NARRATIVAS DE "BONS PROFESSORES" ASSIM APONTADOS POR SUAS PRÁTICAS NO ENSINO DE LEITURA

Arlete Alves de Oliveira- UFAM
profarleteoliveira@hotmail.com
Ana Alcídia de Araújo Moraes- UFAM
alcidiamoraes@hotmail.com

O valor atribuído à leitura é considerado positivo. Ler traz benefícios ao indivíduo e à sociedade nas mais diversas formas: lazer, prazer, conhecimento, enriquecimento cultural, ampliação das condições de convívio social e interação. Segundo Soares (1995, p.20), *essa interpretação traduz, além de um etnocentrismo, uma perspectiva unilateral; etnocentrismo, porque a leitura é vista com desconfiança, em certas culturas, às vezes utilizadas como instrumento de opressão; perspectiva unilateral, porque os valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que mantêm a posse e o controle dos modos de produção.*

Ainda, segundo a autora, no Brasil, data da década de 70, a condição de campo de investigação teórica e metodológica para a leitura. As razões que a tornaram objeto de estudo são diversificadas, mas se convencionou chamar de "crise de leitura", comumente atribuída a fatores como deficiências na formação do (a) professor (a) formador de alunos-leitores e/ou nas condições materiais de produção de leitura.

Em função da importância do ato de ler, assim como da formação do (a) professor (a) que prioriza em sua prática o ensino da leitura, escolheu-se pesquisar experiências positivas, privilegiando as narrativas de profissionais que já desenvolvem práticas pedagógicas interessantes, ao ponto de serem lembrados pelos alunos. Em primeiro lugar, por acreditar que o (a) docente pode refletir a sua prática de forma crítica, em determinado espaço e momento de sua vida, fato

comprovadamente significativo na formação do docente, como muito bem teoriza Nóvoa (1992) e Moraes (1996, p.70) concretiza ao registrar *História de vida: a trajetória pessoal/profissional de uma professora de leitura,* construída a partir de depoimentos da protagonista que revela como a sua prática pedagógica tem marcas significativas da leitura em sua formação, cujo primeiro acesso foi na família e, infelizmente, não teve a devida continuidade na escola.

E, não raro, isso se verifica, em nossos dias, na história de leitores que, ao ter, em casa, hábitos que os iniciem ou os estimulem para a prática de leitura, por razões diversas não têm a continuação na escola; o inverso também procede: alunos que são incentivados, na escola, a ler e não conseguem alimentar esse hábito em casa, porque a família não dispõe de livros ou de condições para adquiri-los, ou ainda – o que é mais comum – não há a prática de leitura nesse contexto.

Outra razão da escolha desse tema é por querer valorizar o bom trabalho no ensino da leitura, bem como o (a) professor (a), haja vista este (a) profissional ser, mais comumente, alvo de inúmeras críticas no exercício de sua profissão que resultam em números depreciativos, sobre os quais há muita literatura. Porquanto *as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por ele construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional que se refletem diretamente em sua práxis,* Almeida (2001, p.119).

As práticas do "bom professor" já renderam alguns estudos como registra a literatura. Há autores que analisam essa postura, identificando-a como a escolha que o aluno faz, devido à prática do professor e dos saberes histórico-sociais. No dizer de Cunha (2002, p.67):

> *A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, ou seja, eles*

> *fazem apropriações diferentes em funções de seus interesses, valores, crenças, experiências etc.*

Para a autora, isso é demonstrado por meio da diferenciação que existe entre o comportamento dos alunos quando propõem o "bom professor". Não obstante, o conhecimento da matéria de ensino ou habilidades para organizar as aulas, além das relações afetivas, são elementos considerados, quando os alunos constroem a imagem do professor como bom ou o melhor.

Tal afirmação facilmente se confirma, quando se levam em conta expressões que destacam esse professor: "é amigo", "compreensivo", "é gente como a gente", "preocupa-se conosco", "está disponível mesmo fora da sala de aula", "coloca-se na posição do aluno" entre outras.

A autora caracteriza a forma de ser do professor como um todo, porque depende da cosmovisão que ele possui. Segundo ela, é questionável a importância ou a possibilidade de se classificar as atitudes dos professores, haja vista serem fruto da contradição social; não são apresentadas de formas lineares e nem são coerentes com uma corrente filosófica.

Nóvoa (1992) ratifica isso de alguma maneira, quando assegura a impossibilidade de separar o eu pessoal do eu profissional, por considerar que a profissão "professor" é, fortemente, impregnada de valores e ideais, além de exigir muito em empenho e relacionamento pessoal. O autor contextualiza essa visão a partir dos modelos racionalistas de ensino com a expansão dos sistemas educativos, na 2ª metade do século XX, quando se percebeu que era impossível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, sem se considerar a participação de grande parte dos atores no processo de ensino, para quem convívio e aprendizagem estavam imbricados.

É fato que a profissão docente expande-se além das competências e das capacidades em que se destaca essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica. Para Nóvoa, ao se resgatar a visão que privilegia *um olhar*

sobre a vida e a pessoa do professor, "Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor" (1992, p. 15).

A pesquisa que se pretende fazer terá como sujeitos um grupo de professores que ainda estejam no exercício da profissão, nas escolas de Boa Vista-RR, os quais serão indicados por alunos egressos do ensino médio, em 2007, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (Cefet-RR). A proposta é, após o contato com esses professores, combinar, dentro das disponibilidades deles, encontros semanais durante um período de três meses, quando serão discutidos textos sobre o ensino da leitura, formação do (a) professor (a) e do leitor, para que, sob esse propósito, possam ser obtidas, da maneira mais espontânea, as narrativas que comporão esse trabalho.

O Cefet é uma escola da rede federal de educação que atende, atualmente, cerca de dois mil e cinqüenta (2050) alunos, em três turnos (matutino-vespertino-noturno), ofertando cursos em nível médio integrado, subseqüente e superior, profissionalizantes nas áreas de edificação, eletrônica, secretariado, turismo, informática e magistério (Educação Física e Língua Estrangeira).

A instituição tem como objetivo formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e, para isso, prioriza a oferta de vagas para cursos técnicos conforme pesquisa de demanda que realiza. Nesse contexto, em que as novas tecnologias são comumente empregadas, a fim de justificar o acesso aos novos códigos e linguagens, torna-se, também, necessário que os professores estejam a par das inovações em qualificação constante, além de ser exigente, também, a reflexão da prática pedagógica.

A instituição fará quinze (15) anos de serviços prestados à comunidade roraimense em junho do ano em curso. E nenhum trabalho como o que ora se propõe foi realizado. Desta feita, acredita-se que há uma oportunidade de contribuir para mudanças na prática de ensino de leitura,

quer seja ao buscar momentos de discussão sobre as práticas realizadas, ou ao reorientar para novas formas de ensinar que privilegiem a leitura em quaisquer componentes curriculares.

Os alunos, informantes desta pesquisa, serão selecionados dentre os que saíram da Escola (egressos) no ano de 2007, escolhidos aleatoriamente nos cursos ofertados, conforme cadastro de informações, fornecido pela instituição. Pretende-se, em um primeiro momento, localizar os alunos e fazer o primeiro contato, por e-mail, telefone e contato pessoal, para informar o objetivo da consulta. Depois, questioná-los sobre o assunto da pesquisa, investigando sobre a prática de leitura e a coleta dos dados que permitam localizar o (a) professor (a) que o (a) despertou para o hábito da leitura. Isso só foi pensado assim, por se tratar de universo ainda pequeno, em relação ao corpo docente, na cidade de Boa Vista, capital de Roraima.

A pretensão é, formado o *corpus* de pesquisa com os professores, estabelecer, de forma paralela, grupo de estudo mais constante, em que a discussão da prática pedagógica no ensino da leitura seja a oportunidade para reflexão, socialização de fazeres e para o embasamento teórico, através do estudo de textos que privilegiem a leitura como instrumento de exercício da cidadania.

As várias razões que justificam a escolha da temática, a partir de agora, serão elencadas com interrogações e justificadas sob a luz dos teóricos que já se debruçaram sobre o estudo da importância do ensino centrado na leitura, da formação do professor e de como as histórias de vida podem ser de grande valia tanto para os que já exercem como para os que estão se iniciando no exercício de ensinar.

Por que a leitura?

Todo conhecimento humano parece se efetivar através do ato de ler. Podemos compreender tal afirmação, ao observar atividades desde os primeiros anos na vida de uma pessoa. Isso não quer dizer, em nenhum momento, conhecimento da língua, haja vista o leitor configurar-se no decorrer das experiências de vida, das mais elementares e individuais, até

as resultantes do intercâmbio de seu mundo pessoal e do universo social e cultural que o circunda. Isso se firma no dizer de Freire que tornou obrigatória a reflexão: *a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente* (2006, p.11).

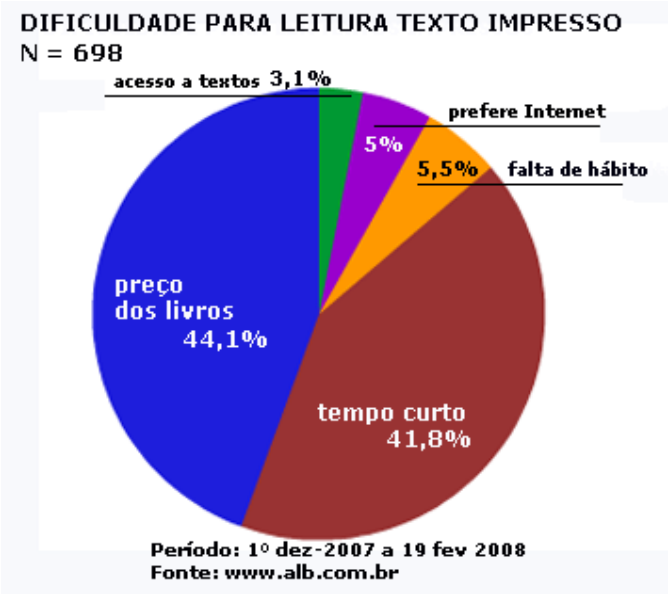
Se assim o é, há que se tornar a leitura, na escola, uma prática consciente do valor político e social nela embutido. Faz-se, portanto, necessário questionar tudo o que envolve esse processo, para que ele se estabeleça no contexto da escola: a forma de produção da leitura, a formação do professor, não necessariamente o de língua portuguesa, que, em tese, será o responsável pela formação do aluno- leitor, as políticas públicas que deveriam fomentar o acesso ao livro, a complexidade social e tecnológica que, a cada dia, desafia o leitor com novos instrumentos, novos textos.

Enfim, priorizar a leitura na escola, para que seus atores – aluno e professor – possam, com o texto, dar um sentido ao mundo, ou ele não terá sentido nenhum, nem as aulas. Mas, têm-se visto situações que anulam uma pedagogia do texto, pois não envolvem os sujeitos imbricados no processo, o que naturalmente fada qualquer atividade de leitura ao fracasso.

A parceria livro didático e aulas de língua portuguesa, a despeito de favorecer positivamente a leitura, torna-se alvo de críticas cujas razões são inúmeras e, não raro, mostram que, em vez de contribuir, comprometem uma política do texto, dados os conteúdos e pressupostos ideológicos.

Observando a política do livro didático no Brasil, Lajolo (2006) discute o binômio centralização/descentralização e salienta a necessidade de envolvimento dos professores em todas as instâncias, para o que sintetiza com a moral dessa história, afirmando que não há culpados (...), mas que se vive um momento particular da história do livro didático brasileiro, que é longa, cheia de desacertos e desencontros, de algumas apostas e esperanças (p.64-5).

Essa discussão é válida não só ao livro didático, mas também ao acesso a todo texto impresso que encontra obstáculos por várias razões, como bem demonstra o gráfico a seguir, resultado de uma enquete da Associação de Leitura do Brasil (ALB):



Ao serem questionados sobre qual a principal dificuldade para fazer leituras de textos impressos atualmente, os seiscentos e oitenta e nove (689) entrevistados na enquete responderam:

falta de hábito	**5,59% (39 votos)**
acesso a textos	**3,15% (22 votos)**
tempo curto	**41,83% (292 votos)**
preço dos livros	**44,41% (310 votos)**
prefere a Internet	**5,01% (35 votos)**

Mas, creditando esperanças em novos contextos, crê-se, também, na viabilidade da mudança que passa obrigatoriamente pela adoção de políticas públicas que valorizem professor e leitor, razão que se fundamenta com o questionamento seguinte:

Por que o (a) professor (a)?

O que se quer neste momento do artigo é enfocar o papel do (a) professor (a) na mediação da leitura na escola. Porquanto é a ele (a) que se atribui o mérito nas experiências bem-sucedidas, poucas vezes divulgadas; e mais comumente, é o (a) responsável pelos fracassos que envergonham o país, ignorando-se os verdadeiros fatores que o deixam nos últimos lugares em leitura, haja vista tal fator ser apenas uma das conseqüências.

A literatura registra experiências de professores cujas narrativas mostram a necessidade de se eleger um tipo de enfoque que alimente o interesse pelo sujeito professor e não apenas por suas práticas de ensino ou competência técnica. Nesse sentido, cabe o alerta para a importância de se compreenderem as representações e valores construídos acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional.

Nóvoa considera que "*Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto sócio-profissional" (1991, p.15).*

Ora, se os professores são protagonistas da tarefa de promover a educação, como desempenham esse papel no ensino da leitura? A fim de buscar resposta (s) a essa pergunta, o que se quer é compreender, através dos relatos orais, de que forma eles procedem ao saber e ao fazer pedagógico, além de como estimulam seus alunos a terem hábito de leitura e, por isso, tornarem-se marcantes (ou inesquecíveis?) na vida desses leitores.

É comum, no contexto da escola, ouvir dos alunos comentários sobre seus professores das diversas disciplinas, motivados pela relação aluno-professor e Cunha (2002), ao tratar disso, num trabalho em que pauta a

formação do bom professor e a sua prática, ressalta a importância e o significado do papel daquele, por ela chamado, de um dos integrantes do contexto escolar. Segundo a autora, ao se compreender a escola como uma instituição social, o valor do professor será atribuído pela sociedade que produziu essa escola.

Assim, a valoração do bom professor pode estar permeada por sua relação afetiva com os alunos, ao ser amigo compreensivo, atencioso entre outros adjetivos, ou pela metodologia que emprega, no trato com a disciplina que ministra, ou no conjunto desses fatores.

Por que narrativas de professores?

Há, na literatura, registros dessa natureza, nos quais se entrevê a importância de se dar voz e vez ao (à) professor (a) que, ao relatar a sua história, pode ter a oportunidade de refletir a sua prática de forma crítica, em determinado espaço e momento de sua vida, fato comprovadamente significativo na formação do docente.

Nesse caso específico, Santos (2003, p.72) afirma, em pesquisa, que *nos relatos dos professores estão expressos seus primeiros contatos e apropriação relacionados ao universo da leitura e da escrita, vivenciados por diferentes caminhos e formas diferenciadas, apresentando aspectos que fazem parte da construção de cada uma das histórias de formação de leitor e escritor.* Para a autora, as histórias dos professores pesquisados revelam, desse modo, a aprendizagem deles com a leitura e a escrita.

Embora com as histórias de vida, nós, professores (as), possamos nos defrontar com o conflito da ambigüidade, que, no dizer de Fontana (2000), faz com que *Diante de nossas faces documentadas, cientificamente, nos surpreendamos. Ora nos defrontamos com aspectos das professoras que temos sido e temos produzido que nos ajudam a interpretar o vivido; ora nos deparamos com uma professora fictícia, idealizada, à qual nos procuram ajustar, convertendo-nos em uma máscara, o que torna impossível ver nossa face; ora o reflexo de nossa própria fisionomia ao*

espelho é-nos negado. (Imagem minha, onde está você? – murmuramos aflita) (p.18).

Mas, Pimentel (2003), ao descrever uma pesquisa feita com docentes de diferentes áreas, ratifica a importância das narrativas na formação de professores, porque, para ela, com a história de vida, os (as) professores têm a compreensão de si mesmos e dos outros e de suas relações recíprocas; a compreensão de sua pertença à humanidade como um todo.

Se se leva em conta que a escola é uma instituição contextualizada, que sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem, conforme assegura Cunha (2002), daí a reflexão que o (a) professor (a) faz sobre si mesmo (a), sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Segundo a autora, *Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser cada vez mais desvendado, para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica* (p.24).

Em relação às práticas de leitura de professores, as narrativas apontam para a necessidade de se construir um olhar sensível. Para ilustrar essa afirmação, há uma pesquisa realizada com professoras-alfabetizadoras, da rede pública de Campinas-SP, em que a autora Guedes-Pinto (2001, p.71) toma como referência os depoimentos das docentes sobre as experiências como leitoras. Ali, são mapeados os percursos de leitura das professoras, tornando claro suas formas de apropriação, invenção, usos, gestos e desvios das/nas práticas. Além de discutir a prática da leitura, o estudo sugere que, com as narrativas, encontram-se elementos que favorecem algumas reflexões sobre os cursos de formação de professores.

No trabalho, em estudo, o pressuposto básico da investigação diz respeito à convicção de que, para tornar seus alunos leitores, os (as) professores (as) precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem,

tendo por hábito a leitura e a escrita como prática social e cultural. Do contrário, como conceber o (a) professor (a) incentivador (a) dessa prática?

Em relação à leitura, tal afirmação se confirma a cada ano, quando são apresentados resultados que, mesmo sem valor científico, influenciam a opinião da sociedade, a qual não hesita em aceitar a responsabilização de professores e da escola pelos resultados insatisfatórios dos filhos nesse componente curricular, cuja implicação é estreitamente ligada à escrita. Daí, leitura e escrita serem alvos de críticas e razões para justificar o desempenho de alunos noutras disciplinas. Por conseguinte, o (a) professor (a) é responsabilizado e/ou premiado.

Para os maus resultados, ignoram-se as condições de trabalho do (a) professor (a), no que diz respeito a seu acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento pleno dos alunos, bem como da própria capacitação do docente. Importa, porém, a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que os resultados deixem a desejar. Quase nunca os professores são vistos como produto de uma formação deficiente.

Neste trabalho enfoca-se o papel do (a) professor (a) de Língua Portuguesa na mediação da leitura na escola, com destaque para as práticas que deram certo. Porque se ao professor é atribuído o mérito nas experiências bem-sucedidas, poucas vezes divulgadas; é, também, ele o responsabilizado pelos fracassos que envergonham o país, ignorando-se os verdadeiros fatores que o deixam nos últimos lugares em leitura, sendo tal responsabilização apenas uma das conseqüências.

Valho-me das palavras de Leite (p.67/8) quando diz que os professores **não são** os responsáveis pelo fracasso escolar. Segundo a autora, *tal como os alunos, eles são também vítimas de uma política educacional que não promove seu desenvolvimento profissional e vítimas da falta de empenho da sociedade na construção de sua valorização profissional, através de salários dignos, de programas adequados de formação continuada em serviço, de condições materiais para as escolas.*

Quando o que se quer é justificar situações, estabelecem-se mitos. Em se tratando de educação, propaga-se esta como se, por si só, resolvesse todos os problemas sociais do Brasil. Em relação a isso, Bissoli (2006, p.3) afirma que *transformar a sociedade através da educação é um mito, que se utiliza da importância social atribuída à atividade educativa para inculcar novos valores, para melhor adaptar as pessoas às ideologias dominantes.*

A esse respeito, não só as políticas públicas voltadas para a formação do professor, mas também as que promovem os projetos de ensino da leitura, no Brasil, merecem que nos debrucemos sobre elas para uma reflexão. As diversas tendências e/ou modismos nos cursos de formação dos novos professores, além de efêmeras, não dão conta de prepará-los adequadamente, e são eles que chegam à sala de aula, despreparados ou seguindo o exemplo de professores-modelo, ou até antimodelos como referência para o trabalho que executarão. Como exigir desses profissionais práticas que atendam às novas exigências?

Por outro lado, o que se vê são constantes modismos apregoando novas metodologias ou fazeres pedagógicos, como forma de solucionar os problemas da educação na escola. Uma delas é a recorrente menção ao professor reflexivo. Para Pimenta, *ao se colocar em destaque o protagonismo do sujeito-professor nos processos* de mudanças e inovações, esta perspectiva (o ensino como prática reflexiva) pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo (2002, p.22).

Isso é, comumente, propalado por meio de um sistema meritocrático que promove professores e destaca instituições por todo o país. A mídia se encarrega de divulgar, provocando as mais diferentes reações; ao mesmo tempo, mascara os verdadeiros problemas que tornam a educação um dos segmentos mais criticados, no Brasil, por sua qualidade ou, principalmente, por sua falta.

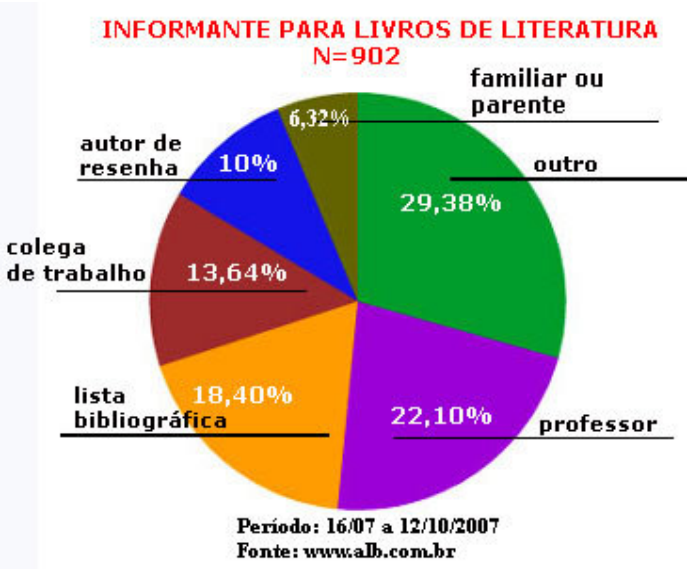
Moreira (1998 p.33) reitera que *muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica*. Sem dúvida, muito há que mudar nesse sentido, para que tenhamos as reais necessidades de mudanças na qualidade da educação brasileira atendidas.

Enquanto isso não acontece, haver-se-á de conviver com os diferentes parâmetros estabelecidos, em que a preocupação com a quantidade de alunos atendidos na escola é mais importante que a qualidade de ensino oferecida.

Desta feita, para que a promoção da leitura não seja vista sob uma perspectiva ingênua, há que se considerá-la como ato político, porque o que se questiona é o direito do cidadão de ter acesso (material e intelectual) à informação e à cultura letrada. Em relação a isso, Britto (2001) apregoa que em uma campanha social pela leitura deve-se insistir no fato de que postulamos um direito. Para ele, *trata-se de outra face da disputa político-social pelo poder, assim como a luta pela terra, por habitação, por trabalho, por saúde e educação (p.5).*

Em conseqüência disso, teríamos resultados mais propensos à formação de leitores, haja vista ser, hoje, no Brasil comum o quadro crítico divulgado pela mídia quando se trata de leitura e do acesso a ela. Raramente, tem-se na família o incentivo o ao hábito de ler e, se isso acontece, a escola não proporciona a continuação e vice-versa. Como se pensar, de maneira otimista, em leitores ante tal situação?

O quadro a seguir, também resultado de enquete realizada pela ALB, demonstra que, se esforços forem reunidos no sentido de formar leitores, são viáveis outras fontes para estimular a leitura no país:



Deduz-se assim que são necessários todos os esforços para que tenhamos um novo cenário no hábito de leitura, a começar por torná-la a principal atividade da escola em todos os seus componentes curriculares. E o melhor, não medir esforços para que ela seja sempre um exercício prazeroso. Só assim, contrariaremos todas as pesquisas negativas, até então, divulgadas quando se trata de leitura no Brasil.

Considerações finais

Buscar as experiências de professores que já realizam trabalhos de incentivo à leitura tornou-se o alvo desta pesquisa. Em especial, do (a) professor (a) de Português, que, no dizer de Guedes (2006), pode contribuir, ensinando a produzir literatura brasileira como narrativa, como poesia, como teatro, como ensaio. Assim, o objetivo é entender o vínculo entre a formação do professor e o ensino da leitura, em que parecem implicadas todas as condições, a fim de que tais situações sejam intrinsecamente atreladas e modificadas. Ante essas circunstâncias, pretende-se entender que a leitura não deve ser vista como um problema apostólico, mas como um ato político, fazendo-se necessário que nós, professores, assumamos nossa postura, também política, com mudanças dos comportamentos e das práticas, apropriando-nos do espaço para a

transformação da escola que é tão criticada, mas que não se pode dela prescindir.

Ao final, o que se quer realmente - além de refletir sobre a própria prática - é poder contribuir para mudanças no ensino da leitura, apontando caminhos através da experiência concreta daqueles (as) que já se dedicam a essa tarefa. Assim, participar da mudança qualitativa na educação, através da leitura, de que tanto o país necessita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. **O professor-leitor, sua identidade e sua práxis.** In: KLEIMAN, Angela (org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas-SP: Mercado Aberto, 2001.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL (ALB) – www.alb.com.br – Acesso dia 20/04/2008.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Para falar o homem: educação e desmitificação.** Revista Amazônida, Manaus: EDUA, Ano 11, nº 2, julho/dezembro 2006 (prelo).

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura e Participação Social.** In: Revista Língua Portuguesa. São Paulo: IBEP, Ano I, nº 2, junho, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas-SP: Papirus, 2002 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Narrativas de práticas de leitura.** In: KLEIMAN, Angela (org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas-SP: Mercado Aberto, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2006. (Série Educação e Ação).

LEITE, Yoshie, Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores.** São Paulo: Ed. UNESP, s.d.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **História de vida: a trajetória pessoal/profissional de uma professora de leitura**. In: Revista Leitura: Teoria & Prática. Ano 15, n. 28, Campinas-SP: Mercado Aberto, dez/1994 pp. 70-78)

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira. **Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores.** In**:** Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia-SP, 1998.

NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Traduzido por Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, LDA, 1991.

_____. **Vidas de professores**. Traduzido por Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

SANTOS, Marivan Tavares dos Santos. **Histórias Vividas, Histórias Contadas: leitura, escrita e docência**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2003.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.) **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1995.