

## **TATU BOTA TUMATI: ESCRITA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Marildes Marinho\*

Diante de discursos sobre a leitura e a escrita que traçam um perfil pouco otimista do professor, quase sempre o culpado das condições precárias em que se encontra o aprendizado da leitura e da escrita, parece importante interrogar sobre a construção de uma identidade do professor, na sua relação com a escrita. Inúmeras perguntas poderiam ser feitas, quando se tenta compreender essa relação: quais são as relações culturais possíveis e constitutivas da condição do ser professor? De que maneiras o professor participa da cultura, em geral, e da cultura escrita em particular? Como aprendeu a ler e a escrever e em que medida essas condições de aprendizado da leitura e da escrita influenciam a sua prática enquanto professor?

É a partir, sobretudo, dessas perguntas tentando unir as pontas do fio de uma história começando pela infância, antes mesmo de entrar na escola, que busco (re) constituir as memórias do aprendizado da leitura e da escrita. Começo pelas minhas:

### ***TATU BOTA TUMATI***

*Esta frase me acompanha desde que descobri a existência da escrita, muito antes de aprender a ler e a escrever. Mas por que mistérios tatu haveria de botar tomate? Eu que já até tinha comido tatu, conhecia os buracos onde o bichinho se escondia do caçador? Pois esse tatu que bota tomate, me reaparece numa cena enfumada pela luz de lamparina e pelos restos das brasas do fogão de lenha que ia se apagando, depois do jantar, na cozinha da fazenda dos meus avós. A gente era visita: minha mãe e meus irmãos. Em nossa homenagem, meu avô puxava a sanfona (hoje tão pequenininha que parece de brinquedo!) e tocava. Às vezes, mamãe cantava. Depois da sanfona, era a vez dos visitantes mostrar seus dotes. Afinal, éramos privilegiados, a*

---

\* Agradeço a Aracy Evangelista, a importante contribuição neste trabalho.

*única família cujos filhos estavam na escola; e aprendiam a ler. Pois era, então, meu irmão mais velho que, orgulhosamente, abria um livro e lia: ‘tatu bota tumati’. E eu que não sabia de nada não me conformava. Que tatu era aquele? Eu que tanto sonhava com histórias de livros, de tesouros e de heróis que pudessem me fazer sonhar? Não podia ser verdade, um livro escrevendo aquilo. E o leitor, meu irmão, com “cara de sabido”? Mas como perguntar, se todo mundo tinha entendido menos eu? Carreguei esse segredo, essa dúvida por muito tempo, até que cheguei à escola e o misterioso livro veio parar nas minhas mãos. E lá estava ela, a “história” do tatu, amarelada e sem graça, não precisava nem da palavra (no sentido bakhtiniano, uma ponte que une os interlocutores)<sup>1</sup> para ser escrita. E os piolhinhos de uma mente infantil replicavam: nem precisava ir à escola (lugar tão importante!) para ler aquele arremedo de texto.*

*Foi também difícil esperar o desfecho de uma história sem suspense, de uma única personagem, que eu nunca sabia se era menina ou era boneca – a Lili. Lili não passava de uma boneca, durinha, não parecia em nada com as que eu fazia no quintal, de sabugo, com trancinhas que eu trançava, no pé de milho mesmo, apesar dos protestos do meu pai. Como eram vivinhas e cheirosinhas as minhas bonequinhas de milho. Aquela Lili com ‘as minhas meias estão furadas. Eu não sei coser. Como há de ser?’ não me convencia! Que luta com as palavras! “Coser” é costurar? Costurar é costurar, pois era o que minha mãe dizia e fazia, com linha, agulha e mãos de costureira. Coser devia ser coisas de livros, da Lili.*

Mas seriam sempre amarelas as memórias dos leitores, dos primeiros contatos com a escrita na escola? Digo que não. Estas (des) fantasiosas memórias vêm se desmanchando na surpresa e no (re) encantamento, quando ouço/leio outras histórias, de alunos (futuros professores) que amaram as cartilhas, a Lili, O cachorrinho fujão, O Ivo, a Eva, “A lia e o Leo, dois amigos de papel”.

---

<sup>1</sup> BAKHTIN, M (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem, 2 ed. São Paulo, Hucitec, 1982.

No tece-tece de tantas histórias dos outros com as minhas pude ver que inimigos, monstros para uns, são amigos, heróis para outros. Memórias, fantasias e desejos não têm uma única medida. É esse o fascínio que parece nos atrair para estar sempre contando e ouvindo essas e outras histórias, da letra, do livro, da nossa vida nos livros, dos livros na nossa vida.

E esse fascínio se transforma também em estratégia de formação. Descobrir o quanto a minha trajetória escolar, minhas memórias e/ou fantasias sobre como aprendi a ler e escrever, os medos e alegrias vividos na infância foram determinantes da minha identidade profissional foi o suficiente para que eu elegesse a escrita de memórias como proposta metodológica para o trabalho de formação do professor. Mas sobretudo o professor que ensina a ler e a escrever. Memória, identidade e escrita constituem, então, as bases desta proposta.

#### **A ESCRITA DE MEMÓRIAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO**

As memórias não se confundem com memória, documento. São lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva onde o foco é o narrador que coloca em realce uma relação de interlocução, o escritor e o leitor (o aluno e a audiência na sala de aula: o professor e os colegas). Não seria também a memória um resgate da verdade, da realidade, mas as possíveis representações, imagens sobre a própria história e a sua ressignificação no contexto da formação. Os sujeitos que participam dessa interação “memorialística” interferem nos efeitos de sentidos nela e por ela produzidos. Por isso, ela se constitui também estratégia, procedimento didático que mobiliza esses sujeitos, que retoma o passado, de modo a refletir sobre o presente e fazer projeções para o futuro, do profissional docente. Ela é, portanto, também uma atividade reflexiva.

Nos meus tantos anos aos de carreira de professora de crianças e adolescentes, de futuros professores e de professores em serviço, a cada dia me parece mais evidente a importância que tem a história, a trama que cada um desses sujeitos tece com a leitura e a escrita. Tenho

observado o quanto é importante oferecer àquele que já é e ao que será professor a possibilidade de recontar, pela escrita, a sua própria história, a sua memória. Não é apenas contar e/ou recontar, mas escrever. É desafiadora a tarefa de tentar descrever os efeitos do ato de escrever sobre os sujeitos que escrevem suas memórias. Eles não apenas lembram, reconstituem, mas se constituem através dessa escrita. As professoras tomam na ponta do lápis a sua trajetória e a sua formação para e pela escrita. No meio da narrativa, ela interrompe o fio da história da infância e faz projeções: ‘não quero fazer com meus alunos o que fez comigo’. Ou, não consigo entender porque faço o mesmo com meus alunos, se foi tão ruim passar por essa situação, quando era criança.

Além de uma “catarse” individual, o trabalho com a memória, com a história de vida possibilita situar a história individual no contexto social. Os alunos-professores, após reconstituir (e instituir) a sua história pessoal, as suas lembranças, podem ainda reconstituir contexto sócio-histórico da época em que aprenderam a ler e a escrever, o ideário pedagógico, a história da escola, a rede de ensino, as condições de exercício do magistério, a escola no cenário social, etc. O que parecia, sob o olhar individual, uma invenção do professor, uma “criatividade” ou um “erro” passa a ser – sob o olhar da história dos discursos pedagógicos - uma ferramenta coletiva. Ou seja, imagens enfumaçadas das memórias de infância ganham outra visibilidade: o método global e o silábico, em diferentes épocas, sob variados modos de implementação, as concepções de linguagem, de leitura, de ensino-aprendizagem.

#### Gênero memória: da leitura e do relato oral à escritura

É interessante observar que, na sala de aula, uma proposta de produção de um texto sempre gera um bloqueio em relação ao que dizer e, sobretudo, como dizer. No caso das memórias, o desafio da escrita é vivenciado pelo esforço em reconstituir as lembranças e dar

uma forma verbal às imagens muitas vezes “desconexas”, “apagadas”. Mas o que mantém as mãos em movimento no papel em branco é um desejo grande de “falar”, focalizar/clarear essas lembranças. Assim o “bloqueio” parece ser superado pela relação de proximidade e de intimidade que o autor tem com a sua história, com o seu texto. A ponto de dificultar atividades de reescritura e de revisão partilhada. Só depois que o texto cumpre ganha uma configuração temática mais clara, em que se faz a partilha com os colegas da história pessoal, é que os alunos-autores se sentem mais à vontade para um trabalho lingüístico localizado. O conteúdo temático, portanto a enunciação, se sobrepõe às convenções do gênero/estilo, previamente estabelecidas, aos aspectos morfossintáticos. Encontrar uma forma de realização do gênero textual significa descobrir e monitorar verbalmente as emoções e reflexões que essa experiência permite. Por isso é difícil definir o que é o gênero memória. Porque é da sua gênese ser, ao mesmo tempo, história, relato, análise, mas reinventadas, contadas por um sujeito suspeito, cúmplice da sua própria narrativa, que não é o mesmo, mas o outro, o do presente. Qual o limite entre a ficção e autobiografia?

Cony (2001)<sup>2</sup> tem uma pequena “teoria geral do quase”, criada, ao terminar seu livro “Quase memória: quase romance”. E é forte a sua experiência de produção desse gênero, quando ele mesmo expressa a sensação de “repugnância” diante da sua obra:

“Daí a repugnância em considerar este *Quase memória* como romance. Falta-lhe, entre outras coisas, a linguagem. Ela oscila, desgovernada, entre a crônica, a reportagem e, até mesmo, a ficção. (...) Prefiro classificá-lo como “quase-romance” – que de fato o é. Além da linguagem, os personagens reais e irreais se misturam, improvavelmente, e, para piorar, alguns deles com os próprios nomes do registro civil. Uns e outros são fictícios.”

---

<sup>2</sup> CONY, Carlos Heitor. (1995). *Quase memória: quase romance*. 19 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

Se o romance de Cony virou um quase-memória, quase-romance, não poderíamos olhar assim para o memorial de Soares (1991)<sup>3</sup>, ou seja, uma memória que vira um romance ou um quase-romance? Ela também se esforça por recuperar o passado “realmente”, “objetivamente”, mas desiste de separar passado e presente:

"Procuro-me no passado e "outrem me vejo"; não encontro *a que fui*, encontro alguém que *a que sou* vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo *aqui* e o *agora*. Esforço-me para recuperá-lo tal como realmente objetivamente foi, deve ter sido (lembro Proust e sua *madeleine*, que ressuscitou tão plenamente o passado), mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado (e então lembro Dom Casmurro e a casa da rua de Matacavalos: "Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui. Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente." –

(...) E a autora assume que fazer um memorial não é resgatar o que está escondido, o que está pronto, mas tecer uma trama, bordar onde se descobre o risco desconhecido:

*Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como faço agora - a "história", tal como de nosso, a personagem de O risco do bordado: "... esta história que agora vou lembrando, aos poucos recuperando como um bicho-da-seda ou uma aranha vai tirando de si o fio da própria teia".*

#### DA IMAGEM PARA A ESCRITA

Se em uma das primeiras experiências com essa escrita, a sala de aula, julguei poder partir da análise da estrutura do texto memorialístico, rapidamente percebi que essa análise escorregava para segundo plano e o que ficava em evidência eram os relatos pessoais orais que os alunos sobrepunham aos textos. Ou seja, o conteúdo, o que dizer não se separa da forma, das estratégias

---

<sup>3</sup> SOARES, Magda B. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

lingüísticas propriamente ditas. E esse conteúdo parece nascer de imagens, preferencialmente de uma imagem difusa, perdida que, aos poucos vai ganhando corpo e se transformando em palavra escrita. Vejamos alguns exemplos:

### ***Relâmpagos de memória***

*Relembrar o passado é um verdadeiro desafio. Uma tarefa a que estou me propondo agora. Mesmo que algumas imagens tenham se apagado com o passar do tempo, certas impressões e momentos ficaram guardados, e de alguma forma ressurgem por instantes. E é aproveitando esses relâmpagos de memória que começarei a relatar como adquiri o prazer de aprender. (H, aluna do curso de Letras 2000)*

### ***A menina que levava cozido de merenda***

*“Aos seis anos comecei minha vida escolar na Escola Estadual Mariano de Abreu. Eu achava minha professora muito bonita! Fui alfabetizada pelo método global e na minha turma tinha uma menina que se chamava **T R que levava ovo cozido de merenda** – aquilo era muito esquisito para mim. Com tanta coisa gostosa para levar de merenda porque ovo cozido? Ainda pela manhã? Isso é o que me vem na lembrança quando penso na pré-escola. Fiquei nessa escola até a 4ª série.” (M, aluna do curso de Letras, 2000).*

### ***Um sonho***

*Durante toda a minha trajetória neste mundo, **tenho tido um sonho que se repetiu várias vezes**: estou sempre subindo uma alta montanha e a ordem é para que eu chegue até o cume. Esta escalada começou há vários anos. No início eu subia a montanha em quatro patas agarrando na relva e pequenos arbustos. Muitas vezes eles se arrancavam e eu escorregava. Tinha sempre que recomeçar. Muitas outras o terreno era escorregadio e cheio de obstáculos e eu tinha que descansar, recuperar as forças para continuar. No meu último sonho eu tinha uma corda com nós, uma corda de alpinista que estava amarrada em um tronco muito forte no cimo da montanha. (E, aluna do curso de Pedagogia, 2002)*

### ***De copas, de faltas e ipê***

*O que mais me encantava na escola era o seu espaço físico, e tenho certeza de que este foi um fator decisivo que despertou e me incentivou o meu gosto pelo saber. Havia um pátio enorme onde brincávamos na areia e nos brinquedos debaixo de uma fresca e bem arredondada copa de árvore. A alegria dessa liberdade invadia os meus momentos de aprendizagem. Ia me esquecendo... Um nome me marcou intensamente neste tempo da pré-escola: o da “tia Godoy”, era uma meiguice atrás dos óculos sérios. (...) **Adivinhe o que eu gostava de colorir? Um ipê amarelo. Desde então***

*instituí uma lei para mim mesma: quando crescesse e tivesse uma casa, teria um ipê amarelo no meu quintal. Lembro-me, com saudades, de Lia e Léo; parece que são crianças que não crescem, estão no tempo para sempre. E do ipê, também o trago na memória. Vejo-o plantado no meu quintal.”* (V, aluna do curso de Letras, 2000).

*Alguns rostos, alguns episódios, alguns lugares...*

*Lembro-me de alguns rostos, de alguns episódios, de alguns lugares, mas tudo de maneira desconexa. Da mesma forma, não me recordo da minha alfabetização: aonde, quando ou como se deu. Tenho na memória a imagem de uma sala de aula, do meu nome estampado numa plaquinha em cima da carteira e de uma cartilha, dessas que rimam ovo com uva e vovô.* (V, aluna do curso de Letras, 2000)

Na tentativa de entender o processo de produção dessas memórias, me parece instigante a reflexão de Calvino (2000)<sup>4</sup>, na sua Quarta *proposta para o próximo milênio – visibilidade* - sobre o papel da imaginação na construção da narrativa ficcional. Haveria para Calvino dois tipos de processos imaginativos, o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura. (99). Lemos um romance, uma notícia de jornal e somos levado a figurar a cena.

O processo de construção dessas narrativas memorialísticas parece partir sempre de uma cena/imagem, como sugere o autor, ao descrever o processo de criação ficcional: primeiro, a descoberta de uma imagem “carregada de significação, mesmo que eu não saiba formular em termos discursivos ou conceituais”. Ao ganhar nitidez, essa imagem é desenvolvida na história e se desdobra em outras. É nesse momento que intervém a intencionalidade do autor quanto ao seu propósito de escrita. A partir do momento em que começa a tradução da imagem em palavras, “em que começo a pôr o preto no branco, é a palavra escrita que conta: à busca de um equivalente da imagem visual se sucede o desenvolvimento coerente da impostação estilística inicial, até que

---

<sup>4</sup> CALVINO, Ítalo. (1994). Visibilidade. In: *Seis propostas para o próximo milênio*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



pouco a pouco a escrita irá guiar a narrativa na direção em que a expressão verbal flui com mais felicidade, não restando à imaginação visual senão seguir atrás.(105)

Junto com a imaginação caminha a fantasia que é uma “espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são as mais interessantes, agradáveis ou divertidas”. (107)

Portanto, não seria o caso de interrogar sobre os critérios de objetividade ou de “verdade” dessas histórias. O importante é observar como ordenam um imaginário possível, verossímil e compatível em um determinado contexto histórico, para determinados sujeitos, em determinadas condições de existência.

#### **A IMAGINAÇÃO DA ESCRITA NUM PROJETO PEDAGÓGICO**

A partir de um ensaio de Starobinski (1970)<sup>5</sup>, Calvino remonta três concepções de imaginação: “como identificação com a alma do mundo”, como instrumento de saber e “como repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido. Ele sugere ainda “ser indispensável a toda forma de conhecimento atingir esse golfo da multiplicidade potencial. A mente do poeta, bem como o espírito do cientista em certos momentos decisivos, funciona segundo um processo de associações de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível.”

O autor opta pela concepção de imaginação como “identificação com a alma do mundo” em detrimento da outra: como instrumento de saber. O autor reconhece que o conto é para ele a “unificação de uma lógica espontânea das imagens e de um desígnio levado a efeito segundo uma intenção racional”, mas ele sempre buscou na imaginação um meio para atingir um conhecimento extra-individual, extra-objetivo.

---

<sup>5</sup> STAROBINSKI, Jean. O império do imaginário. In: *La relation critique*. Paris, Gallimard:1970

Ao estabelecer um diálogo com a análise de Calvino, não suponho que estamos tratando dessas memórias como obras literárias, no sentido da instituição e da linguagem e mesmo de todo o processo de escritura. Tratando da imaginação, do trabalho da ficção, esse autor e escritor propõe elementos para pensar a literatura. É do lugar “alta fantasia”, na Divina Comédia, tal como proposto por Dante, que ele teoriza, portanto de obras reconhecidas como literatura.

Neste trabalho, a inspiração nesse autor propõe, de um lado instituir uma pedagogia da escrita, através da narrativa memorialística, que depende da imaginação, do tratamento verbal/discursivo, e que pressupõe uma intencionalidade, nesse caso, a intencionalidade das diretrizes do projeto e do sujeito que escreve, o aluno-professor. É nessa trilha que esta proposta vem se constituindo. Portanto, os alunos resgatam/instauram imagens, lêem textos memorialísticos, escrevem e partilham as memórias, projetando-as no plano individual e sócio-histórico.

E não é análogo a relação com a escrita/leitura pela imagem vivenciada por Calvino e pelo autor/aluno das suas memórias? Vejamos um contraponto entre as memórias de um aluno-professor e de as de Calvino:

*Parece até que descobri a escrita antes da leitura. A letra para mim era uma espécie de abacadabra em que podia entrar em um mundo todo meu. Aos seis anos de idade dedicava boa parte do meu tempo em encher páginas de pequenos cadernos com histórias inventadas. Como era bom inventar estórias! Com o tempo o prazer transformou-se: tomou a mão da leitura. Eu era um dos poucos leitores de minhas fantasias, além é claro de minha mãe, e de alguns familiares e amigos, a quem ela, orgulhosa, mostrava os rabiscos do filho. (G, Aluno do curso de Letras, 2000)*

*Mas eu, que ainda não sabia ler, passava otimamente sem essas palavras, já que me bastavam as figuras. (...) Passava horas percorrendo os quadrinhos de cada série de um número (da revistinha) a outro, contando para mim mesmo mentalmente as histórias cujas cenas interpretava cada vez de maneira diferente, inventando variantes, fundindo episódios isolados em uma história mais ampla, descobrindo, isolando e coordenando as constantes de cada série, contaminando uma série com outra, imaginando novas séries em que personagens secundários tornavam-se protagonistas. (Calvino, p. 109)*

Em síntese, apresento aqui algumas pistas de um longo caminho que poderá ser percorrido, tanto para visualizar as condições de construção de uma trajetória de formação do professor, no campo da leitura da escrita, quanto para oferecer a esse professor ou futuro professor a vivência da sua escrita escrita. Refletir sobre essas duas perspectivas é tarefa do trabalho do professor formador, pesquisador, nos cursos de formação, nas universidades.