

Percursos de letramento em narrativas de professores: subsídios para a reflexão sobre a formação inicial¹

Ana Lúcia Guedes-Pinto*

Resumo

Neste artigo problematizo questões sobre o entrelaçamento dos percursos de letramento dos professores das séries iniciais com a formação inicial. Tal problematização se ancora nos resultados parciais do projeto de pesquisa *Formação de professor: processos de recontextualização e práticas de letramento*, no qual coordeno uma das equipes que tem, entre seus objetivos, o de compreender as práticas de letramento dos professores tomando como base suas memórias de leitura pessoais e profissionais. O referencial teórico se ancora nos estudos do letramento e na corrente da história cultural. A perspectiva metodológica se apóia na história oral. Inicialmente apresento as discussões atuais sobre o campo das práticas de leitura e os professores, principalmente aquelas que focalizam a questão da formação inicial e continuada. Em seguida, apoiando-me nos resultados parciais da pesquisa, enfoco o que as narrativas dos professores nos contam, procurando apresentar subsídios para a reflexão sobre a formação inicial.

Palavras-chave: Letramento; Formação de professores; Prática da leitura; Leitura e formação de professores; Narrativas de professores.

Trajectory of literacy in the teachers' narratives: contribution to a reflection on the beginning of the educational process

Abstract

In the present article I discuss issues regarding the trajectory of literacy practices on the initial years of the teachers' educational process. Such discussion is anchored by partial results of the research project *Teachers' Education: Reading Process and Literacy Practices*, which I co-ordinate one of the teams that aims to understand the teachers' literacy practices starting from their personal and professional reading memories. The theoretical reference is based on the literacy studies and on the cultural History fundamentals. The methodological perspective is supported by oral History. Initially I present the current discussion on the field of literacy practices and the teachers, mainly those focused on the issue of the beginning and continuous education. Following it, and supported by the partial results of the mentioned research, I concentrate on the teachers' narrative trying to present elements for a reflection on the initial education process.

Keywords: Literacy; Teachers' education; Literacy practice; Teachers' reading and education process; Teachers' narratives.

Introdução

Neste artigo pretendo problematizar algumas questões sobre o entrelaçamento dos percursos de letramento dos professores das séries iniciais do ensino fundamental com a formação inicial. A razão de focalizar este segmento – séries iniciais – dentro da carreira do magistério se refere ao fato de esses profissionais estarem entre aqueles que se destacam como os responsáveis pela formação dos pequenos leitores e escritores. Seu papel institucional é oficial e historicamente reconhecido, mesmo que desvalorizado em diversos aspectos. Além disso, a eles – os professores – tem sido feita sistematicamente uma série de investimentos pelas políticas públicas de educação através do oferecimento

contínuo de cursos de formação e aprimoramento profissional.

Tal problematização se ancora nos resultados parciais do projeto temático de pesquisa em andamento intitulado *Formação de professor: processos de recontextualização e práticas de letramento* (Fapesp, processo 2002/09775-0), no qual sou responsável pela coordenação de uma das equipes que tem, entre seus objetivos, o de compreender as práticas de letramento dos professores tomando como base suas memórias de leitura acerca de trajetórias pessoais e profissionais.

Com base em uma postura teórico-metodológica que opta pela escuta e pela compreensão de seus percursos, tenho procurado, ainda que inicialmente, levantar alguns subsídios, mediante a análise de suas narrativas, que possam fornecer parâmetros de atuação

* Endereço para correspondência:

Av. Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária Zeferino Vaz – Caixa Postal 6.120 – 13083-865 – Campinas-SP
Rua Sir Alexander Fleming, 875 – Nova Campinas – 13092-140 – Campinas-SP
E-mail: alguedes@mpc.com.br

para nós – professores universitários que atuamos nas instituições formadoras – junto aos professores em seu processo de formação inicial.

Contexto e história da pesquisa: certos pressupostos teórico-metodológicos

Por se tratar de um projeto de pesquisa que abrange diferentes frentes de trabalho e de abordagem, tendo um caráter interdisciplinar, nossa equipe tem se esforçado por manter diálogo com as demais (que enfocam outros aspectos sobre a formação do professor) e também tem estado ciente do seu papel de oferecer mais uma face, além das já conhecidas, sobre as práticas de letramento dos professores. Imersa nessa interdisciplinaridade, constitutiva da pesquisa, alguns pressupostos são partilhados e tomados como base por toda a equipe do projeto. No nosso caso, o que mais tem relevância se refere ao entendimento que assumimos em relação aos estudos do letramento.

Kleiman (1995), ao definir o conceito de letramento, destaca o quanto este conceito é complexo, uma vez que envolve a definição por determinadas abordagens teórico-metodológicas dependendo da forma como é compreendido. A autora procura fazer uma contextualização cuidadosa de como os estudos do letramento podem ser focados, baseando-se em Street (1984): pelo modelo autônomo ou pelo modelo ideológico. Kleiman (1995) esclarece as implicações de cada uma das posições e fundamenta seu posicionamento pela segunda perspectiva, ressaltando que não podemos olhar e problematizar a escrita e analisá-la ignorando sua relação, por exemplo, com a oralidade e/ou com as relações de poder entre os sujeitos que estão imbricados na sua prática e no contexto de seu uso. A autora destaca a importância de considerarmos a escrita sempre a partir da situação imediata em que ela é empregada sem também perdermos de vista o contexto sociopolítico maior em que cada situação se insere.

Ribeiro (2003, p. 12), organizadora da coletânea *Letramento no Brasil*, também enfatiza os aspectos do impacto social da escrita ao explicitar o modo como concebe letramento, ressaltando sua importância decisiva dentro do que denomina como uma *nova abordagem no campo da pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita*. Explica a autora que *essa nova abordagem – a partir da qual se cunhou o termo letramento – procura compreender a leitura e a escrita como políticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas*. Tomando, então, essa abordagem como um pressuposto de trabalho, o conceito de letramento tem nos guiado na forma como temos nos aproximado da

prática da escrita e da leitura na história narrada pelos professores.

Após explicitar a forma de aproximação teórica da nossa equipe das práticas de leitura e de escrita dos professores, falta agora deter-me sobre como tem sido feita nossa inserção nessas práticas e o modo como temos chegado a eles para ouvir e registrar seus percursos de letramento.

Nossos estudos se inserem na linha da história cultural, na qual um dos teóricos que se destacam é Chartier (1990, 1996, 1998), historiador das práticas de leitura que tem focalizado os gestos e os comportamentos que a circunscrevem e as prescrições e restrições que a cercam. Junto a isso focaliza a materialidade de que se constituem os objetos que sustentam o texto, que lhe dão suporte e que também intermediam a relação do leitor com o texto, interferindo com isso nos sentidos atribuídos ao que é ler. Cavallo e Chartier (1998, p. 7) assim afirmam a respeito do perfil dessa abordagem de estudos sobre a leitura: *uma história sólida das leituras e dos leitores deve, portanto, ser a historicidade dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos*. Ressaltam, portanto, a importância de se atentar para as materialidades dos textos e para as práticas de seus leitores quanto se tem intenção de escrever sobre a história das práticas leitoras.

No Brasil a história cultural tem se difundido entre seus pesquisadores na área de educação e teve grande influência principalmente no campo da história da educação. Vários trabalhos nessa linha têm sido divulgados através de congressos e seminários e da circulação e publicação das revistas especializadas e de livros. Situando a problemática dos estudos da leitura no Brasil, Batista e Galvão (1999) chamam atenção para os dois pólos em que se desenvolvem as investigações: de um lado temos os textos e de outro, os leitores.

Galvão (2001), ao focar os trabalhos da historiografia da educação brasileira, menciona que a produção acadêmica em torno do primeiro pólo – os textos – tem sido bem mais intensa que a do outro pólo – os leitores. A autora afirma que as pesquisas que tomam como fonte os documentos escritos, os textos, a literatura, os arquivos, têm desenvolvido uma série de conhecimentos acerca dos leitores ou acerca das leituras que faziam e até mesmo muitas inferências de como a faziam. Esses conhecimentos derivam das marcas que ficaram registradas de alguma forma nos suportes escritos e que se mantêm até os dias de hoje. Entretanto, Galvão (2001) afirma que pouco se sabe sobre os sujeitos leitores, sobre suas histórias, sobre suas leituras. Esse conhecimento caracteriza-se por ser mais fugidio e fluido, uma vez que não ficam marcas

dos gestos e dos comportamentos. Ficam, sim, vestígios dessas práticas, e buscá-los necessita de um trabalho “corpo a corpo”:

Trabalhos que investiguem, especificamente, as leituras de professores e professoras são, contudo, ainda raros, embora já se conte com um número significativo de pesquisas sobre a história do trabalho docente no Brasil. (Galvão, 2001, p. 108)

Isto é, a atividade propriamente dita da leitura que poderia ser inquirida a partir do pólo dos leitores, segundo a autora, tem sido pouco explorada, havendo ainda um campo fértil a ser investigado.

Nosso trabalho, então, procura se situar no pólo dos leitores, colhendo diretamente deles os depoimentos sobre suas experiências de leitura, sobre sua formação como leitores tendo em vista a memória de seus percursos.

Para realizar tal tarefa nos fundamentamos na metodologia da história oral (Thompson, 1992; Portelli, 2001), que tem como pressuposto básico o reconhecimento da fonte oral como documento também constitutivo da investigação científica, assim como os demais, tomando como um de seus compromissos éticos a incorporação à história oficial da história daqueles que foram marginalizados pelo sistema hegemônico de poder nas sociedades. As narrativas são entendidas como versões (Amado, 1995; Portelli, 1997b) dos depoentes sobre suas memórias, sobre o passado vivido, e, justamente em razão da assunção dessa premissa, o mais importante no trabalho do pesquisador é encontrar nos relatos os sentidos que são atribuídos por quem diz a palavra, por quem nos fala (Portelli, 1997a). O processo de rememoração é sustentado conforme os estudos de Thomson (1997, p. 57), que assim o explicita:

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais.

Dentro ainda dessa perspectiva investigativa faz-se necessário destacar os procedimentos e cuidados éticos relativos à relação pesquisador–pesquisado, tais como a preocupação com a devolução das entrevistas aos depoentes antes de serem utilizadas, a explicitação do projeto de pesquisa e a responsabilidade e o compromisso com os sujeitos entrevistados em relação

às conseqüências geradas pela divulgação das informações registradas e recuperadas pelas entrevistas (Amado, 1997; Portelli, 1997b; Pinto; Park, 2001).

Os professores-leitores no cenário da pesquisa educacional

Zilberman (2001), ao se basear nas pistas que as narrativas literárias clássicas nos fornecem acerca das representações sobre a profissão docente, apresenta as diversas figuras de professores que têm sido protagonizadas pelas personagens. No século XIX prevalecem os mestres – do sexo masculino – que pendem ou para um autoritarismo sádico atemorizante aos alunos ou para seres franzinos, cabisbaixos e pouco entusiastas, provocando, através de sua penúria, sentimentos de compaixão em seus alunos. Por outro lado, nos romances do século XX a mulher professora aparece e toma conta da profissão. Os homens somem do cenário, mas apenas do cenário do magistério, não da carreira, como já alertaram Demartini e Antunes (1993). Vários tipos surgem: a professora idealizada como uma segunda mãe, que cuida maternalmente de seus discípulos, com a mais pura e angelical devoção; há também aquela mais engajada, lutadora pela educação e ainda há aquela mais durona e ríspida, pouco feminina, nada semelhante ao modelo idealizado de professora-mãe. Isto é, conforme mostram os vários exemplos trazidos por Zilberman (2001, p. 121), nas obras literárias encontramos professores e professoras, sempre no plural. Porém, uma assertiva a autora assume: *a ambigüidade e a ubiqüidade parecem pertencer fisiologicamente à figura do professor.* Não encontramos uma fixidez de modelo ou representação, mas vários. Ao mesmo tempo, os exemplos trazem como constantes as condições, nem sempre satisfatórias, de trabalho do professor.

Abreu (2001), percorrendo a história do Brasil por meio da análise de indicadores diversos sobre as representações de leitura que circularam e circulam nas políticas públicas, nas artes e na mídia, indica a permanência de alguns preconceitos ou idéias pré-concebidas sobre o que seja ler ou sobre o que deveria ser lido pelos brasileiros. Mediante o olhar atento e cuidadoso sobre as imagens veiculadas pelos viajantes estrangeiros, as obras de arte, as mensagens veiculadas pelas campanhas de leitura, analisando as políticas de difusão de livros, a autora mostra como as representações acerca do leitor brasileiro tendem para um lamento, para uma história triste. Abreu (2001) problematiza a razão desse réquiem da leitura brasileira, colocando em questão os pressupostos que levam a essa conclusão desqualificadora dos nossos leitores e afirma:

Uma concepção elitista de cultura torna invisíveis as práticas de leitura comuns. A delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos, e o desprezo aos demais estão na base dos discursos que proclamam a inexistência ou a precariedade da leitura no Brasil. (Abreu, 2001, p. 154)

Ao finalizar seu ponto de vista, a autora chama atenção para o fato de que muitas das políticas de leitura no Brasil têm mostrado que apenas certos livros devem ser lidos e são poucos os leitores que o fazem. Destaca, então, que as diferenças entre as práticas de leitura não devem ser traduzidas como desigualdades. E que precisamos aprender a não nos aprisionarmos pelos discursos convencionais que trabalham com uma idéia homogeneizadora do que seja ler.

Soares (2001), por seu turno, apresenta um trabalho comparativo entre dois livros didáticos de português (um usado entre o final do século XIX e o começo do XX e outro utilizado durante os anos 70 do século XX) que marcaram história na educação escolar brasileira e, pela análise de como cada um deles dialoga com o professor e como encaminham as atividades, observa a mudança de concepção de professor-leitor e formador de leitor que os acompanha. Ilustra como tal mudança se insinua nesses manuais didáticos e como é possível inferi-la olhando para os aspectos destacados. A autora então mostra que, no primeiro livro, o professor é reconhecido como um profissional autônomo, um leitor maduro e de muitos livros, que não necessita de orientações para o seu trabalho nem de esclarecimentos sobre as tarefas típicas de seu ofício. O livro o auxilia a dar suas aulas, como um coadjuvante. Já no caso do segundo livro, revela-se uma grande mudança no modo de se tratar o professor: ele recebe orientações sobre a metodologia de ensino, sobre como proceder em aula, como usar o livro. As respostas das tarefas já estão dadas e ele – o manual didático – não ocupa mais a função de ser somente um auxiliar na aula do professor, mas passa a ocupar o seu centro, revelando com isso o pressuposto existente de um profissional docente dependente do livro didático e pouco autônomo para tomar decisões quanto ao ensino. Soares (2001) admite que essa mudança de concepção pode indiciar que o professor hoje é um não-leitor ou um profissional pouco capacitado. Entretanto, discorda dessa acepção, negando-a, trazendo o entendimento que tem dessa questão bastante complexa:

[...] as hipóteses levantadas anteriormente permitem supor que a concepção de professor-leitor que está

presente nos livros didáticos das últimas décadas não é propriamente a de um professor não-leitor, ou mau leitor, mas a de um professor a quem, por razões sociais, econômicas e, sobretudo, políticas, não são hoje proporcionadas as condições necessárias para o exercício pleno da profissão. (Soares, 2001, p. 75)

Por essa perspectiva, Soares (2001) não aceita a fácil explicação de que o professor dos tempos atuais não seja leitor ou um profissional autônomo. Ela levanta outras razões para o que possa estar acontecendo, como as questões relativas ao contexto maior de inserção do magistério, às condições socioeconômicas e políticas limitadoras ao desenvolvimento do trabalho docente.

Andrade (2004), ao investigar o professor-leitor tendo em vista o trabalho de formação oferecido pela universidade, nos traz diversos ângulos que compõem a difícil relação entre os professores e a instituição formadora. Muitos dos problemas que a autora descreve têm relação com o que as investigações mencionadas antes apontam: as representações e imagens muitas vezes deslegitimadoras que historicamente têm sido construídas a respeito da profissão docente presentes tanto na literatura brasileira quanto nos pressupostos que guiam os materiais de ensino do professor, como demonstraram Zilberman (2001) e Soares (2001); o fato de a idéia hegemônica do que seja considerado leitura e de qual deve ser o perfil de leitor ser marcada por uma postura elitista e que marginaliza as práticas leitoras comuns, como nos mostrou Abreu.

Focando, portanto, a relação que tem se construído entre a instituição formadora, a universidade, a escola e os professores, a autora traz evidências de como o diálogo é truncado e de como as representações de um e de outro marcam essa relação, dificultando aproximações. Ela explica: como quem está na universidade são os professores universitários, normalmente preocupados e voltados para a reflexão teórica e para o campo da produção científica, muitas vezes eles acabam, por essa razão, perdendo o interlocutor professor que está na escola, voltado para as questões da prática educativa cotidiana que requer deles – professores universitários – soluções para os dilemas que freqüentemente ocorrem no ensino. Sobre esse descompasso, Andrade (2004, p. 65) afirma que “a imagem ideal de professor-leitor é calcada na imagem do universitário, autor de livros que se oferecem como pertinentes à formação”. Mais adiante, explicita o desafio: “a separação das imagens de professor entre o prático e o estudante veiculada por essas obras [relativas ao corpus analisado] que se refere aos livros de referência

constantes nos documentos escritos para professores] leva-nos a interrogar as possibilidades de uma verdadeira interlocução” (Andrade, 2004, p. 65).

Nosso grupo de pesquisa, conforme mencionado anteriormente com relação aos nossos objetivos no projeto, focando o desafio da interlocução entre a universidade e os professores, produziu um artigo que procurou enfrentar essa questão apontada por Andrade (2004). Como um de seus resultados parciais, o projeto de pesquisa temático publicou uma coletânea intitulada *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*, organizada por Kleiman e Matencio (2005), na qual discutimos a tensa relação entre os discursos acadêmicos sobre a prática da leitura e os discursos dos professores. Problematicamos os conflitos que se revelam em suas narrativas, os quais expressam as diferentes concepções sobre o que se lê e como se deve ler. Procuramos pontuar que os discursos dos professores constituem-se pela polifonia e que essa relação aparentemente antagônica entre os vários discursos não era de fato de oposição:

Os relatos demonstram que discursos distintos, que defendem posturas, aparentemente, paradoxais diante de práticas de leitura, não são necessariamente excludentes e/ou opostos quando postos como componentes de uma mesma história. Nas narrativas analisadas, temos acesso a falas que, apesar de muitas vezes se contraporem, quando focalizadas na tessitura da narrativa dentro de uma perspectiva que busca a compreensão dos dizeres das professoras, indicam que a adesão a um discurso não significa abrir mão de outro. Isto é, convivem lado a lado no mesmo relato, sem, no entanto, torná-lo inverossímil. Acreditamos que, para pensarmos em políticas de leitura ou em cursos de formação, inicial ou continuada, é importante levar em conta esse fato. (Guedes-Pinto; Gomes; Silva, 2005, p. 84-85)

Agregando, então, novas entrevistas realizadas e levando em conta a continuação de nossos estudos e reflexões postos pela investigação, pretendo acrescentar, por meio de extratos de algumas narrativas, mais subsídios para a reflexão sobre a formação inicial de professores, basicamente de professoras das séries iniciais.

O que as narrativas nos contam

As narrativas dos professores têm reforçado cada vez mais a importância da escola e de seus professores, quando ocupavam o lugar social de estudantes, em seus processos de se tornarem sujeitos leitores. Em trabalhos anteriores nossa equipe destacou o papel fundamental das práticas didáticas vividas dentro da escola com relação à

Horizontes, v. 24, n. 2, p. 151-159, jul./dez. 2006

leitura, que favoreceram a formação de leitores (contrariando a idéia divulgada nos anos oitenta do século passado de que os procedimentos didáticos “matariam” a leitura e os leitores). Também nesses trabalhos mencionamos que, em geral, a família não tem sido a responsável por inserir os professores no mundo da leitura. Poucos foram os entrevistados que reconheceram a família como o berço do desenvolvimento do gosto pela prática da leitura.

Os professores, em seus dizeres, ressaltam a importância de outros mediadores presentes em sua formação que não a instituição da família. Outras personagens, além de seus professores, como as bibliotecas, os jogos, a televisão e o cinema, parecem estar compondo junto a eles seus percursos nas práticas de letramento. Suas narrativas sobre as memórias de leitura apontam pistas sobre seus processos de formação como leitores.

A professora em formação, Karen, menciona em sua história a intensidade com que recorria às bibliotecas para atender às suas curiosidades que a provocavam a entrar no mundo da leitura:

Por causa dessa reportagem [refere-se a uma reportagem da televisão sobre o Egito Antigo que a incitou a ir atrás dos livros de História] eu comecei a visitar as bibliotecas públicas [...] Nas férias de oitenta e cinco para oitenta e seis eu passei dentro da Biblioteca Municipal de Poços de Caldas.

Com relação a esse pequeno trecho, vale destacar não apenas a importância das bibliotecas para que ela pudesse realizar suas leituras e encontrar as informações que desejava como o fato da provocação para o ato de ler ter se originado do programa assistido na televisão. Conforme Abreu (2001) problematiza em seu texto, às vezes os leitores comuns percorrem caminhos que são desvalorizados ou desqualificados por aqueles responsáveis por difundir os livros e as práticas de leitura, ficando assim excluídos de suas investidas e de suas campanhas e também do diálogo que pretendem introduzir com os futuros leitores que almejam formar.

Uma situação bastante peculiar, que se refere ao uso da biblioteca e da influência que esse ambiente trouxe para a família, é relatada por Vânia:

Na minha casa, apesar dos meus pais não saberem ler, todo mundo gosta muito de ler. A gente assina revistas, assina jornal, compra livro. Meu irmão, quando entrou no exército, foi trabalhar na biblioteca de lá. Ele costumava trazer livros para casa. A gente sempre leu muito por isso.

A professora Paula, em seu dizer, destaca os usos que fazia da biblioteca, revelando também que não só freqüentava aquele ambiente para obter os livros desejados, mas também para usufruir dos serviços oferecidos por uma instituição – como é o caso da biblioteca – voltada à difusão e manutenção da prática leitora, como a leitura dos jornais que lá ficam à disposição dos usuários:

Como eu estudei no colégio X [escola de magistério] e a biblioteca municipal ficava muito próxima de lá, eu a freqüentava muito. Eu ia lá para fazer os trabalhos, eu ia lá para ler jornal, para ler revista. Então, sempre que havia oportunidade, eu dava uma passada lá.

Lúcia, ao contrário dos relatos das demais professoras, chama a atenção em sua fala para a importância que a biblioteca tinha para sua vida de estudante em virtude das carências que apresentava. O fato de tecer críticas à precariedade do acervo que havia disponível revela que costumava primeiramente recorrer à biblioteca para sanar suas necessidades de leitura que, através dessa instituição, não eram satisfeitas:

A biblioteca da escola também não tinha muita coisa [quando cursava o ensino fundamental] e a biblioteca da cidade pior ainda, era menor que a da escola. Eu sempre ia à biblioteca da escola e, à Biblioteca Municipal, não tinha como ir porque não tinha quase livro.

Acredito que os relatos transcritos ressaltam o papel imprescindível da biblioteca para a formação de leitores e para a consolidação e a ampliação de práticas leitoras. As falas anteriormente destacadas revelam que as professoras faziam uso da biblioteca como recurso para manter viva e em desenvolvimento sua atividade leitora. Porém, Serra (2003, p. 78), secretária-geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e diretora do Departamento Geral de Bibliotecas do Estado do Rio de Janeiro, ao fazer uma análise da política de promoção da leitura no Brasil, desenha um quadro frustrante:

Apesar do nome “Programa Nacional Biblioteca da Escola”, o conceito democrático de uso coletivo de acervos ainda está fora da escola pública brasileira, o que vem a reforçar a exclusão de alunos e professores do convívio necessário e prazeroso com o livro e a leitura. É espantoso constatar que o Plano Nacional de Educação – PNE – não contemplou a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas do Ensino Fundamental. Somente a partir do 3º grau é que a obrigatoriedade de biblioteca escolar aparece.

As memórias de leitura ouvidas e registradas até o momento atual da pesquisa indicam com veemência o valor inestimável dessa instituição pública no contexto dos percursos de letramento dos professores. Os relatos dão visibilidade ao quanto eles recorrem às bibliotecas para poderem exercer sua atividade leitora. Tal constatação reforça o posicionamento de Serra (2003) sobre a necessidade premente, nas políticas de promoção da leitura, de inclusão da obrigatoriedade da existência das bibliotecas nas escolas públicas de ensino fundamental.

Por outro lado, sabemos também que não é só a biblioteca em si que tem condição de responder a essa demanda com qualidade, mas também seus profissionais, os bibliotecários, e junto deles os professores, como incentivadores do uso freqüente da biblioteca e da leitura de seu acervo. Aliado a eles – bibliotecários e professores – revela-se igualmente relevante uma formação que esteja comprometida, primeiro, em formar leitores dentre esses profissionais, e segundo, também com a divulgação da leitura. Paulino (2004, p. 73), ao discutir os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa de porte pequeno em que foi estudada uma escola pública de Belo Horizonte que possui uma biblioteca, aponta para a necessidade de, junto ao investimento aos acervos e à infra-estrutura de uma biblioteca escolar, também se mostrar necessário investir na formação dos profissionais tanto para estimular a ida freqüente ao local quanto para saber lidar com o acervo e, com isso, proporcionar um uso amplo e democrático do espaço e dos materiais.

Um outro e último aspecto que gostaria de destacar das falas dos professores entrevistados se refere à peculiaridade de alguns percursos de letramento relatados. Trabalhar com memórias de leitura nos possibilita penetrar em enredos bastante singulares e que revelam facetas preciosas a respeito da diversidade existente de práticas de letramento. A narrativa de Alexandre traz vários indícios de como os percursos de leitura se fazem em muitas direções e, com isso, indica também como é importante que as instituições formadoras reconheçam e valorizem as singularidades encontradas entre os estudantes que freqüentam seus cursos de formação.

Alexandre conta que suas lembranças mais antigas de leitura se referem ao período em que ia a pé para a escola junto com sua mãe e em que, no caminho, ela costumava parar em uma banca de revista onde comprava gibis para ele. Mas não eram os gibis tradicionalmente mais conhecidos como os da turma da Mônica ou da Disney. Ele pedia o gibi do Conan, o Bárbaro e também descobriu que havia uns gibis antigos de que aprendeu a apreciar, lendo bastante *Capitão América*, *Homem Aranha* e *X-Man*. Ele relata que, quando a leitura passou a ser uma prática forte mesmo em sua vida, isso

ocorreu em função de gostar muito de jogar RPG (abreviação do termo em inglês *Role Playing Games*):

Quando eu comecei a ler bastante foi mais ou menos em noventa e quatro, quando começou a vir RPG pra cá. [...] RPG é um tipo de jogo, tipo de interpretar. Aí começou a vir. E eu antes tinha visto um filme do Tom Hanks que falava disso, que ele tinha ficado louco jogando. É um filme bem escondido da carreira dele, acho que nem é famoso. Para você jogar, você tem que ler bastante. Você pega os livros e é um monte de livro grosso assim. Aí eu lembro que eu comecei a pegar para ler de verdade.

Em sua narrativa Alexandre relata os livros que leu em torno de sua ligação com os jogos de RPG. Em razão de seu envolvimento com esse gênero de entretenimento, diz ele que leu diversos livros de autores de suspense como Stephen King, de ficção como Isaac Asimov. Ele menciona ter lido também os clássicos de ficção científica que se tornaram famosos no cinema como *Blade Runner* e *Star Wars*. Alexandre afirmou ainda que sua predileção pelos gibis anteriormente mencionados permanecia até os dias atuais.

Creio que a trajetória de Alexandre torna visível a prática de leitura de uma série de livros que pertencem a um gênero de texto não reconhecido normalmente pelas instituições formadoras, principalmente pela universidade, onde geralmente o cânone literário é a referência, referência essa que não credencia certas práticas, excluindo-as ou menosprezando-as, como as relatadas por Alexandre.

Abreu (2001, p. 150) explicita esse quadro do Brasil no qual ainda se pintam as cenas de que o brasileiro não lê, pois, segundo acredita a autora, as práticas que acontecem de fato pelos sujeitos comuns não são reconhecidas, estando, portanto, fora das cenas retratadas:

A reiterada frustração com os resultados das práticas pedagógicas de incentivo à leitura talvez esteja associada à falta de explicitação do tipo de leitura almejada, com a definição do tipo de texto que se espera que se leia. Curiosamente, o preenchimento do objeto só se faz ao se discutirem as leituras a serem repudiadas: “os alunos só se interessam por gibis”, “as meninas só querem ler novelas sentimentalóides”. Assim, a leitura efetivamente observada é negada em nome de uma certa leitura que não se define positivamente.

O depoimento de Alexandre traz indicativos de que o professor em formação lê sim, e bastante,

Horizontes, v. 24, n. 2, p. 151-159, jul./dez. 2006

envolvendo-se plenamente na prática leitora. Entretanto, a leitura que realiza muitas vezes parece estar fora do padrão esperado de um profissional como ele, que deverá ser responsável pela formação de novos leitores, confirmando assim o confronto de perspectivas entre a universidade e os professores, como já constatado por Andrade (2004) e também por Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005).

Alguns subsídios para a formação

Este artigo trouxe diversos trechos de narrativas de professores em formação e em atuação que reforçam a importância de uma infra-estrutura material básica no campo das práticas de leitura e da formação do professor-leitor: as bibliotecas.

Apesar de considerar que seja consensual entre todos aqueles que trabalham com a formação de leitores o reconhecimento da necessidade das bibliotecas no interior das escolas e das universidades, Serra (2003) chama atenção para o fato de que as políticas públicas de promoção da leitura estão aquém do mínimo necessário para que possamos formar alunos leitores e professores com fácil e livre acesso aos acervos. As falas aqui retomadas dos professores nos forneceram testemunhos que revelam o quanto foi fundamental o papel das bibliotecas em suas trajetórias de leitores. Graças a sua existência e à finalidade de seu serviço às comunidades leitoras, muitos deles puderam ampliar seus repertórios e alimentar seus gostos.

O relato de Alexandre, por sua vez, aponta para a singularidade que percorre a formação dos leitores e para o fato de como esse processo é marcado e constituído por diversos elementos que estão fora do texto e por várias linguagens. No seu caso específico identificamos que o RPG, o cinema e o gibi dialogam com a leitura de livros, formando um gosto e constituindo uma prática de leitura peculiar. Essa peculiaridade nos remete novamente à reflexão sobre a formação do professor-leitor no sentido de refletirmos – nós que atuamos nas instituições formadoras, como a universidade – acerca de nossas posturas diante da diversidade dos sujeitos com quem trabalhamos. Será que consideramos e reconhecemos como legítimos os percursos que estejam fora das nossas referências e das experiências formadoras almejadas? Assim, este depoimento traz indícios sobre a importância de trabalharmos assumindo a diversidade existente, reconhecendo o conflito e as diferenças de concepções e de vivências, de modo que possamos proporcionar uma formação mais democrática e menos elitista quanto à concepção do que seja ler e do que seja formar o professor-leitor.

Acredito, finalmente, que as narrativas problematizadas neste texto nos auxiliam – professores universitários – a compreendermos os percursos de letramento que constituíram parte das trajetórias dos professores em formação. Seus depoimentos trazem informações relevantes sobre quem são os professores-leitores e como a prática da leitura tem se constituído em suas histórias. Tendo em vista essas constatações, creio que talvez possamos nos aproximar um pouco mais dos profissionais do ensino e considerar a possibilidade de uma formação do professor-leitor mais inclusiva. Por esse caminho, porventura, poderemos aumentar os pontos de contato entre a universidade e seus estudantes.

Notas

- ¹ Agradeço à Fapesp, como pesquisadora principal, pelo financiamento do projeto temático intitulado *Formação do professor: processos de recontextualização e práticas de letramento* (que tem como coordenadora-geral a professora doutora Ângela Kleiman), processo n. 2002/09775-0.

Referências

- ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.
- AMADO, Janaína B. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. *História*, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.
- _____. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. *Projeto História*, São Paulo: EDUC, n. 15, p. 145-156, 1997.
- ANDRADE, Ludmila Tomé de. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 1999.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1998.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez, n. 86, p. 83-95, 1993.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- PAULINO, Graça. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. *Scripta*, Belo Horizonte: PUC- Minas, v. 7, n. 14, p. 67-78, 2004.
- PINTO, Ana Lúcia Guedes; PARK, Margareth Brandini. Ética e história oral: subsídios para um trabalho com populações em situação de risco. In: VON SIMSON, Olga; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp/Centro de Memória (CMU), 2001.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*, São Paulo: EDUC, n. 15, p. 13-50, 1997a.

- PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento de igualdade. *Projeto História*, São Paulo: EDUC, n. 14, p. 7-24, 1997b.
- _____. História oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo: EDUC, n. 22, p. 9-36, 2001.
- RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____ (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- SERRA, Elizabeth D'angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, Magda. O Livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.
- STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. *Projeto História*, São Paulo: EDUC, n. 15, p. 51-84, 1997.
- ZILBERMAM, Regina. Leituras sobre o professor: o que diz a literatura brasileira. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

Sobre a autora:

Ana Lúcia Guedes-Pinto é professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação, coordenadora do grupo de pesquisa AULA – Trabalho Docente na Formação Inicial e pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp (CMU).

