitora para esses gêneros. A leitura do texto se destina à realização de provas.

Encontramos um *ethos* discursivo consciente, no momento da enunciação, da transformação que ocorreu com o tempo, sobretudo em relação à leitura. Este sujeito destaca a graduação como responsável por lhe fazer perceber que é possível ler um clássico de forma

mais significativa e que isso pode interferir na sua relação com seus futuros alunos, na prática docente. Podemos dizer que esse momento em que retoma o passado, ele abre possibilidade de se pensar na ação pedagógica em relação à leitura.

S2, por sua vez, relata: “Não me lembro de trabalho com a leitura. Eu lia muito textos bíblicos, passagens da bíblia, porque meus pais me motivavam e os encontros da igreja também”. O silêncio, ou melhor, a não lembrança também é constitutiva de discurso, pois, ao trabalhar com a memória, estamos conscientes de que procuramos captar um fato, reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não.

Há alguns elementos relevantes para a discussão do *ethos* construído pelo sujeito-narrador no gênero memorial. Em primeiro lugar, há uma mudança no ponto de vista enunciativo, pelo uso, de 3ª pessoa do singular, referindo-se ao enunciador (em oposição à 1ª pessoa do plural, no caso da introdução do memorial de S1 e de S2). Essa mudança de atitude enunciativa reconfigura o *ethos* discursivo, construindo um lugar enunciativo mais formal, mais distanciado do interlocutor preferencial, que é o sujeito-leitor-professor. Esse distanciamento permite que se constitua uma posição crítica, analítico-reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem como um todo. É dessa posição de exterioridade construída no discurso que o sujeito-leitor-aluno interpreta pessoas e ideias. Desse ponto de vista, enxerga seu próprio processo de formação como leitor, identificando conhecimentos novos. Mas sente-se em condições de constituir uma postura crítica em relação à disciplina e ao trabalho do professor.

O processo reflexivo aparece com frequência na narrativa desses sujeitos, pelas características do próprio gênero. Há marcas linguísticas que estão a serviço do sujeito narrador, revelando suas concepções a respeito do que julga relevante. Ocorre uma reavaliação de experiências, uma nova forma de pensar sobre o ato de ler. Os recursos linguístico-discursivos selecionados por eles ajudam a marcar a passagem do tempo, como se atualizassem uma ‘fórmula discursiva’.

Podemos citar, por exemplo, o fragmento de S1, quando se vale da conjunção “mas”, na passagem: “Mas agora não é assim”. Ao recuperar um fato negativo é imediatamente reorientado argumentativamente: configura-se, agora, um presente oposto ao passado; sob a perspectiva da linguística, há uma sugestão de que o fato passado negativo tornou-se positivo.

Do mesmo ponto de vista em relação à sua posição sujeito-aluno, ele elabora uma crítica que abrange tanto aspectos positivos quanto negativos (equilíbrio que é buscado numa análise crítica legitimada no meio acadêmico), também o faz com relação à posição do

sujeito-professor e à proposta da disciplina, como ele aponta em um dos momentos do memorial:

S3: O que chamou atenção com relação à leitura foi *a grande dificuldade em estabelecer a leitura como prática social*. É curioso observar as facilidades com que as pessoas, hoje, tenham acesso a um livro *sem lhe dá o devido valor*, e tantas outras na História jamais puderam, em decorrência da censura, da falta da escrita, do papel, da decodificação dos caracteres, etc...

Nesse excerto, percebemos a voz de um *ethos* discursivo que tem consciência de que o processo de memorizar é extremamente dinâmico, sendo atualizado em cada momento da escrita, evidenciando um posicionamento crítico-reflexivo em relação ao ato de ler.

Para os sujeitos, no processo de leitura na escola básica ocorrem alguns problemas, como apontam as passagens abaixo:

S1 – “o vestibular ameaçava”. A leitura visava apenas ao vestibular. O verbo “ameaçar” sugere que este sujeito tem consciência da necessidade da leitura dentro da escola como forma de levar o aluno a interagir com a realidade, mas que a prática pedagógica não permitia mais do que uma leitura para uma prova de exame vestibular.

S2 – “ler o texto e fazer as várias perguntas, saber o contexto etc”. A fala deste sujeito revela o diálogo que o leitor deve manter com o texto e ele tem essa consciência. Dessa fala, inferimos que o sujeito-narrador percebe a relação entre a leitura e o mundo, evidenciando que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

S3 – “cada um com seu jeito diferente mas original de ler”. Esta fala evidencia a consciência de que S3 tem em relação aos diferentes discursos dos leitores, considerando um repertório, seu conhecimento prévio. Constitui-se o *ethos* discursivo de um sujeito que vê na leitura a possibilidade discursiva, ou seja, ampliar não só o repertório linguístico, como também o enciclopédico.

O gênero memorial se caracteriza como uma auto-biografia, para construir uma imagem de si em seu próprio texto. Uma imagem de si para si e para o outro, através da qual os alunos estabeleceram uma relação entre a leitura e a escrita, evidenciando seu posicionamento, seu olhar para a escrita e leitura, face ao seu posicionamento que se revela discursivamente.

S2 e S3 se posicionam, ao deixar as impressões em relação à escrita do memorial e a leitura, como apontam as passagens abaixo:

S2: “voltando ao passado escolhendo o que *escrever neste memorial*, percebo que minha base na *leitura e todo incentivo* neste sentido está intimamente *ligado à minha religião e não à escola*”.

Percebemos na fala desse sujeito-narrador que a escola pouco contribuiu para sua formação. Não explicita de que maneira a instituição escolar ou qualquer outra Instituição contribuiu em sua leitura. Afirma que relatou as experiências por ele vivenciadas. Para ele, seu percurso na formação de leitor ocorreu em virtude à religião, à leitura de passagens bíblicas, motivada pela família.

S3 – “o objetivo deste memorial é contar minha trajetória no que diz respeito a hábitos de leitura na escola básica e ensino superior. Para sua elaboração, utilizei relatos de minhas experiências como leitora”.

Os fragmentos aqui apresentados relatam muito do que os alunos do curso de formação inicial pensam em relação à sala de aula, leitura e escrita. Podemos dizer que o memorial é um gênero discursivo em que o caráter reflexivo releva o *ethos* discursivo desses sujeitos-narradores, favorecendo outra forma de agir/pensar, seja no presente, seja no futuro, mas tendo como ponto de partida o passado.

4 Considerações Finais

No desenvolver deste artigo, procuramos refletir sobre a constituição do *ethos* discursivo do aluno de Letras a partir da escrita de um memorial de leitura, observando como se processou a formação desses leitores que se tornarão professores de língua materna na escola básica. Realizamos a análise de algumas passagens dos memoriais apresentados pelos alunos, na tentativa de explicitar que o professor precisa ser leitor para que possa despertar em seu aluno o gosto pela leitura. Como aponta Lajolo,

(...) se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e aplique a leitura. (LAJOLO, 1988, P. 53).

A escrita, assim como a leitura, constitui-se em uma prática social, por meio da qual o produtor do texto é capaz de interagir com seus pares, colocando-se criticamente, posicionando-se diante de um fato que faça parte de sua realidade.

No processo de ensino-aprendizagem na esfera discursiva universitária, é importante que o professor adote estratégias que motivem os alunos, que os faça perceber que a Universidade, por exemplo, tem por função formar profissionais competentes e não simplesmente informar.

Há necessidade de se fazer um trabalho de conscientização dos alunos em relação à leitura e à importância do ato de ler dentro do espaço da universidade (e fora dela também), evidenciando a necessidade da autonomia intelectual do discente. A universidade não pode ser simplesmente lugar em que há uma mera reprodução do discurso da classe dominante.

Trabalhar com o memorial, sem dúvida, constitui-se em um possível caminho para levar o aluno à reflexão da importância de sua voz no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento e de um *ethos* discursivo. O aluno não pode ser pensado como um objeto passivo, reproduzido pelo professor e completamente dominado e manipulado. A escrita desse gênero possibilita ao aluno construir um discurso por meio do qual o interlocutor acaba por construir um imagem desse produtor textual, ou seja, o *ethos* dentro de um espaço discursivo.

Os memoriais produzidos pelos alunos, como exemplificaram os três que compusarem o *corpus* deste artigo, vão além daquilo que o professor gostaria de ler, pois a escrita desse gênero discursivo dentro da esfera discursiva acadêmica acaba por determinar muito mais do que será dito e também não dito, possibilitando uma reflexão por parte do docente formador, que precisa pensar estratégias que levem os futuros professores a lidar positivamente com a leitura e com a escrita no processo de ensino-aprendizagem da escola básica.

Numa escola e numa sociedade de tantas exclusões e silenciamentos, pode ser indiciador de interações mais dinâmicas (porém nunca acabadas) e de um espaço de constituição do sujeito-aluno e do sujeito-professor num âmbito de dialogicidade, de um lugar enunciativo de múltiplas vozes.

Referências

ABRAHÃO, M. H. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico in SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M. H. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS / Salvador: EDUNEB, 2006, p. 149-170.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. SP: Martins Fontes, 2003 [1997].

ARCOVERDE, M. D. L. e ARCOVERDE, R. D. L. **Produzindo gêneros textuais: o memorial**. Campina Grande/Natal: Editora da UFRN, 2007.

BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. **Educação em revista**. Belo Horizonte: 1997.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 13. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

CHARAUDEU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. 8. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R & BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Metamemória, memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

Data de recebimento: 26 de julho de 2014.

Data de aceite: 10 de dezembro de 2014.