

RECUPERANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA E DE LEITURA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosemar Coenga *

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as práticas de leitura de professores graduados na área de Letras, atuantes na disciplina Língua Portuguesa de uma escola da rede estadual de ensino médio, a mesma em que atuo como professor. O resultado da pesquisa demonstra que os professores circunscritos a determinadas condições de leitura vão construindo modos particulares de inserção no mundo da escrita, trazendo práticas plurais de leitura.

Palavras-chave: histórias de leitura, história de vida e formação docente.

ABSTRACT

This study aims at examining the reading practices of language and reading teachers who hold a degree in “Letras” (Portuguese or Language Arts), and are currently teaching reading and writing in a secondary public school in Cuiabá. Our findings show that teachers circumscribed to specific reading conditions construct particular ways of making sense of written texts bringing to light manifold practices lived.

Keywords: reading practices, life history, teacher education.

Situando A Pesquisa: Por Que Estudar O Professor-Leitor?

Nos últimos tempos, a pesquisa em Educação no Brasil tem demonstrado um interesse especial pelo professor. Este passou a ser tomado como objeto de estudos de várias áreas do campo educacional. Ao tomá-lo como objeto de estudo, nós,

pesquisadores, aumentamos nossa aproximação com este ator fundamental da instituição escolar.

A questão principal colocada no fim da década de oitenta e que consolida nos anos noventas é o professor, aquele que ocupa uma posição estratégica no processo de formação de novos leitores, aquele que é mediador entre textos e leitores, lê?

A denúncia de que somos um país que não tem cumprido sua função de formar leitores, e cuja possível causa seja, justamente, o fato de o professor, também, hoje, não ser leitor, tem sido destacada por vários veículos de comunicação. Esse quadro parece favorecer uma imagem negativa e pouco digna dos professores, encarregados em estabelecer vínculos estreitos e prazerosos com a leitura. Afinal, professores do ensino fundamental e médio, são considerados como os principais responsáveis pela formação de leitores na e pela escola. Daí, infere-se a relevância de se investigar a formação do professor-leitor.

Ao pensar a formação do professor-leitor, a pesquisa desenvolvida por Setton (1994) tem como propósito conhecer o universo social e cultural dos professores, com intuito de verificar como esse grupo se relacionava com a dimensão cultural. No que se refere ao gosto pela literatura, as leituras realizadas pelos professores revelaram certo distanciamento em relação à cultura tida como legítima. Os professores demonstram certa preferência acentuada por livros ditados pelo mercado cultural, destacando-se uma preferência pelos livros de leitura mais fácil, ou seja, os comercializados em larga escala, os chamados *best-sellers*.

A mesma representação social do professor não-leitor se manifesta, também, na pesquisa desenvolvida por Gatti (1994), que indica que os professores leriam pouco, e com pouca familiaridade, impressos voltados para o desenvolvimento de sua formação profissional. As considerações aqui delineadas ajudam a configurar uma representação social do professor como um não-leitor. Projeta-se a imagem do profissional que não lê, que não gosta de ler, que não tem o hábito da leitura, que vive distante do livro. Trata-se de uma imagem que vai se juntar ao rol de tantas outras representações de não-leitura e de não-leitores, que, tradicionalmente, tem-se configurado em estudos sobre práticas e representações da leitura no Brasil.

Assim, nesta pesquisa busquei discutir e analisar a história de leitura de professores de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública de Cuiabá, as suas

histórias de leitura tecida no decorrer de sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Para isto, privilegiei focar suas narrativas a respeito de suas trajetórias como leitores.

Procurei então construir um olhar atento às trajetórias seguidas pelos professores, tomando como referência seus depoimentos, suas memórias, isto é, suas falas sobre as experiências como leitores.

Para o estudo do lugar e do significado da leitura na vida pessoal-profissional de professores, guio-me por Orlandi (1988). A autora aborda a história do sujeito-leitor e a história das leituras, levantando a hipótese de que: *todo leitor tem sua história de leitura e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção de leitura em determinadas épocas, ou seja, o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura. (Orlandi, 1988:25)*

Creio que tanto a história das leituras como a história do sujeito-leitor são norteadoras da história de leitura do professor, pois este, enquanto faz sua história, é também sujeito da história, capaz de entender seu percurso individual e social, bem como seu encontro e desencontro com as condições de ser leitor efetivo ou circunstancial. Compreendo com isso *que a prática da leitura envolve tanto o sujeito da leitura como as condições sócio-históricas em que ele se insere. Compreende pois desde o tratamento dado aos textos, seja individualmente ou a partir de técnicas institucionalizadas, até a situação econômica e política em jogo. (Horta, 1994:20)*

Sem a preocupação de ser exaustivo no mapeamento dos estudos que compõem este campo de pesquisa, e considerando necessária a construção de um panorama da literatura a fim de me auxiliar na análise dos memoriais, fui para tal, buscar os já-ditos sobre a leitura, o leitor, o ato de ler e sobre as competências e as habilidades esperadas pelo professor de língua portuguesa. Trago aqui os trabalhos de Moura (1994), Foucambert (1997), Silva (1991, 1995), Lajolo (1993, 1994), Maria (1994), Garcia (1992) e Bamberger (1995), que se têm debruçado sobre o tema.

O trabalho de Moura (1994) objetiva narrar a história de leitura de professores de Língua Portuguesa da cidade de Teresina, no Piauí. A pesquisa foi realizada com vinte professoras graduadas em Letras que atuavam na terceira, quarta e quinta séries do

ensino fundamental. Através dos depoimentos, elas narraram a trajetória de leitura percorrida por elas desde a infância até a vida adulta.

Para realizar a pesquisa, a autora se utilizou dos ensinamentos de Walter Benjamin acerca da narração. Para ele, *articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento do perigo.* (Benjamin, 1987:224). O tecido dessa pesquisa se fez por meio da rememoração dos fatos, buscando verificar como os sujeitos desenham sua história de leitura no decorrer de suas falas. Os relatos dizem da falta de hábito, da falta de interesse e da falta de tempo para a leitura.

Silva (1998) é bastante enfático ao apontar a centralidade do professor-leitor na promoção do hábito da leitura entre os alunos: *o professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino da leitura.* (Silva, 1998:69)

Maria (1994) sublinha a relevância do exemplo do professor na formação do aluno-leitor: *para acompanhar o processo de formação do aluno-leitor, é indispensável que o professor tenha construído ou esteja construindo, para si próprio, uma “história de leitor”. É necessário que ele esteja, a cada momento, lendo e relendo a realidade à sua volta: nas páginas dos jornais e outros veículos informativos, a realidade realisticamente mostrada sob os próprios olhos, o tecido espesso da vida que se vive a cada dia.* (Maria, 1994:117)

De modo semelhante, Lajolo (1993) destaca a experiência de leitura do professor como componente imprescindível na sua formação profissional e no trabalho que desenvolve com o texto em sala de aula de que depende, em grande parte, o prazer ou desprazer com relação à leitura.

Em resumo, 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. *E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto*

não apresente significado nenhum para os alunos [...] O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura. (Lajolo, 1993:53)

Garcia (1992) se preocupa em exemplificar os modos de encaminhamento da leitura em sala de aula, apresentando, inclusive, fonte de orientação e atualização aos professores. Ao delinear os parâmetros básicos, o papel que cabe ao professor nessa tarefa: *a mola propulsora do trabalho com a leitura é o envolvimento, o compromisso profissional do professor. Sem isso, tudo é desnecessário, tudo é em vão, tudo é absolutamente inútil. E cabe a esse professor abrir caminho para o leitor, sem apresentar uma leitura pronta, sem colocar obstáculos no meio, permitindo que o diálogo entre texto e leitor se processe do modo mais natural possível. Mediar a leitura é ler com o leitor, construindo uma experiência de significação que seja a soma de todas as significações, a soma de todas as leituras individuais. (Garcia, 1992: 36 e 37).*

No meu entendimento, o professor deve ter claros para si os objetivos de sua própria prática, na qualidade de formador e incentivador da leitura. É preciso que ele possua uma concepção social e política dos efeitos que seu trabalho pode desempenhar junto aos alunos.

Ao mapear o terreno da formação de professores, Lajolo (1994) sugere algumas práticas, valores e conteúdos essenciais à formação do professor de Português. Uma série de atributos necessários ao desenvolvimento de um trabalho com a leitura, tendo em vista a democratização de seu ensino e a formação de novos leitores, é apontada pela autora: *a). O professor de português deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Ele deve ser usuário competente da modalidade culta da Língua Portuguesa. Deve, nesse sentido, ser uma espécie de poliglota: precisa dominar competentemente várias modalidades de linguagem de forma que, se disser nós vai e se escrever paçarinho, irá fazê-lo por opção consciente e não por desconhecimento de outras opções; b). O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Deve ser um freqüentador assíduo dos clássicos. Sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis, mas precisa conhecê-los, entendê-los e*

ser capaz de explicá-los; c). O professor de português deve estar familiarizado com a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira, pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão. (Lajolo, 1994: 21 e 22)

Yasuda (1991:79) enumera algumas ações que caberiam ao professor de Língua Portuguesa num processo de transformação da leitura na escola. Interessante é que todas elas convergem para a necessidade de que o professor seja um bom leitor; por exemplo, o professor leitor e mediador é aquele que indica leituras, guiando-se não só pela idade e capacidade intelectual do aluno, mas, sobretudo, pela própria sensibilidade; indica textos que são significativos para si mesmo e que acha que poderão sê-lo também para o aluno.

Dessa forma, poderá realizar um trabalho que possibilite, no acontecer da leitura e a partir da verbalização das impressões, criar condições para que o aluno possa desenvolver sua sensibilidade para perceber e desvelar o mundo dos textos em sua diversidade e pluralidade.

Na perspectiva dos autores aqui resenhados, a escola e o professor constituem os principais responsáveis pela promoção da leitura. Para isso, é necessário apenas que os professores demonstrem uma convivência sadia com os livros. À escola cabe criar ambientes leitorizadores com uma variedade de gêneros textuais, para permitir interações com a linguagem escrita.

Para Bamberger (1995), preocupado com a questão da influência do professor na formação do aluno-leitor, assim se expressa: *os professores que ministram aos alunos “pequenas doses” da importância da leitura todos os dias – em seu encontro com a literatura, como apoio ao trabalho escolar e aos interesses pessoais dos alunos em todos os assuntos escolares dias –, os professores que procuram dar eficácia a essas pequenas “doses de hábito” nas atividades diárias das horas de lazer e como tarefa de casa, os professores que assim procedem sistematicamente durante toda a carreira escolar da criança, sem forçar, mas com naturalidade, terão acostumado, de tal maneira, a maioria dos alunos a trabalhar com livros que eles não desistirão mais tarde.*

Para formar o leitor, vários fatores são importantes; porém, o papel do professor é imprescindível. Ele precisa gostar de literatura, tornar-se leitor efetivo, capaz de dialogar com muitos textos, a fim de descobrir as nuances e decifrar, por meio do cruzamento de seus vários elementos, a sua plurissignificação. Só assim ele poderá transmitir aos alunos o seu entusiasmo pela leitura.

A metodologia de investigação se baseou fundamentalmente na história de vida. Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, de cunho autobiográfico, que busca apreender os significados das práticas de leituras vividas pelos professores, a partir de seus próprios pontos de vista.

A história de vida se define como: *o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativo, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar.* (Queiroz, 1991:20).

Os pesquisadores que se dedicam à formação de professores têm buscado, em suas pesquisas, diferentes abordagens que possibilitem uma aproximação dos processos pelos quais os professores se constituem como profissionais. A história de vida vem sendo considerada um método de investigação promissor para penetrar, de forma significativa, nos processos de constituição de identidades profissionais de professores.

Nóvoa (1992:15), no texto que abre a coletânea de trabalhos sobre Vida de Professores, observa que, desde meados da década de 80, a *literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida de professores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.* Segundo ainda este autor (Nóvoa, 1992:18), *a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.* Citando Ferrarroti, a propósito da singularidade universal das práticas humanas, Nóvoa justifica a pertinência de conhecer a práxis individual: *o homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social*

coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual. (Ferrarroti, apud Nóvoa, 1992:18).

Assim, busco em autores como Nóvoa (1992), Goodson (1992), Huberman (1992), Kramer (1996) e Bosi (1993) um enfoque teórico-metodológico que me ofereça novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional. As narrativas, as entrevistas autobiográficas, os relatos, ou também as chamadas histórias de vida trazem, portanto, novo *insight* para a pesquisa de natureza qualitativa.

Esses pesquisadores ressaltam a importância de perceber os professores como seres humanos com vida pessoal e profissional que não se cindem – ao se verem diante da possibilidade de narrar suas histórias e rememorar fatos, ressignificam e constroem novos sentidos para suas práticas. Tais autores ajudam a refletir ainda sobre a educação como prática social, no seu processo de construção, em que o sujeito é contextualizado e produtor de cultura. Apontam, ainda, caminhos para a formação de professores na e pela linguagem, valorizando o diálogo, a troca de experiências, a narrativa, situação em que a história contada, resgatada e redimensionada se faz presente – não é um simples lembrar ou reviver, mas, sim, um refazer e reconstruir com idéias e vivência de hoje.

Ao colocar o docente no centro do processo, Nóvoa defende o resgate do saber emergente da experiência pedagógica dos professores, por meio de levantamentos e reflexão sobre os momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. O reconhecimento do professor como pessoa provoca a busca por *(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.* (Nóvoa, 1992:25). Ao incluir a dimensão pessoal e profissional no debate sobre a formação de professores, o autor resalta a necessidade de uma valorização das características e sentimentos da pessoa do professor, enfatizando-os como aspectos que podem exercer influência marcante na vida profissional: *a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de*

ensinar, a nossa maneira de ser. E impossível separar o 'eu' profissional do 'eu' pessoal. (Nóvoa, 1992:17)

Goodson (1992) também faz coro com os pesquisadores que enfatizam a importância da inclusão da voz dos professores na pesquisa. Para o autor, esse tipo de estudo permite correlacionar a história de vida com a história social de uma época: *os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.* (Goodson, 1992:75)

Outros pontos são destacados pelo autor, em suas pesquisas, como questões importantes, para serem analisados em seu contexto, tais como: ambiente sociocultural; experiência, estilos e ciclos de vida dos professores; estádios e decisões relativas à carreira; incidentes críticos nas vidas e nos trabalhos dos professores, já que tudo isso pode afetar sua percepção e práticas profissionais.

Como Goodson, Kramer (2001) também ressalta a intersecção entre a história individual e a história social. Assinala, ainda, o caráter constitutivo da identidade que permeia o ato de narrar: quem se debruça sobre a experiência não só a revive mas a reconstrói: *as histórias de vida e as histórias de leitura dão assim importante suporte teórico-metodológico: o professor, ao lembrar, dá à sua vida outros sentidos, antevê mudanças. Lembrar então é refazer, reconstruir, repensar as experiências do passado, processo que se relaciona à história e à cultura, pois a memória de cada um se liga à memória do grupo e a laços de coletividade. Além disso, na medida em que o sujeito constitui a linguagem e é constituído por ela, revive e refaz a experiência ao dizê-la.* (Kramer, 2001:155)

Na mesma perspectiva de Goodson e Kramer, Moita (1992) aponta a vocação da história de vida para compreender o processo de construção de identidade: *uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no*

espaço, as “transferências” de preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano. (Moita, 1992:117)

A história de vida tem se revelado, pois, um interessante método de investigação e formação de professores. O trabalho com as narrativas é profundamente formativo. Como bem expressa Dominicé (1992), *a vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso educativo. (Dominicé, apud Nóvoa, 1992:24)*

Defino, como sujeitos, doze professores do ensino médio, graduados na área de Letras, atuantes na disciplina Língua Portuguesa. Dentre todos os professores de Português que atuam na escola, escolhi aqueles que concordaram em se debruçar sobre suas histórias de leitura.

A pesquisa foi conduzida por meio de entrevista semi-estruturada. Essa técnica permitiu reajustar-se o roteiro ao longo do encontro com o entrevistado, sempre que julguei necessário. Foram planejados dois conjuntos de questões. O primeiro envolvia aspectos relacionados com a caracterização profissional. O segundo focalizava as práticas de leitura. As questões desse conjunto foram orientadas pelas seguintes temáticas: a leitura no espaço familiar, a leitura no espaço escolar (como aluno); a leitura no espaço escolar (como professor) e a leitura no cotidiano pessoal.

Foi solicitado aos professores que narrassem sua história de leitura, com base nos seguintes tópicos:

Quem lia e o que lia para você, quando criança?

Quais os livros de sua infância? Como você chegou a elas?

O que você lia na escola e fora dela?

Qual a importância da escola na sua formação como leitor?

Que concepção de leitura orienta sua prática?

Qual é o espaço da leitura em suas aulas?

O que você compra/empresta para ler?

O que você lê?

Qual o papel da leitura na sua vida pessoal e profissional?

Condições familiares de leitura

A mediação da leitura nos espaços familiares ocorre de múltiplas formas e é feita por diferentes sujeitos. O pai assume importantes funções como a de modelo de leitor, contador de histórias aos filhos, comprador de livros e revistas, além de declamador de poesias e escritor de trovas. A mãe gosta de ler e incentivar a escrita. Os depoimentos dos professores revelam a preocupação da família com o estudo dos filhos, apesar de os pais possuírem pouco estudo, introduziram, precocemente, os filhos em eventos de letramento.

No espaço-tempo da infância, a leitura é primeiramente uma atividade lúdica, um momento de fruição. Porém, a função lúdica da leitura é exercida no compasso da função educativa e formadora. A preocupação em educar as crianças em consonância com os valores morais e religiosos da época preside as práticas de leitura no ambiente familiar, mediante a interdição de gêneros textuais considerados perniciosos à alma infantil. Tudo aquilo que compõe a história de leitura de cada professor na infância, ainda que pelos olhos e pela boca de outrem foi decisivo na introdução ao mundo da escrita.

Condições escolares de leitura

No espaço-tempo da escola, vivido, como aluno, os sujeitos experimentaram diferentes formas de interação com a leitura. Na alfabetização, foram levados a viver a leitura como mero processo de decodificação por meio dos textos da cartilha. Ultrapassada a fase da alfabetização, nos anos subsequentes de escolaridade até a conclusão do segundo grau, predominam as leituras compulsórias, à guisa de cumprimento de tarefas escolares. Porém, a despeito de a prática escolar do primeiro e segundo graus no seu conjunto não se configurar como estímulo à leitura, os entrevistados dão relevo, em seus relatos, a professores que foram modelos de leitor para eles. Esses têm lugar de honra nas suas histórias de leitura. O terceiro grau – o curso de Letras – é lembrado como um tempo de ressignificação da leitura. É nesse momento que aprendem a lidar com a leitura como interpretação, com a polissemia dos textos literários. Há muita cobrança de leitura, mas há o entendimento de que Letras e

Leitura estão inextricavelmente ligados. Mostram-se conscientes de que, se não se aceitar essa injunção, não é possível fazer o curso de Letras. É também no curso de Letras que têm oportunidade de se debruçar teoricamente sobre as questões de leitura e acesso a uma bibliografia técnica sobre o assunto. De modo convergente ou divergente das orientações escolares, os professores, durante a infância, a adolescência e a juventude, vão construindo suas identidades de leitor.

Condições profissionais de leitura

Ao falarem da leitura na condição de profissionais de Letras, os professores demonstram ter aprendido as orientações da nova crítica, no que diz respeito às concepções e funções da leitura. No rol das funções, atribuem à leitura o papel de informar, educar, entreter, abrir horizontes, emancipar.

Contudo, ao se referirem à prática, percebe-se forte dependência do *script* do livro didático que figura como material por excelência disponível para leitura.

Condições de leitura no cotidiano do professor

A leitura está presente no cotidiano familiar (não profissional) dos professores em maior ou menor escala, segundo o significado que assume em suas vidas. A sobrecarga de trabalho e a conseqüente falta de tempo não impedem que leitores mais compulsivos façam as ocasiões para a leitura, mas afastam os menos compulsivos da atividade. Os professores se revelam leitores ecléticos. Lêem de tudo um pouco. Porém, a leitura de revistas, jornais, textos curtos sobressai em relação à de livros. A leitura de revistas semanais e mensais e dos jornais os mantém atualizados e fornece material extra para as aulas. Dentre os livros, a bibliografia técnica da área da atuação profissional comparece timidamente.

Escolhi trabalhar com a história de vida, porque acredito que a rememoração das histórias singulares dos professores de Língua Portuguesa possibilita-lhes uma reflexão que é autoformativa. A pesquisa parece ter criado as circunstâncias para que os professores fizessem um esforço apto a lembrar acontecimentos, episódios, objetos, gestos e crenças relativas às experiências de leitura por eles vivenciados no decorrer do

tempo. Uma das contribuições da pesquisa se revelou no processo interativo construído pelos professores durante o desenrolar do trabalho. Com base na experiência da rememoração de suas práticas de leitura, puderam-se rever como leitores, olhando para seu passado e presente, tendo a possibilidade, durante esse percurso, de se reconhecerem como leitores.

Os professores puderam refletir sobre as concepções de leitura que os formaram na escola, na academia e no espaço familiar. No processo de reviver o passado, suas leituras puderam ser re-significadas e re-dimensionadas. Com a pesquisa, ressurgiram o interesse e novo olhar para as diversas práticas de leitura que circulavam em suas casas quando pequenos, as que faziam sozinhos e às escondidas, as que compartilhavam na escola, as leituras de trabalho e lazer. Assim, a metodologia de pesquisa adotada teve o papel de provocar reflexões e posicionamentos, e não só dos professores, mas meus também a respeito das diversas faces da leitura como prática sociocultural.

Pela narrativa e pelas sucessivas lembranças, trouxeram à consciência pessoas, espaços, objetos, momentos em torno dos quais se fizeram leitores disto ou daquilo, gostando ou não, burlando proibições, e foram reconhecendo seu processo de formação como algo cultural e historicamente configurado.

Para mim, foram muitas as contribuições deste estudo. Uma delas reside no fato de ter trabalhado com as histórias de vida e de leitura de professores, narrativas que possibilitaram emergir reflexões sobre a vida, formação docente e trabalho.

Nesse sentido, Cunha (1998) evidencia: *a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se a distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.* (Cunha, 1998:39).

Acredito que a arquitetura desta pesquisa possa ter servido para fincar pilares no processo contínuo de formação desses professores-leitores.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza D. . (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus.
- BAMBERGER, Richard. (1995). *Como incentivar o hábito da leitura*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática.
- BATISTA, Antonio A G. (1998). Os (as) professores (as) são não-leitores? In: MARINHO, Marildes. (org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras.
- BOSI, Ecléa. . (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CUNHA, Maria Isabel da. .(1998). As narrativas como explicitadoras e como produtoras de conhecimento. In: *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- FOUCAMBERT, Jean. (1994). *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Trad. Marlene Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARCIA, Edson Gabriel. (1992). *A leitura na escola de 1 grau*. São Paulo: Loyola.
- GATTI, Bernardete A. et al. (1994). Características de professores (as) de 1 grau no Brasil: perfil e expectativas. In: *Revista Educação e Sociedade n. 48*, ago.
- GOODSON, Ivor F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, Michael. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora,
- KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim e (orgs.) (1996). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- KRAMER, Sonia. (2001). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. (1993). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.

MARIA, Luzia de. (1994). Constituição do leitor. In: *Leitura, saber e cidadania*. Simpósio Nacional de Leitura. Rio de Janeiro: Proler, Centro Cultural Banco do Brasil.

MOITA, Maria da Conceição. (1992). Percursos de formação de transformação. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.

MOURA, Maria J. de. (1994). *Uma memória: história de leitura de professores de 3ª a 5ª série da cidade de Teresina*. Universidade Estadual de Campinas (Tese de doutorado).

NÓVOA, Antonio (org.). (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.

NUNES, José H. (1994). *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil - Colonial*. Campinas: Editora da Unicamp.

ORLANDI, Eni P. As histórias das leituras. In: *Leitura: teoria & prática, ano 3, nº 3, julho, de 1986*.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de (1991). *Relatos orais: do indizível ao dizível*. São Paulo: Vértice.

SETTON, Maria das Graças J. Professor: variações sobre um gosto de classe. In: *Revista Educação e Sociedade, n. 47, abril/1994*.

SILVA, Ezequiel T. da. (1991). *De olhos bem fechados: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática.

_____. (1995). *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus.

YASUDA, Ana M. B. G. (1991). A leitura na escola. In: MARTINS, Maria H. (org.). *Questões de linguagem: muito além do português*. São Paulo: Contexto.