

PERCURSOS DE LETRAMENTO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DA HISTÓRIA ORAL NO ESTUDO DA MEMÓRIA DE LEITURAS

Ana Lúcia Guedes Pinto¹

RESUMO: Nesse artigo apresento resultados parciais de um projeto temático de pesquisa em andamento que tem, como um de seus focos, a reconstrução das memórias de leitura dos professores em formação. Discuto as contribuições da perspectiva teórico-metodológica da História Oral neste estudo e destaco o modo como nossa equipe de investigação compreende a narrativa e como a analisa dentro da abordagem apresentada. Alguns trechos de depoimentos são problematizados com a finalidade de mostrar a importância de tomarmos a singularidade de cada dizer, evitando, com isso categorizá-lo ou enquadrá-lo em determinadas comunidades de leitores. Ao final, destaco nosso papel como pesquisadores na preservação dessa singularidade constitutiva de cada narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: História Oral, formação de professores e leitura, memória e leitura.

LITERACY TRAJECTORY OF TEACHERS IN THE BEGINNING OF ELEMENTARY SCHOOL: THE ORAL HISTORY ROLE ON THE RESEARCH OF READING MEMORIES

ABSTRACT: In the present article I present partial results of a research project, still in course, which has as one of its focus, rescuing reading memories of the future teachers. I bring to discussion the contribution of the theoretical and methodological perspective of Oral History, and point out the way our investigation team understand and analysed the narrative under the adopted approach. Parts of the speech are debated aiming to present the importance of catching the singularity of each discourse, avoiding, this way, labelling them, as a whole, in certain readers category.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP; Professora da Universidade Estadual de Campinas.

By the end, I emphasized our role as researchers preserving the singularity inside each narrative.

KEY-WORDS: Oral history, education and teachers and reading, memory and reading

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo focar algumas questões originadas no desenvolvimento de um projeto temático de pesquisa¹ que envolve duas grandes áreas do conhecimento: os estudos do Letramento e a Formação de Professores, reunindo pesquisadores tanto do âmbito da lingüística aplicada quanto do âmbito da educação. Trata-se de um projeto de grande porte (envolvendo várias equipes de trabalho, distribuídas por diversos estados do país), com um caráter interdisciplinar, sendo financiado pela Fapesp. Tal projeto iniciou-se em 2003 e está em pleno andamento, tendo previsão de término para o início de 2007. A equipe com a qual trabalho é encarregada por entrevistar professores das séries iniciais em formação e com eles recuperar suas memórias de leitura, reconstruindo, portanto, seus percursos de letramento.

Nosso referencial teórico-metodológico se ancora na perspectiva da História Oral. Pretendo neste texto, mais especificamente, problematizar a importância dessa abordagem de pesquisa em estudos como o que ora apresento que tem como foco recuperar as memórias de leitura de professores e que busca compreender os sentidos desses percursos tanto para os sujeitos envolvidos quanto também para a reflexão sobre a formação inicial e continuada desses profissionais do magistério.

AS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL

A metodologia da História Oral, representada atualmente principalmente pelos estudos de Portelli (1993, 1997) e no Brasil por Von Simson (1997), Meihy (1996) e Amado e Ferreira (1996), ocupa um papel importante na pesquisa na medida em que o trabalho com a memória é tomado como uma alavanca fundamental na reconstrução dos percursos de letramento dos professores. Neste aspecto, a memória de suas práticas de leitura possibilita a ampliação da compreensão da relação desse profissional do ensino com a escrita. É por meio da entrevista e da rememoração de sua trajetória de leitura que temos acesso às suas histórias. Histórias essas que nos possibilitam chegar a algumas pistas para a compreensão de como se deu o processo de formação do

professor-leitor ao longo de sua vida pessoal e profissional. Sobre o papel da memória, e seu caráter singular, Portelli (1997, p.16) destaca que:

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.

A perspectiva de trabalho assumida pela História Oral permite que nós, pesquisadores, consigamos recuperar junto ao entrevistado as experiências vividas por ele que, conforme já mencionado, referem-se àquelas relacionadas aos usos da escrita em sua vida cotidiana. A História Oral contribui com a perspectiva do trabalho de reconstrução das experiências passadas dos sujeitos entrevistados tomando como base o processo de rememoração. A narrativa tem sido o gênero discursivo através do qual os professores relatam suas histórias para os pesquisadores. O fato de narrarem seus percursos proporciona aos sujeitos, autores de seus dizeres, intervirem no passado, ressignificando-o. Esse processo de ressignificação também interfere no seu próprio presente, trazendo, com isso, outros horizontes para o futuro, na medida em que o decurso da entrevista, materializado por meio da narrativa, possibilita reflexões sobre o vivido. A respeito disso, Guedes Pinto e Park (2001, p. 100) afirmam: “a experiência do narrar implica uma interlocução que constrói possibilidades de alteração dos interlocutores, em função do próprio processo reflexivo que envolve o narrar”.

Por meio dessa perspectiva a qual assumimos, temos condições de captar aquilo que pode ser singular de cada professor, específico de sua trajetória de vida, evitando desse modo generalizações sobre seus percursos, que podem vir a formar imagens equivocadas, como o que ocorreu durante muito tempo a respeito dos estudos sobre as práticas leitoras do professorⁱⁱ.

A REMEMORAÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS DOS PROFESSORES E SUA IMPORTÂNCIA NA PESQUISA DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

O trabalho de rememoração das trajetórias dos professores como leitores têm desempenhado um papel importante no âmbito geral do projeto em questão. Através dele temos condições de recuperar as práticas de letramento que os constituíram e tornar visíveis seus variados e múltiplos percursosⁱⁱⁱ, possibilitando, com isso, trazer elementos e

informações preciosas a respeito dessas práticas para as demais equipes da pesquisa, para os pesquisadores que investigam no campo da leitura e da formação de professores e para os próprios sujeitos pesquisados e seus grupos profissionais. Assim, esse estudo viabiliza um acesso ao mundo da leitura e da escrita dos professores que por meios convencionais de investigação não têm como se alcançar.

Thomsom (1997), pesquisador do campo da História Oral, ao relatar sua pesquisa junto aos *Anzacs* (soldados australianos que participaram da I Guerra Mundial), problematiza o trabalho com a memória e destaca como o processo de rememoração provoca uma série de reflexões sobre o passado, o presente e também sobre o futuro dos entrevistados e, em função disso, possibilita a reconstrução dos sentidos daquilo que vivem e viveram. No campo da educação vários pesquisadores têm trabalhado com histórias de vida de professores no que se refere às suas práticas de letramento: escolares e não-escolares. Nesta área, os trabalhos de Oliveira (1999), Moraes (2000) e de Guedes-Pinto (2002) mostram o quanto os momentos vividos na dinâmica interativa da entrevista são formadores na medida em que propiciam um olhar para trás que necessariamente tem relação com o presente. Nesse movimento, em que a reflexão sobre as experiências vividas se torna um elemento forte, os professores têm a oportunidade de reverem e re-avaliarem seus percursos de letramento e, com isso, ocorre, muitas vezes, um processo de compreensão, por exemplo, de práticas de leitura anteriormente não reconhecidas e não legitimadas por eles e que, por meio da rememoração, são re-conceitualizadas, autorizando-os, portanto, como autores de ações antes desvalorizadas ou até mesmo esquecidas. Por essa razão, conforme vários autores já demonstraram (THOMSOM, 1997; PORTELLI, 1993; BOSI, 1995), esse processo rememorativo pode alterar o futuro de cada sujeito pesquisado que, no caso dessa pesquisa, se refere aos professores, pois, ao terem a oportunidade de modificar o presente por meio da instauração de uma outra perspectiva de compreensão de suas práticas de letramento, eles passam a ter a possibilidade de um outro horizonte a ser vislumbrado^{iv}.

O DESAFIO DE TRABALHAR NA CONFLUÊNCIA DE DIVERSAS ABORDAGENS DE PESQUISA

Conforme mencionado antes, esse projeto se desenvolve de modo interdisciplinar e busca construir um constante diálogo entre todos os grupos de investigação, a fim de chegar a resultados abrangentes e, na medida do possível, capazes de oferecer um amplo entendimento das

diversas facetas constituintes da relação entre letramento e formação de professores. Para que esse diálogo aconteça, regularmente todas as equipes se reúnem para apresentar resultados parciais e discuti-los tendo em vista o conjunto das demandas do projeto e da abrangência proposta. Essas discussões são feitas na confluência das várias abordagens que compõem as equipes da investigação.

Em um de nossos primeiros encontros, ao apresentarmos nossos trabalhos, nossa equipe foi indagada a respeito do teor dos depoimentos que tínhamos apresentado. Foram questionadas sua credibilidade e validade uma vez que grande parte deles apresentava uma visão positiva dos sujeitos em relação aos procedimentos didáticos utilizados por seus professores no que tange à prática da leitura. Muitos depoimentos (não sua totalidade, é preciso esclarecer), apesar da singularidade reconhecida em cada percurso, apresentavam as práticas escolares da infância e da adolescência vividas pelos professores, quando estudantes, de modo muito positivo. Isto é, sobressaíram-se os aspectos positivos da vivência escolar e quase não foram mencionados aspectos negativos. Tal como o demonstra parte do depoimento da professora Adriana:

Que eu me lembre, a minha história com a leitura começa na escola. Minha mãe não tinha o costume de sentar comigo, de ler junto, como hoje a gente vê muito. [...] A minha história mesmo de mergulhar na leitura começou na 5ª série, de quando eu tenho muitas lembranças. Foi com um professor que me deu aula da 5ª série até o 3º colegial. Ele não abria mão de ler, de passar pra gente a leitura de um livro por mês. [...] Ele pedia pra gente fazer uma dissertação, narrar o livro, levantando alguns pontos que ele enumerava pra gente que tinham que aparecer, independente de seguir uma ordem, como, por exemplo, personagem principal, qual era o clímax do livro e tal e a gente escrevia. Então, eu acredito que essa era uma forma dele fazer com que a gente se envolvesse com a leitura.

A partir então das formulações feitas pelas outras equipes do projeto acerca dos depoimentos, nos indagamos: Em que medida a maneira positiva como os professores se referiam às vivências com a prática da leitura na educação formal mantinham relação com o fato de serem atualmente professores da instituição escolar? De que forma, nós, pesquisadores, deveríamos compreender e nos apropriar dos depoimentos que nos foram e tem sido confiados?

Antes de continuar, é importante lembrar que, durante as décadas de 80 e de 90 do século passado predominou no Brasil uma visão negativa sobre as práticas didáticas dos professores, principalmente daqueles responsáveis pelas séries iniciais do ensino fundamental, com relação ao ensino de leitura e da escrita. Nos congressos especializados sobre a divulgação da leitura e também na produção acadêmico-científica a respeito da atuação dos professores como mediadores na formação dos futuros leitores, era comum se observar a prevalência de um discurso que desqualificava os professores e a instituição escolar como instâncias reconhecidamente competentes para exercer essa função. Os procedimentos como os da obrigatoriedade da leitura de certas obras literárias durante o ano letivo, da realização de provas e exercícios (como o preenchimento de fichas informativas a respeito de cada livro), todos eles foram duramente criticados pelos pesquisadores que defendiam a promoção da leitura através do prazer e de outras formas que não as tradicionalmente escolares. Talvez, então, por isso, os relatos apresentados tenham despertado tanto incômodo e dúvida quanto à sua consistência e credibilidade científica. Estávamos apresentando dados que se contrapunham a um discurso acadêmico já hegemônico no meio educacional^v.

Thompson (1992), pesquisador renomado no campo dos estudos da História Oral, nos ajuda a compreender essa questão. O autor nos alerta de que precisamos desenvolver uma sensibilidade às pressões sociais que envolvem cada um dos depoentes. Ou seja, a fala de um professor pode estar marcada, sim, por um olhar ou uma leitura positiva da instituição onde até os dias atuais ele ainda trabalha. Este fato tem um peso e interfere nas escolhas do que contar. Não temos como nos desvencilhar disso. É constitutivo do discurso. Conforme nos explica o autor, em qualquer narrativa há o atravessamento tanto das pressões sociais quanto do contexto imediato da entrevista. Portelli (2001), Vidal (1990) e Amado (1997), em trabalhos distintos, chamam atenção de que o texto final é produto da relação estabelecida na entrevista e que as agendas de cada um – entrevistador e entrevistado - são renegociadas constantemente na dinâmica interlocutiva, pois ambos têm suas próprias motivações tanto para falar quanto para ouvir. Nós, os entrevistadores, é que precisamos estar cientes dessa questão para entendermos as opções de narrativa que cada depoente tem o direito de fazer. O que um professor desejará relatar sobre sua experiência de escola no período de sua infância, se ele ainda, nos dias de hoje, atua nesse mesmo tipo de instituição, só que agora ocupando outro lugar social? Portelli (1997)

também nos lembra de que trabalhamos com as versões dos sujeitos em relação aos fatos vividos. Assim, a discussão sobre a importância de assumirmos o trabalho com as narrativas como versões sobre as experiências vividas no passado e no presente nos remete à nossa função de divulgar e ampliar os diversos sentidos que podem estar contidos nos depoimentos.

COMPREENDER OS DISCURSOS: TAREFA QUE EXIGE MERGULHO

Entre os depoimentos que recolhemos dos professores, um nos chamou especial atenção pelo fato de que a professora, ao relatar sua experiência com a leitura, parece assumir em alguns momentos a voz desse discurso acadêmico da década de 80 que critica as fichas de leitura ou até mesmo as cobranças sistematizadas, as quais são normalmente realizadas nas escolas. Ao contar sobre uma situação vivida por ela, quando ocupava o lugar social de aluna na escola, especificamente sobre o preenchimento da ficha de leitura, a professora Laura comenta:

Era muito chato fazer aquele negócio por que [...] a professora nem lia [...]. Os alunos copiavam muito uns dos outros. Eu não sei se hoje em dia eles fazem isso ainda, mas um copiava do outro [...]. Eu acho que a professora nem lia muito aquilo tudo. Era uma coisa que era “pró-forma”, ela lia mais ou menos [...]. Então você mudava uma frase ou outra, invertia ali e tal, e todo mundo entregava. Então era uma cobrança [...].

Laura, em seu dizer, demonstra a visão de que o preenchimento das fichas era algo que para ela fazia pouco sentido e talvez fosse algo sem muita eficácia e sem muitos resultados para o ensino já que seus colegas copiavam as respostas uns dos outros, ou seja, para ela esses procedimentos escolares pouco contribuíram na sua formação como leitora. Porém, seguindo com sua narrativa, ao relatar a experiência de leitura de seus filhos, e ao ser estimulada a falar sobre o modo como vê (negativamente) os procedimentos escolares nos diz:

Por exemplo, o K. (refere-se ao seu filho) estudava na escola “x”. A “x” cobrava leitura toda semana. E ele lia. Toda semana lia, não sei o quê [...]. Esse ano que não teve essa cobrança ele não leu nenhum livro. Então eu fico pensando: ah! ele só leu porque teve a cobrança. Ele não gosta de ler, ou ele gosta? Ele gosta de ler, não achou ainda um livro interessante pra ele ler!? Ele trouxe vários, é muito engraçado [...]. Toda semana ele trazia um, aí ele lia a primeira página e a segunda página, depois ele desistia do livro. Não sei por que, também

ele escolhia umas coisas muito complicadas [...]. Eu não sei. Eu vejo os meus alunos, eles gostam muito de ler, pegam pra ler. Então, assim, eu até posso cobrar e até faço às vezes uma co..., mas não com livro da biblioteca, é um outro momento, numa outra situação [...].

Ao refletir sobre o fato de que seu filho não estivesse levando livros para casa e os lendo com pouca frequência devido talvez por não ter sido cobrado pela escola, Laura também explicita em seu dizer o percurso de reavaliação sobre os procedimentos didáticos que envolvem as práticas escolares de ler, criticados por ela em diferentes momentos da entrevista. Ao mesmo tempo em que torna visível sua preocupação em não fazer da leitura uma atividade meramente escolar e didatizada, tal como ocorreu na experiência vivida por ela como aluna na escola, também mostra uma forma de conflito possivelmente decorrente da não-obrigatoriedade da leitura posta ao seu filho: *“Então eu fico pensando: ah! ele só leu porque teve a cobrança. Ele não gosta de ler, ou ele gosta? Ele gosta de ler, não achou ainda um livro interessante pra ele ler!”*.

Podemos observar nesse trecho específico da narrativa um re-posicionamento de Laura sobre o valor da cobrança e da obrigatoriedade da prática de leitura antes feita ao seu filho: *“ele só leu porque teve a cobrança”*. Dizemos re-posicionamento por que, a princípio, conforme já ressaltado, a professora desvaloriza os procedimentos didático-pedagógicos dados à leitura quando era estudante. Percebemos neste pequeno trecho de sua fala um deslocamento, talvez uma abertura para pensar a respeito dos diferentes caminhos que podem contribuir para a formação do leitor. Assim, em alguns momentos da entrevista, demonstra concordar com os discursos que criticam a didatização e em outros ela indicia estar em conflito, assumindo uma outra postura como professora: *“até posso cobrar né e até faço às vezes uma co..., mas não com livro da biblioteca, é um outro momento, numa outra situação [...]”*.

Baseando-nos na teoria de Bakhtin (1997) sobre os conceitos de polifonia e de dialogismo, que, segundo o autor, são constitutivos dos enunciados dos sujeitos, que estão sempre marcados pela réplica ao outro, entendemos que as trajetórias de leitura narradas pelos professores (no caso deste artigo se referem a professoras) se constituem por uma multiplicidade de enunciados. Enunciados que circulam na escola e fora dela sobre o que seriam práticas mais democráticas para o ensino do gosto pela leitura e também enunciados que tomam como necessários vários procedimentos didático-pedagógicos para instaurar a prática de leitura, tais como o uso de fichas de leituras e a prática leitora compulsória.

As trajetórias de leitura contadas por elas estão inseridas em um fluxo verbal que abrange e incorpora diversos enunciados derivados de vários discursos.

A concepção da professora Laura, revelada pelo seu dizer sobre a prática da leitura e os caminhos que a constituem, é nuançada, trazendo indícios de um processo conflitivo sobre o que deve ser a leitura na escola. Sua concepção é marcada pelos diferentes enunciados que compõem os discursos sobre a leitura. Ela enfatiza o discurso acadêmico; porém, em seu narrar, enreda-se em um processo conflituoso elaborando perguntas sobre a relevância de uma cobrança sistematizada.

Deste modo, entendemos que os discursos escolares estão também circunscritos pelos acadêmicos – como fica explicitado no caso de Laura. Esse caráter polifônico expresso em vários enunciados das professoras vem a confirmar a circularidade entre os vários discursos sobre políticas de ensino da leitura. Com relação a esse entrecruzamento de distintas vozes discursivas, Tempesta (2004) tem identificado nos dizeres de professoras da escola básica, quando em contato com os “especialistas” em cursos de formação continuada, a tentativa de reprodução do discurso acadêmico, buscando com isso atenuar os conflitos existentes entre o universo da academia e o da escola.

Ainda considero relevante comentar mais alguns aspectos das histórias de leituras relatadas. Nas narrativas as professoras mencionam também determinados professores ou pessoas que foram marcantes em suas vidas e as influenciaram fortemente a se tornarem leitoras, despertando-as para o gosto de ler. Quando descrevem e contam como eram esses sujeitos e o modo como agiam com a leitura, destacam suas posturas de paixão pelo livro, da leitura despreocupada e emocionada, do compartilhar objetos de leitura, do empréstimo sem cobranças de materiais escritos.

Adriana enfatiza em sua fala a expressiva presença de alguns desses professores marcantes:

O que eu mais li mesmo foi livro de literatura. Eu tive uma professora também que foi legal. No colegial eu tinha aula de literatura com ela e o fascínio que ela tinha pela leitura era muito grande. E esse fascínio me influenciou por que eu olhava e pensava: nossa eu quero ler tudo o que essa mulher lê. Por que ela falava de um jeito como se a leitura fosse a melhor coisa do mundo. E aí eu comecei a ler muita coisa.

A exemplo disso, a narrativa de Rose é elucidativa também. Professora de educação infantil e de educação de jovens e adultos da

Rede Municipal de Ensino de Campinas, estado de São Paulo, ela descreve o momento em que conhece uma pessoa que também foi responsável por sua formação como leitora. Além de contar com a mediação de sua mãe, ela ainda criança teve acesso a uma vasta biblioteca por intermédio de outro adulto – experiência vivida por ela fora da escola:

Eu me mudei pra Porto Ferreira [pequena cidade do estado de São Paulo] e lá eu fui morar numa fazenda e a fazenda era de um antigo professor. Ele tinha uma biblioteca imensa, imensa, imensa, imensa, acho que era assim quase do tamanho dessa casa. Era enorme. Sabe aquela biblioteca do filme A Bela e a Fera, do desenho? [...]. Tinha escadinha pra você pegar os livros lá em cima e tinha uma tonelada de livros. E eu me lembro que a primeira vez que eu fui até lá ele perguntou pra mim assim: [...] “que que essa menina tão magrinha gosta de fazer?” E eu falei: “eu gosto de ler”. E ele ficou encantado: “meu Deus! Essa menina gosta de ler, desse tamanho já gosta de ler!” [...]. Aí ele falou: “vem cá que eu vou te mostrar uma coisa.” E a hora que ele me colocou naquela biblioteca eu fiquei assim...[...] Eu já tinha visto livro, mas aquela quantidade era absurda... E eu perguntei, “é tudo seu?” Ele falou: “não, agora é tudo seu.” Eu ia todos os dias, eu pegava um livro diferente, alguns livros ele não me deixava pegar, não sei, acho que devia ser livro muito adulto pra minha idade, né? Ele falava: “não, esse você não dá ainda pra entender, esse você não pode ler.” Mas tudo que você puder imaginar eu li ali.

Todos esses comportamentos citados por ela nos trechos acima em relação ao ler – a paixão pela leitura, o empréstimo livre de livros, o “contágio” com a emoção de entrar no mundo das letras – são até hoje valorizados no processo de formação do leitor e fizeram parte das políticas de promoção da leitura quando estas se contrapunham à sua didatização, tão criticada nos anos 80, 90 do século passado, conforme já destacado, e presente até os dias de hoje na instituição escolar. Os discursos vinculados a essas políticas argumentavam de forma como se não fosse possível a convivência pacífica entre a obrigação e a cobrança da leitura com a paixão e o prazer de ler. Esses relatos parecem nos indiciar que talvez esses comportamentos não sejam excludentes...

Justamente o que torna intrigante esses relatos é que essas posturas de descontração e fruição em relação ao ler mencionadas pelas professoras aparecem, muitas vezes em um mesmo depoimento, junto ao

relato sobre os procedimentos didáticos de leitura usados por seus professores quando alunas, isto é, ambos compõem uma mesma narrativa. No entanto, tais posturas e comportamentos que enfatizam o prazer de ler situam-se entre aqueles incentivados pelos pesquisadores que refutavam os procedimentos didáticos de leitura. Encontram-se entre aqueles adotados pelas políticas de promoção do livro que visavam formar o gosto pela leitura, amplamente divulgadas nas décadas citadas de 80 e de 90.

Assim, podemos observar uma ambigüidade que se constitui ao longo das narrativas, revelando, com isso, o quanto pode ser equivocado tomar algumas falas de professores como pertencentes a uma ou a outra postura teórica. Nesse sentido, conforme ressaltado antes, a perspectiva da História Oral chama atenção para que tenhamos cuidado com a categorização de falas e enquadramentos de discursos.

Os relatos acima transcritos indiciam que discursos distintos, que defendem posturas, aparentemente, paradoxais frente às práticas de leitura não são necessariamente excludentes e/ou opostos quando postos como componentes de uma mesma história. Nas narrativas analisadas, temos acesso a discursos que, apesar de muitas vezes se contraporem, quando focalizados 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, eles convivem lado a lado no mesmo relato sem, no entanto, torná-lo inverossímil.

Isso mostra o quanto seria precipitado e enganoso se nossa equipe tivesse agrupado os trechos dos relatos que criticam a didatização da leitura de um lado e os que a defendem, de outro. Como nossa proposta desde o início era buscar a compreensão dos sentidos do que os depoimentos procuravam nos contar, preferimos neles mergulhar e refletir sobre o aparente paradoxo: como um relato pode ao mesmo tempo negar e aceitar uma mesma prática? Passerini (1993) e Portelli (1993) chamam atenção para que nos sensibilizemos para os sentidos que cada relato contém. Muitas vezes eles não estão inseridos de maneira explícita, mas estão lá, na trama discursiva do narrado – que pode inicialmente parecer contraditória – e que, cabe a nós, decifra-la e levar a público uma de suas possibilidades. Conforme Vidal (1990) nos lembra, o valor da História Oral não se restringe à sua proposta teórico-metodológica, mas ao uso que cada pesquisador oralista faz de seus princípios.

Por essa forma de entender os depoimentos, constatamos que não é possível nem adequado dizer que os professores pertencem a uma

determinada comunidade de leitores, marcada por certas características. Nem podemos também afirmar que os caminhos que tomaram para se tornarem leitores sejam apenas o da escola ou o da família, ou que esses caminhos sejam contrapostos. Sobre isso, Green (2004), outra pesquisadora do campo dos estudos da História Oral, nos alerta que, ao trabalharmos com as memórias, nós, historiadores orais, devemos tomar as narrativas como versões individuais e que, mesmo reconhecendo as marcas dos grupos sociais de que fazem parte, possuem suas particularidades e que estas precisam ser levadas em conta. Ao preservarmos as memórias individuais, além de evitarmos que sejam abafadas pelas memórias coletivas, também consentimos que os sentidos – que podem ser vários – circulem sem o prejuízo de ficarem paralisados e restritos a uma única possibilidade de interpretação.

Notas

ⁱ O projeto intitula-se *Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento*, processo número 02/09775-0.

ⁱⁱ Refiro-me aqui a imagem de professor não-leitor (ou de professor-leitor pouco qualificado), por exemplo, que nas décadas de 80 e 90 do século passado chamaram atenção nos estudos e pesquisas da área.

ⁱⁱⁱ Desde 1997, quando pela primeira vez começamos a estudar com mais profundidade as práticas leitoras dos profissionais do ensino, as trajetórias de leitura dos professores têm nos informado e mostrado como seus percursos são plurais, não podendo ser categorizados e entendidos como pertencentes a certos grupos de leitores. Em outros artigos e livros, como Guedes-Pinto (2001), Guedes-Pinto (2002), Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005), temos ressaltado as características da diversidade e das singularidades encontradas no âmbito das histórias de leitura dos professores no Brasil.

^{iv} GUEDES-PINTO (2000) problematiza o caráter de desvalorização das práticas de letramento da categoria dos profissionais do magistério escolar e como o processo de vivência das entrevistas e da pesquisa pode atuar na melhora da auto-imagem e também da imagem pública dos professores.

^v Atualmente podemos encontrar vários trabalhos que questionam essa visão negativa sobre os professores e que problematizam a relação da

academia com a escola fundamental e seus professores. Alguns desses trabalhos: Kleiman (2001), Guedes-Pinto (2002), Silva (2003), Andrade (2004) e Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. *Projeto História*. São Paulo, n. 15.pp. 145-155, EDUC, Abril, 1997.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta. (Coord.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ANDRADE, Ludmila Tomé de. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética em Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Oral history and memory of reading practice: a methodological alternative in a partaken work with literacy teachers. In: *XIth International Oral History Conference: "Crossroads of history: experience, memory, orality"*. Istanbul, Turkey, June 15-19, p. 444-449, 2000.

_____. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora-alfabetizadora. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) *A Formação do Professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; PARK, Margareth Brandini. Ética e História Oral: subsídios para um trabalho com populações em situação de risco. In: VON SIMSON, Olga; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata

Sieiro (Org.) *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: UNICAMP/CMU, 2001.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila C. Borges da. *Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco*. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de L. M. (Org.) Campinas: Mercado de Letras, 2005.

GREEN, Anna. Individual and 'Collective' Memory: theoretical presuppositions and the contemporary debates. In *XIII International Oral History Conference "Memory and Globalization"*. Roma: Comune di Roma, Atti del Convegno, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *A Formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. *Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (org.) *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

OLIVEIRA, Anne-Marie. *Lecture et formation des maitres: de la reproduction à l'autorisation*. Tese de Doutorado. Paris: Université de Paris (Vincennes à Saint-Denis), 1999.

PASSERINI, Luisa. Mitobiografia em História Oral. *Projeto História*. São Paulo: EDUC, n. 10, pp. 29-40, Dezembro, 1993.

PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos. Memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. *Projeto História*. São Paulo: EDUC, n. 10, pp.41-58, Dezembro, 1993.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*. São Paulo: EDUC, n. 15, p.13-49, Abril, 1997.

_____. História Oral como gênero. *Projeto História*. n. 22. São Paulo: EDUC, 2001.

SILVA, Simone B. B. *Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP, 2003.

TEMPESTA, Maria Cristina da Silva. *O discurso do professor: os caminhos da produção do conhecimento no exercício da profissão docente*. Projeto de doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2004.

THOMSOM, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. *Projeto História*. São Paulo: EDUC, n. 15, p. 51-84, Abril, 1997.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao gravador: histórias da história oral. *Resgate*. n. 01. Campinas: CMU/Unicamp, Papirus, 1990.

VON SIMSON, Olga. (Org.) *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.