



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

APARECIDO DERNEY

**LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DOS
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A HORA- ATIVIDADE**

**RONDONÓPOLIS-MT
2014**

APARECIDO DERNEY

**A LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DOS
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A HORA- ATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa: formação de professores e políticas públicas educacionais, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

RONDONÓPOLIS-MT

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

D436l Derney, Aparecido.

A leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade / Aparecido Derney. -- 2014

125 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Leitura. 2. Formação de Professores. 3. Hora-atividade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A HORA-ATIVIDADE"

AUTOR : Mestrando Aparecido Derney

Dissertação defendida e aprovada em 28/10/2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Cancionila Janzkovski Cardoso
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Livre Docente Ana Lúcia Guedes-Pinto
Instituição : UNICAMP

Examinador Suplente Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 28/10/2014.

Dedico este trabalho à amada esposa Irene,
Gabriela e João Antonio, minhas fontes de
inspiração.

AGRADEÇO...

A Deus Pai criador, Filho redentor e Espírito Santo iluminador.

À Irene, amada esposa e companheira de todos os momentos.

Aos meus pais, Antonio e Maria, que me deram a vida e me ensinaram a viver.

À Adriane, minha querida irmã, que em sua simplicidade se faz grande.

A todos familiares e amigos que não mediram esforços para a conclusão deste trabalho.

À Professora Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues pela oportunidade, paciência, carinho e dedicação a mim dispensado.

Aos professores e funcionários do PPGEdu – UFMT/CUR que de forma direta ou indireta, contribuíram para construção deste trabalho.

Às professoras doutoras Ana Lúcia Guedes Pinto e Cancionila Janzkovski Cardoso por aceitarem o convite para compor a Banca Examinadora deste trabalho e pelas significativas considerações.

A todos os professores e funcionários da rede municipal de Educação de Sinop, obrigado pela oportunidade a mim ofertada.

Aos colegas de Rondonópolis que nos momentos de solidão, dúvidas e angústias foram amigos e companheiros. Obrigado pela parceria e companhia.

(...) a leitura, como exercício civilizatório, é o que de mais disciplinar temos, para dar conta de questões que extrapolam o método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. Ela se apresenta como constituinte mesma do conhecimento. Ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação, forjando expressão própria, a capacidade de ler e dar sentido ao mundo é, afinal, a meta principal de qualquer projeto educativo digno deste nome.

(YUNES, 2004, p.77)

RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo investigar se a hora-atividade do professor de língua portuguesa da rede municipal de Sinop-MT tem se constituído em espaço de aperfeiçoamento profissional tendo a leitura como instrumento de formação e aprimoramento do trabalho pedagógico. Objetiva-se também, a verificar os espaços físicos e os materiais disponíveis à prática de leitura no ambiente escolar, bem como identificar os materiais lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade e a frequência com que essas leituras aconteceram. Segundo Chartier (1995), Foucambert (1994), Smith (1999) e Silva (2011) a leitura é uma ferramenta que contribui para a ampliação dos conhecimentos profissionais e desenvolvimento das práticas pedagógicas. A hora-atividade pode oferecer aos professores, em meio aos demais fazeres pedagógicos, períodos de leitura, possibilitando a reflexão e avaliação do trabalho pedagógico e a formação docente, conforme determina a Lei Federal 11.738/08 e Lei Municipal Complementar 062/2011 assegurou aos professores municipais o direito a 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho reservada a estudos, planejamento e avaliação. A pesquisa é qualitativa como enfoque dominante, mas também, buscou obter dados numéricos, a fim de demonstrar e especificar a frequência de leitura e os materiais lidos pelos professores durante a hora-atividade. A metodologia é qualitativa do tipo estudo de caso, fundamentada, principalmente, em Yin (2005). Para alcançar os objetivos propostos os dados foram coletados por meio de documentos, como leis federais e municipais, normativas e documentos administrativos; um questionário das ações pedagógicas realizadas por oito professores efetivos da rede municipal de Sinop que lecionavam língua portuguesa em 2013; dez relatórios quinzenais com o registro dos materiais lidos por esses professores durante a hora-atividade; observação dos artefatos físicos necessário para a leitura dos professores de língua portuguesa no espaço escolar; e uma entrevista com quatro professores, sendo, dois que destinaram maior tempo à leitura durante a hora-atividade e dois que destinaram menor tempo a esta prática. A análise dos dados demonstrou que apesar das garantias legais, o período da hora-atividade foi insatisfatório na rede municipal de Sinop, onde leis federais foram postergadas, retalhadas e remodeladas por meio de leis municipais que restringiram o tempo de estudo, avaliação e planejamento do professor. Com as restrições encontradas no ambiente escolar, os professores priorizaram, durante a hora-atividade, o planejamento pedagógico, e leram basicamente para atender as necessidades escolares, adotando o livro didático como principal suporte de leitura. Porém, suas práticas de leitura não ficaram restritas a ele, uma vez que todos os sujeitos pesquisados também leram, mesmo que de forma ocasional, livros literários, hipertextos, jornais e revistas, que contribuíram para diversificação das práticas pedagógicas e abriram possibilidades para o professor completar ou mesmo ultrapassar as atividades trazidas pelos livros didáticos, além de oferecer a eles, por meio da leitura, momentos de terapia, relaxamento, informação e entretenimento durante a jornada de trabalho. Porém, ainda é necessário que o período reservado a estudo, planejamento e avaliação durante a jornada de trabalho seja efetivamente delimitado e respeitado, oferecendo espaço para ações que organizem e normatizem esse período, de forma que ele se efetive num espaço de leitura, que além de instrumentalizar o professor para o fazer pedagógico, possa também, oferecer a esses profissionais a oportunidade de pensar e transformar sua prática profissional.

Palavras-chave: Leitura. Hora-atividade. Formação de professores.

ABSTRACT

This study aims primarily to investigate if the time-activity of a Portuguese teacher from municipal system of Sinop-MT has been constituted in space of professional development having reading as a tool for training and improvement of pedagogical work. The purpose is also to check the physical spaces and the materials available for reading practice in the school environment, as well as identifying the materials already read by Portuguese teachers during the time-activity and the frequency which these readings happened. According to Chartier (1995), Foucambert (1994), Smith (1999) and Silva (2011) reading is a tool that helps to expand the professional knowledge and development of teaching practices. Time-activity can offer to teachers, among the other educational doings, reading periods, allowing reflection and evaluation of pedagogical work and teacher training, according to the Federal Law 11.738/08, all professionals of public teaching should have at least 1/3 (one third) of the workload reserved for studies, planning and evaluation. In Sinop - MT, this period was organized and structured through Additional Municipal Law N° 062/2011, which assured the municipal teachers the right of studying and professionally improving themselves during the workday. Therefore, the time-activity can, together with other educational doings, offer the teacher during the workday, reading periods, enabling teacher training, as well as contributing to the reflection and evaluation of pedagogical work. In that sense, being based on Chartier (1995); Foucambert (1994); Silva (2011); Smith (1999), among others, reading can serve as a tool to expand professional knowledge and collaborate on improving teaching practice, especially for Portuguese teachers that, in the school environment, are responsible for developing actions that will attract and motivate students to the universe of reading. The research methodology is qualitative of the case study type, based mainly on Yin (2005). To achieve the proposed objectives the data were collected through documents like federal and local laws, regulations and administrative documents; ten biweekly reports with registration of materials already read during the time-activity; survey of pedagogical actions conducted during the time-activity; observation of physical artifacts required for teacher reading at school and interview. The data analysis showed that despite of legal guarantees, the period of time-activity was unsatisfactory in municipal schools from Sinop, where federal laws have been postponed, jagged and remodeled through municipal laws that restricted the studying, evaluation and planning time of the teacher. Even with the limited time and lack of adequate physical space, reading performed during the time-activity, instrumentalized Portuguese teachers so they develop their pedagogical practices, opening up possibilities for them to complete or even exceed the activities brought by didactic books. However, it is still necessary that the period reserved to study, planning and evaluation during the workday is effectively defined and respected, offering space for actions that organize and normatize this period, in a way that it becomes effective in a reading space, that besides instrumentalizing the professional to teach, it can also offer these professionals the opportunity to think and change their professional practice.

Keywords: Reading. Time-activity. Teacher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista aérea da região central de Sinop.....	24
Figura 2 - Sala de leitura da EMEB Prof. Jurandir Liberino de Mesquita.....	81
Figura 3 - Acervo do professor na sala de leitura da EMEB Prof. Jurandir Liberino de Mesquita.....	83
Gráfico 1 – Crescimento populacional de Sinop entre 1980 e 2010.....	24
Gráfico 2 – Número de alunos da educação básica por rede de ensino de 2008 a 2012.....	25
Gráfico 3 – Número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Sinop entre 2009 e 2012.	27
Gráfico 4 - Número de quinzenas em que os professores leram durante a hora-atividade	87
Gráfico 5 - Número de quinzenas em que os professores leram livros didáticos, manuais, dicionários e gramáticas durante a hora-atividade.....	88
Gráfico 6 - Números de quinzenas em que os professores leram livros de literatura durante a hora-atividade.....	92
Gráfico 7 - Número de quinzenas em que os professores fizeram uso do notebook como suporte de leitura durante a hora-atividade.....	98
Gráfico 8 - Número de quinzenas em que os professores leram revistas durante a hora-atividade.....	101
Quadro 1. Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa por unidade escolar e jornada de trabalho.....	20
Quadro 2 – Cronograma com as quinzenas em que foram coletados os registros de leitura dos professores da Rede Municipal de Sinop em 2013.....	22
Quadro 3. Número de alunos matriculados na rede municipal de Sinop por modalidade de ensino e ano em 2013.....	26
Quadro 4. Número de turmas e alunos dos quatro últimos anos do ensino fundamental por unidade escolar em 2013.....	26
Quadro 5. Demonstrativo da quantidade de professores na Rede Municipal de Sinop por área de atuação, regime jurídico e jornada de trabalho em 2013.....	28
Quadro 6. Demonstrativo da quantidade de professores de letras da rede municipal de Sinop por jornada de trabalho em 2013.....	28
Quadro 7. Demonstrativo das disciplinas em que atuaram os sujeitos da pesquisa em 2013.....	30
Quadro 8. Tempo de serviço dos sujeitos como professor de letras da rede municipal.....	30

Quadro 9. Demonstrativo do tempo de serviço dos sujeitos no magistério.....	31
Quadro 10. Demonstrativo das concepções e finalidades da leitura.....	39
Quadro 11. Média das horas-atividade dos professores municipais por região brasileira...	66
Quadro 12. Estimativa de custos com contratações de professores para adequação das horas-atividade - por região do país	67
Quadro 13. Percentual de horas-atividade dos professores de língua portuguesa em relação à jornada de trabalho	71
Quadro 14. Média de tempo semanal destinado as atividades pedagógicas realizadas durante a hora-atividade	73
Quadro 15 – Ações que reduziram o tempo de hora-atividade dos professores.....	78
Quadro 16 – Livros didáticos lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade	89
Quadro 17 –Dicionários e gramáticas lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora atividade.....	90
Quadro 18 – Livros de literatura lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade	92
Quadro 19 – Livros religiosos e de autoajuda lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade.....	95
Quadro 20 – Livros de ciências da educação lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade.....	96
Quadro 21 – Hipertextos lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade.....	98
Quadro 22 – Jornais lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade.....	101
Quadro 23– Revistas lidas pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade.....	102

LISTA DE SIGLAS

AABB	Associação Atlética do Banco do Brasil
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FASIPE	Faculdade de Sinop
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIN	Programa de Integração Nacional
PCCS	Plano de Carreira, Cargos e Salários
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
SINOP	Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIC	Universidade de Cuiabá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 PROBLEMA, UNIVERSO E CAMINHOS DA PESQUISA	17
1.1 Os caminhos da pesquisa.....	17
1.2 Sinop: colonização em meio a Selva Amazônica.....	22
1.3 A Rede Municipal de Educação em Sinop	25
1.4 Os professores da rede municipal de Sinop.....	27
1.5 Os sujeitos da pesquisa	30
2 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ESPAÇO SOCIAL.....	34
2.1 Leitura: entre a escola e a sociedade	36
2.2 O leitor e o espaço social.....	41
2.3 O papel do professor no ensino da leitura	43
2.4 A leitura como instrumento de autoformação do “professor-leitor”	47
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO	51
3.1 As políticas para cooptação e formação de professores	51
3.2 Os professores-leitores e sua profissão.....	56
3.3 A formação durante a jornada de trabalho.....	61
3.4 Hora-atividade: implantação na rede municipal de Sinop.....	68
3.5 A hora-atividade na jornada de trabalho do professor.....	70
3.6 O fazer pedagógico durante a hora-atividade	72
4 O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE SUAS LEITURAS	80
4.1 Os suportes e espaços de leitura no espaço escolar	80
4.2 O espaço da leitura durante a hora-atividade.....	85
4.3 Os materiais lidos pelos professores.....	86
4.3.1 Os livros didáticos: enlatados que precisam de condimentos.....	88
4.3.2 Os livros literários: minutos de descanso para mente.....	91

4.3.3 Os livros religiosos e de autoajuda: terapia e relaxamento	94
4.3.4 Os livros de ciências da educação: o universo encontrado	95
4.3.5 Os hipertextos: “tudo de bom”	97
4.3.6 As revistas e jornais: informação e entretenimento	100
4.4 A leitura na formação de professores	103
5 CONSIDERAÇÕES	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – Ficha de conhecimento dos participantes da pesquisa	114
APÊNDICE B – Registros de leitura dos participantes da pesquisa	117
APÊNDICE C – Ações pedagógicas desenvolvidas durante a hora-atividade	119
APÊNDICE D – Artefatos físicos de leitura	122
APÊNDICE E – Termo de aceite da pesquisa	124

INTRODUÇÃO

O professor é o principal elemento para promoção da leitura e da formação de leitores no ambiente escolar, uma vez que ele é o intermediário entre os materiais escritos e os alunos, que se apropriam das experiências de leitura dele, para, também, constituírem-se leitores. Por isso, todo professor precisa ser um leitor experiente, assíduo e competente. Não basta a ele, cobrar a prática de leitura dos alunos, é necessário mediar o processo a partir de suas próprias experiências.

O ato de ler é, também, uma importante ferramenta para as diversas etapas do trabalho docente, podendo levar o professor a melhor compreender, refletir e transformar sua prática profissional. Por isso, torna-se difícil, ou até mesmo impossível, imaginar o exercício do magistério, ou a formação contínua de professores sem a constante prática da leitura desses profissionais, uma vez que,

O fortalecimento da docência como profissão envolve, irrefutavelmente a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura. O magistério, em termos de trabalho e de atualização, está calçado em experiências de leitura. Por dever de ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática uma forma de atuar ou agir, seja porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura. (SILVA, 2009, p. 26)

Porém, durante os doze anos que atuei como professor de língua portuguesa na rede municipal de Sinop-MT, percebi que apesar de sua importância para o trabalho e o desenvolvimento profissional docente, a prática de leitura, da maioria dos professores, foi restrita. Sendo comum, durante esse período, ouvir os professores reclamarem da alta jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, que restringiam o tempo disponível para leitura, além da falta de dinheiro para comprar materiais escritos e as dificuldades em acessar bibliotecas públicas.

Nos últimos anos, esse cenário vem se transformando gradualmente, e hoje, os professores convivem, no ambiente escolar, em meio a diversos materiais escritos como livros, revistas e jornais, recebidos desde 2008, por meio do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar), que ao longo dos últimos anos expandiu o acervo das escolas públicas brasileiras com o intuito de promover a prática de leitura, além de possibilitar a atualização e desenvolvimento profissional docente.

Além da ampliação do acervo das bibliotecas escolares, desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) Nº 9.394/96, os professores conquistaram o direito de planejar e aperfeiçoarem-se profissionalmente durante sua jornada de trabalho. Posteriormente, a lei Federal 11.738/08 (Lei do Piso) garantiu que esse período deveria ser no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor.

Diante da necessidade de leitura para o exercício do magistério e da oferta de materiais escritos no ambiente escolar, a hora-atividade pode ser um privilegiado espaço de leitura e formação docente, possibilitando ao professor ampliar o acervo de leitura, e desenvolver os conhecimentos profissionais durante a jornada de trabalho. Buscamos, então, por meio dessa pesquisa, investigar se a hora-atividade do professor de língua portuguesa tem se constituído num espaço de aperfeiçoamento profissional, tendo a leitura como instrumento de formação e aprimoramento do trabalho pedagógico.

Em busca dessa resposta, estruturamos essa dissertação da seguinte forma:

No primeiro capítulo, expomos as perguntas que nortearam este trabalho, justificando as escolhas feitas por nós em relação à abordagem e ao caminho percorrido, que será fundamentado teoricamente em Sampieri; Collado; Lucio (2006) e Yin (2005). Também, caracterizaremos a rede municipal de educação de Sinop e os sujeitos que servirão de fonte de coletas para o presente trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos e discutimos diversas concepções de leitura e leitor que servirão de alicerce para o trabalho, fundamentando-se teoricamente em Foucambert: (1994); Chatier (1995); Herbrad (2011); Lafarge e Segré (2010); Martins (2006); Orlandi (2012); Silva (2011); Smith (1999); Solé (1998), buscamos, por meio desses autores, compreender a leitura no ambiente escolar e o papel do professor de língua portuguesa na formação de alunos leitores.

No terceiro capítulo, propomos compreender algumas estratégias internacionais e nacionais utilizadas para atrair e desenvolver professores em grande número e a custo reduzido, apontando como essas estratégias podem estar refletindo na formação do professor-leitor no Brasil. Também, analisaremos o processo de implantação do período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na jornada de trabalho no município de Sinop.

No último capítulo, demonstramos os espaços físicos e os materiais disponíveis no ambiente escolar para a leitura dos professores de língua portuguesa, durante o período da hora-atividade, relacionando os livros, revistas, jornais e hipertextos lidos por eles, e a frequência dessas leituras. Na tentativa de compreender como os materiais lidos

contribuíram para formação docente, apresentamos, também, o relato desses profissionais a respeito de suas práticas de leitura.

Por último, concluiremos o presente trabalho, sintetizando os principais resultados obtidos por meio desta pesquisa, demonstrando que, apesar das restrições de tempo e da falta de espaço físico no ambiente escolar, a hora-atividade, mesmo que de forma restrita, revelou-se como um espaço de leitura para os professores, abrindo possibilidades para a diversificação e aprimoramento das práticas pedagógicas e a formação contínua de professores.

1 PROBLEMA, UNIVERSO E CAMINHOS DA PESQUISA

Como professor de língua portuguesa e literatura, percebi que ensinar ortografia e regras gramaticais aos alunos, pouco contribuía para melhorar a escrita e a leitura deles. Isto muito me inquietava, pois, enquanto priorizava o ensino das regras necessárias ao “bom uso” da língua materna, os alunos permaneciam afastados da leitura, ou liam somente porque valia nota.

Percebi, então, que minha prática pedagógica, estava fragmentada, e fazia pouco sentido, pois a leitura deveria ser o foco do meu ensino, afinal, de que vale saber as regras da língua, se o aluno pouco lê e escreve?

Tal percepção, me levou a reconstruir minha prática pedagógica, de forma que leitura viesse a ser o foco, uma vez que, ler pode levar o aluno a desenvolver diversas habilidades, não só aquelas exigidas para o “bom uso” da língua materna, como, também, aquelas que favorecem diretamente o aprendizado das demais áreas do conhecimento. Porém, desenvolver a prática de leitura de crianças, adolescentes e jovens não foi uma tarefa simples, e exigiu de mim, como ainda exige, constante prática de leitura.

Sabendo que a leitura pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para formação contínua do professor, buscamos investigar, diante do novo cenário das políticas nacionais, se a hora-atividade do professor de língua portuguesa tem se constituído em um espaço de aperfeiçoamento profissional, tendo a leitura como instrumento de formação e aprimoramento do trabalho pedagógico.

Neste primeiro capítulo, expomos as perguntas que nortearam esta pesquisa, justificando as escolhas feitas por nós, em relação à abordagem e ao caminho percorrido. Também, caracterizaremos o município de Sinop e a rede municipal de educação, apresentando os sujeitos que serviram de fonte para a coleta de dados do presente trabalho.

1.1 Os caminhos da pesquisa

A presente pesquisa apresentou como principal objetivo investigar se a hora-atividade do professor de língua portuguesa tem se constituído em um espaço de aperfeiçoamento profissional, tendo a leitura como instrumento de formação e aprimoramento do trabalho pedagógico.

Como objetivos específicos, buscamos, também:

- Mapear, a partir da revisão literária, diferentes concepções de leitura e o que elas representam para a formação do professor-leitor.
- Analisar nos textos legais como está definido o período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na jornada de trabalho.
- Verificar os suportes e ambientes de leitura disponíveis aos professores no ambiente escolar.
- Identificar os materiais lidos pelos professores de língua portuguesa da Rede Municipal de Sinop durante a hora-atividade.
- Compreender como a leitura realizada pelos professores durante a hora-atividade contribuiu para formação profissional.

Para atingirmos os objetivos propostos, optamos por desenvolver um estudo de caso na rede municipal de educação de Sinop–MT, uma vez que as escolas deste município, a exemplo das demais escolas públicas brasileiras, vêm recebendo, nos últimos anos, o acervo do PNBE, e investindo na melhoria das bibliotecas escolares. Além disso, o município garantiu ao professor, recentemente, o direito à hora-atividade em 1/3 da jornada de trabalho, por meio da Lei Complementar 062/11 de 31 de maio de 2011.

Entre os 977 (novecentos e setenta e sete) professores, que atuaram no município em 2013, realizamos o estudo de caso junto aos professores de língua portuguesa, que lecionavam nos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental. A escolha desses profissionais se deu devido ao papel que eles desempenham no ambiente escolar, uma vez que, na escola, apesar de todo professor ensinar leitura, cabe, principalmente, ao professor de língua portuguesa promover ações pedagógicas que levem os educandos a apropriarem-se da língua materna, tornando-se leitores e escritores. Assim,

A aula de português, que trata da língua escrita, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores, pois só para leitores (e para escritores) o estudo da língua não se apresenta como um problema, mas como uma solução de um problema. Por isso, ao encontrar-se na 5ª série, com um aluno alfabetizado que, via de regra, além de não ter se tornado leitor, desenvolveu uma atitude negativa em relação à leitura, não cabe ao professor de língua portuguesa apenas lamentar esta constatação, mas empreender a tarefa de desenvolver-lhe o gosto, o hábito e a necessidade da leitura. (GUEDES, 2006, p. 64)

Com a análise da questão da hora-atividade como espaço de formação de professores por meio da leitura, a sistematização e análise dos dados desta pesquisa pode fornecer elementos para que professores e gestores públicos educacionais reflitam a respeito de como

está sendo utilizado o período reservado à avaliação, planejamento e estudos em meio à jornada de trabalho.

Contribuindo, também, na proposição de diretrizes públicas que demarquem e organizem a hora-atividade, uma vez que a criação deste espaço no município de Sinop, como em outros municípios brasileiros, é recente e ações desenvolvidas nele se encontram num processo embrionário e descoordenado.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa como enfoque dominante, mas que, também, buscou obter dados numéricos, a fim de demonstrar e especificar a frequência de leitura e os materiais lidos pelos professores durante a hora-atividade.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio, (2006), os estudos científicos realizados nos últimos anos, em distintas disciplinas e campos das ciências, revelaram uma fusão ou casamento entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, fugindo das lutas ideológicas e as posições dogmáticas que impediram o avanço do conhecimento. Segundo os autores é preciso buscar a convergência ou a triangulação, pois

A triangulação é complementar no sentido de sobrepor enfoques e em uma mesma pesquisa mesclar diferentes facetas do fenômeno de estudo. Tal união ou integração agrega profundidade a um estudo e, ainda que cheguem a surgir contradições entre os resultados de ambos os enfoques, agregasse uma perspectiva mais completa do que estamos investigando. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 12)

Os dados numéricos, obtidos na pesquisa a respeito das práticas de leitura, foram analisados e interpretados na perspectiva qualitativa, revelando o foco da prática de leitura dos professores, e como, na perspectiva deles, essas práticas contribuíram para a formação profissional e aprimoramento do trabalho pedagógico.

O caminho seguido pelo presente trabalho foi um estudo de caso, definido por Yin (2005) como o estudo de eventos dentro de seus contextos na vida real; conforme o autor, esse é o melhor caminho quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, ou quando os eventos tornam-se imprevisíveis. Como foi possível constatar com a hora-atividade no município de Sinop, que se modificou, constantemente, ao longo dos últimos anos, tornando-se praticamente impossível prever o que iria acontecer nas diferentes unidades de ensino no decorrer do ano letivo de 2013.

O estudo de caso foi realizado, inicialmente, de forma exploratória, buscando identificar e categorizar os materiais lidos pelos professores de língua portuguesa durante a

hora-atividade, mas expandiu-se buscando, também, compreender entre os sujeitos pesquisados, a finalidade de determinadas práticas de leitura.

Os dados foram coletados, individualmente, juntos aos professores de língua portuguesa e as escolas municipais onde trabalharam os sujeitos pesquisados, porém os dados foram incorporados, e a unidade de análise do estudo foi organizacional, ou seja, a rede municipal de ensino a que os professores pertencem.

A coleta de dados iniciou em 04 de fevereiro de 2013, durante a semana pedagógica, quando constatamos que apesar do município possuir 87 (oitenta e sete) professores efetivos habilitados para trabalhar a disciplina de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, somente 12 (doze) atribuíram aulas nessa função.

Convidamos todos os 12 (doze) professores que trabalharam com essa disciplina, em 2013, para participarem da pesquisa. Após apresentar os objetivos da pesquisa, explicitar o percurso metodológico e garantir o sigilo da identidade desses sujeitos, todos aceitaram, prontamente, fornecer dados para este trabalho.

Acreditamos que o fato de também ser professor de língua portuguesa e de trabalhar na rede municipal há mais de dezesseis anos, contribuiu diretamente para o primeiro contato, bem como para o desenvolvimento de toda pesquisa. A única restrição imposta por esses profissionais foi que o nome deles jamais fosse revelado, para evitar comparações ou constrangimentos no ambiente de trabalho.

Ainda no início do ano letivo, dois professores desistiram de fornecer dados, declarando que a pesquisa era prolongada e que o preenchimento das planilhas de leitura poderia limitar, ainda mais, o restrito tempo da hora-atividade; outras duas professoras afastaram-se do exercício de sua função ainda no início da pesquisa.

Quadro 1. Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa por unidade escolar e jornada de trabalho

ESCOLA MUNICIPAL	QUANTIDADE DE SUJEITOS	JORNADA DE TRABALHO
EMEB Armando Dias	01	40 h semanais
CE. Lindolfo J. Trierweiler	01	40 h semanais
EMEB Jd. Paraíso	01	40 h semanais
EMEB Prof. Jurandir Liberino de Mesquita	01	40 h semanais
EMEB Rodrigo Damasceno	01	40 h semanais
	01	20 h semanais
EMEB Sadao Watanabe	01	40 h semanais
EMEB Ver. R. Valter Kunze	01	40 h semanais

CE: Centro Educacional EMEB: Escola Municipal de Educação Básica

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Recursos Humanos

Os oito sujeitos pesquisados correspondem a 75% (setenta e cinco por cento) dos professores que lecionavam a disciplina de língua portuguesa na rede municipal de Sinop, em 2013. Distribuídos nas sete escolas municipais, do perímetro urbano, que atendiam alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, manteremos o nome deles em sigilo, e também evitaremos relacioná-los ao nome da escola em que trabalharam, ou a qualquer outra característica que os individualize. Quando for necessário, referir-se a eles de forma individual, utilizaremos os pseudônimos, Angelim, Aroeira, Castanheira, Cedro, Ipê, Jacarandá, Itaúba e Mogno.

A escolha de nomes de árvores típicas da região se deve ao fato de os professores envolvidos na pesquisa possuírem características semelhantes às árvores, entre elas destacamos a importância para o desenvolvimento econômico da região, a raridade, a alta resistência e principalmente a capacidade de viver e proteger vidas em ambiente hostil, abrigando e protegendo uma enorme quantidade de seres em suas raízes, troncos e galhos.

Semelhanças essas, que muito nos lembram dos professores de Sinop, que saíram de sua Terra natal para fixar raízes em solo distante e desconhecido, mas que superaram e até hoje superam inúmeros desafios para abrigar, sob seus braços, as mais de quatorze mil crianças e adolescentes que compõem a rede municipal.

Apesar da disponibilidade dos professores, não foi possível iniciar a coleta de dados, no dia 18 de fevereiro, primeiro dia letivo do calendário escolar de todas as escolas municipais de Sinop, porque o quadro de professores das escolas pesquisadas não estava completo. Mesmo após o início das aulas, as escolas aguardavam remoção de professores de outras unidades ou contratação deles por meio de processo seletivo. Devido a isso, nos primeiros quinze dias letivos, o quadro de aulas dos professores não foi definido e a hora-atividade se deu de forma ocasional, sendo que, na maioria das vezes, ela foi restringida ou até mesmo anulada.

Assim, o registro de leitura dos professores (apêndice B) iniciou-se a partir da terceira quinzena de aula do ano letivo de 2013, sendo interrompido, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, no final do primeiro bimestre, entre os dias vinte de abril e dez de junho, uma vez que seis escolas paralisaram suas atividades, aderindo à greve dos trabalhadores da educação da Rede Municipal. Após o fim da paralisação, a coleta de dados foi imediatamente reiniciada. Desta forma, a coleta dos registros de leitura dos professores, durante a pesquisa, se deu de forma diferenciada, conforme o seguinte cronograma.

Quadro 2 – Cronograma com as quinzenas em que foram coletados os registros de leitura dos professores da Rede Municipal de Sinop em 2013

Professores	Cedro e Jacarandá	Angelim	Aroeira, Castanheira, Ipê, Itaúba e Mogno
1ª quinzena	05/03/13 a 18/03/13	05/03/13 a 18/03/13	05/03/13 a 18/03/13
2ª quinzena	19/03/13 a 02/04/13	19/03/13 a 02/04/13	19/03/13 a 02/04/13
3ª quinzena	03/04/13 a 16/04/13	03/04/13 a 16/04/13	03/04/13 a 16/04/13
4ª quinzena	17/04/13 a 30/04/13	17/04/13 a 30/04/13	17 a 19/04/13 a 04 a 11/06/13
5ª quinzena	01/05/13 a 14/05/13	08/05/13 a 21/05/13	12/06/13 a 25/06/13
6ª quinzena	15/05/13 a 28/05/13	22/05/13 a 04/06/13	26/06/13 a 08/07/13
7ª quinzena	29/05/13 a 11/06/13	05/06/13 a 18/06/13	09/07/13 a 22/07/13
8ª quinzena	12/06/13 a 25/06/13	19/06/13 a 02/07/13	23/07/13 a 05/08/13
9ª quinzena	26/06/13 a 09/07/13	03/07/13 a 16/07/13	06/08/13 a 19/08/13
10ª quinzena	30/07/13 a 12/08/13	17/07/13 a 07/08/13	20/08/13 a 02/09/13

Fonte: Dados obtidos a partir do calendário escolar de 2013

Visando a triangulação de dados, também foram coletadas, durante esse período, evidências divulgadas por meio de documentos como leis federais e municipais, normativas e documentos administrativos da (SME) Secretaria Municipal de Educação e SINTEP (Sindicato dos trabalhadores do Ensino Público). Na primeira quinzena de junho, foram aplicados aos oito professores questionários (Apêndice C) e observado os artefatos físicos disponíveis, para prática de leitura (Apêndice D), nas sete unidades escolares onde eles trabalhavam.

Após a sistematização dos dados coletados por meio de planilhas, questionários e observação, foram entrevistados durante a hora-atividade, entre os dias 27/09 a 02/10 de 2013, quatro professoras de escolas diferentes, sendo duas que declaram destinar uma maior quantidade de horas semanais à prática de leitura (Angelim e Jacarandá) e duas que declaram destinar uma menor quantidade de horas (Castanheira e Mogno). Consideramos o universo de quatro professoras entrevistadas significativo, pois representa 50% dos professores pesquisados.

1.2 Sinop: colonização em meio a Selva Amazônica

Após a aprovação da Lei Federal 5.173 de 27/10/1966, que possibilitou e estimulou a ocupação do bioma amazônico por meio do Plano de Valorização Econômica da Amazônia¹,

¹Art.3º O Plano de Valorização Econômica da Amazônia terá como objetivo promover o desenvolvimento auto-sustentado da economia e o bem-estar social da região amazônica, de forma harmônica e integrada na economia nacional.(BRASIL, 1966)

iniciou-se a ocupação de terras e a formação de grupos populacionais estáveis, na região amazônica, por meio de políticas migratórias, que visavam integrar os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia e Roraima às demais regiões do país.

Com os slogans “terra sem homens para homens sem terra” ou “Integrar para não entregar a Amazônia” o Governo Federal desenvolveu uma série de estratégias e programas nacionais, entre eles destaca-se o PIN (Programa de Integração Nacional), criado por meio do Decreto-Lei Nº1106, de 16 de julho de 1970, com o propósito de promover uma rápida integração da Amazônia com as demais regiões do território brasileiro por meio da construção das rodovias federais, destacando-se entre elas a Transamazônica e Cuiabá-Santarém.

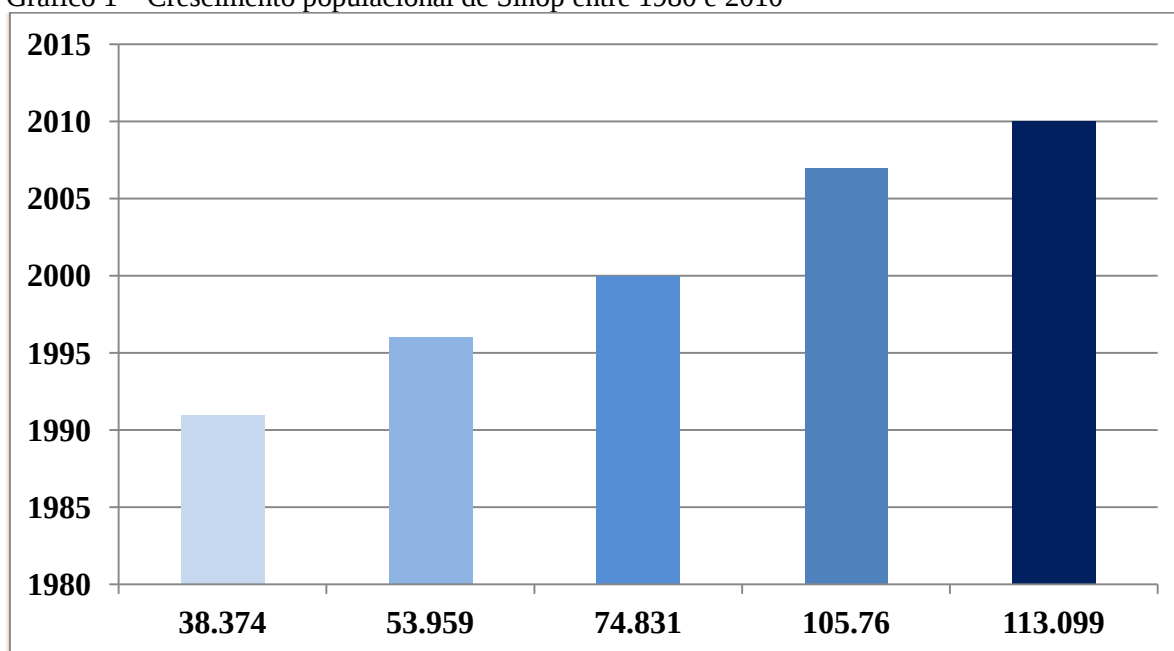
Situada, ao norte do paralelo 16°, ao Sul do bioma amazônico mato-grossense, às margens da rodovia Cuiabá-Santarém (BR 163), 503 Km ao norte da capital Cuiabá, Sinop foi fundada em 14 de setembro de 1974, ano que marca a chegada das primeiras famílias ao então Núcleo de Colonização Celeste. Formado inicialmente por uma área de 198 mil hectares de terras destinadas pelo Governo Federal à Colonizadora SINOP (Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná), empresa responsável pela colonização do Núcleo Celeste, que hoje corresponde às cidades de Sinop, Santa Carmem, Claudia e Vera. Por ser o mais ambicioso projeto de colonização da empresa, o principal núcleo de colonização da Gleba Celeste recebeu o nome de Sinop.

Devido às terras baratas e a expectativa de investimentos públicos em infraestrutura, que nem sempre se concretizaram, um grande número de famílias imigrou da região Sul do país, principalmente do estado do Paraná para desbravar a Floresta Amazônica, que de forma progressiva perdeu seu espaço para loteamentos urbanos e propriedades rurais.

Em 29/06/1976, por meio da Lei Estadual nº 3754, o núcleo de colonização Celeste tornou-se o Distrito de Sinop, subordinado ao município de Chapada dos Guimarães até 17/12/1979 quando se tornou município por meio da Lei Estadual nº 4156.

Com uma posição geográfica privilegiada, localizada às margens de uma das rodovias mais importantes do país, Sinop adquiriu destaque entre os municípios do norte de Mato Grosso e sul do Pará, passando a concentrar as atividades comerciais, industriais e de serviços da região. Nos anos seguintes, impulsionada pelo crescimento econômico regional, a população do município de Sinop aumentou de forma acelerada, conforme demonstra os dados do IBGE.

Gráfico 1 – Crescimento populacional de Sinop entre 1980 e 2010



Fonte: IBGE – Cidades@ (2013)

Em 2013, com uma população estimada, pelo IBGE, em 123.634 (cento e vinte e três mil e seiscentos e trinta e quatro) habitantes, Sinop é a quarta maior cidade do Estado, conhecida, regionalmente, como a Capital do Nortão, a cidade é polo político-administrativo da região norte do Estado de Mato Grosso e Sul do Pará.

Figura 1 - Vista aérea da região central de Sinop



Fonte: <http://www.sinop.mt.gov.br>

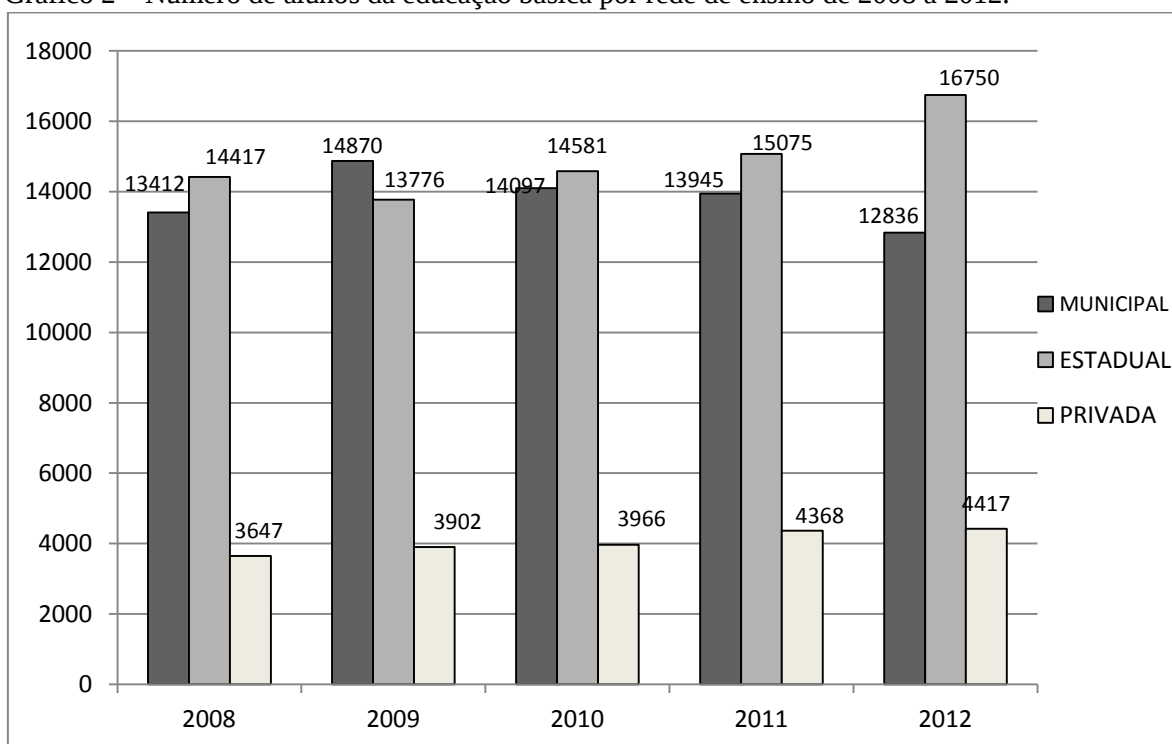
Crescimento visto, também na área educacional, com o *slogan* municipal de “Cidade do conhecimento”. Sinop, atualmente, cedia os *campi* da: UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), UNIC

(Universidade de Cuiabá), FASIPE (Faculdade de Sinop), entre outras, que fazem da cidade polo geo-educacional de uma das regiões que mais prospera no país.

1.3 A Rede Municipal de Educação em Sinop

Aproximadamente 30.000 (trinta mil) alunos da educação básica são matriculados anualmente no sistema público de ensino, dividido entre as redes municipal, estadual e particular.

Gráfico 2 – Número de alunos da educação básica por rede de ensino de 2008 a 2012.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Dados Escolares (2013)

Entre os anos letivos de 2008 a 2011, o número de alunos na rede municipal de Sinop manteve-se estável, sofrendo uma pequena redução em 2012, no mesmo período o número de matrículas realizadas na rede estadual e particular aumentou gradualmente.

Em 2013, composta por 36 (trinta e seis) unidades escolares, sendo 18 (dezoito) de educação infantil e mais 18 (dezoito) de educação básica, a rede municipal de ensino de Sinop voltou a expandir o número de matrículas, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 3. Número de alunos matriculados na rede municipal de Sinop por modalidade de ensino e ano em 2013

MODALIDADE		NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS		
		PERÍODO PARCIAL	PERÍODO INTEGRAL	TOTAL
Educação Infantil	0 a 3 anos	313	1.163	4.231
	4 e 5 anos (creches)	2375	0	
	4 e 5 anos (escolas)	344	36	
	Sub-Total	3.032	1.199	
Ensino Fundamental	1° ao 3° ANO	4.117	128	9.015
	4° ao 6° ANO	3.569	90	
	7° e 9° ANO	699	69	
	EJA	343	0	
Sub-Total		8.728	287	
Total Geral		11.760	1.486	13.246

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Dados Escolares (Julho de 2013)

Em 2013, foram matriculados 1.559 (mil quinhentos e cinquenta e nove) alunos nos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano), sendo que mais da metade deles, 791 (setecentos e noventa e um) cursou o sexto ano do ensino fundamental. Entre as 12 (doze) escolas que atendem essa modalidade de ensino, somente 03 (três) possuem alunos matriculados até o 9º ano.

Quadro 4. Número de turmas e alunos dos quatro últimos anos do ensino fundamental por unidade escolar em 2013

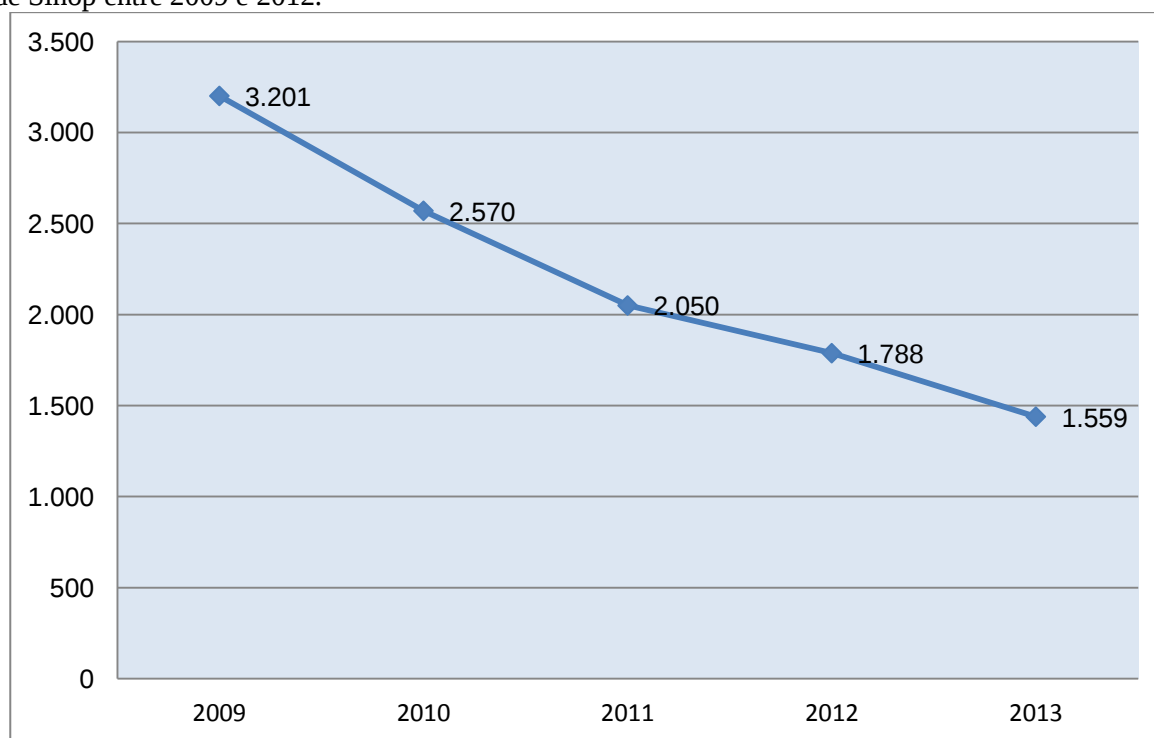
UNIDADE ESCOLAR		6º ANO		7º ANO		8º ANO		8ª SÉRIE		TOTAL	
		T	A	T	A	T	A	T	A	T	A
1	CE Lindolfo J. Trierweiller	4	107	6	168	6	182	7	200	23	657
2	CMIEC Carlos Drum. de Andrade	1	11	1	16	1	11	1	13	4	51
3	CMIEC Valmor Copati	0	10	0	9	1	9	1	11	2	39
4	EMEB Armando Dias	4	124	0	0	0	0	0	0	4	124
5	EMEB Basiliano Carmo de Jesus	3	82	0	0	0	0	0	0	3	82
6	EMEB Belo Ramo	3	63	0	0	0	0	0	0	3	63
7	EMEB Jd. Paraíso	2	50	3	76	4	73	0	0	9	199
8	EMEB Maria Ap. A. de Souza	2	43	0	0	0	0	0	0	2	43
9	EMEB Prof Jurandir de Mesquita	3	86	0	0	0	0	0	0	3	86
10	EMEB Rodrigo Damasceno	4	108	0	0	0	0	0	0	4	108
11	EMEB Sadao Watanabe	2	53	0	0	0	0	0	0	2	53
12	EMEB Ver. R. Valter Kunze	2	54	0	0	0	0	0	0	2	54
TOTAL		30	791	10	269	12	275	9	224	61	1559

T: turmas A: alunos CE: Centro Educacional EMEB: Escola Municipal de Educação Básica CMIEC: Centro Municipal Integrado de Educação no Campo

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Dados Escolares (2013)

Desde 2009, a rede municipal de ensino de Sinop vem ampliando o número de alunos atendidos na educação infantil e reduzindo o número de alunos nos quatro últimos anos do ensino fundamental, transferindo esses alunos para a rede estadual, que, gradualmente, vem assumindo um número cada vez maior de alunos nos quatro últimos anos dessa modalidade de ensino. Devido a isso, nos últimos cinco anos, o número de alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal reduziu a menos da metade.

Gráfico 3 – Número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Sinop entre 2009 e 2012.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Dados Escolares (2013)

1.4 Os professores da rede municipal de Sinop

Em 2013, atuaram na Rede Municipal de Sinop 977 (novecentos e setenta e sete) professores, sendo 777 (setecentos e setenta e sete) efetivos, e 200 (duzentos) contratados temporariamente. Entre os professores efetivos, 36 (trinta e seis) exerceram, por meio de processo eletivo, a função diretor escolar, e 60 (sessenta) desempenharam a função de coordenador pedagógico, os demais atuaram nas seguintes áreas:

Quadro 5. Demonstrativo da quantidade de professores na rede municipal de Sinop por área de atuação, regime jurídico e jornada de trabalho em 2013.

PROFESSORES POR ÁREA DE TRABALHO	20 h		30h		40h		Total por área
	Efetivo	Temporário	Efetivo	Temporário	Efetivo	Temporário	
Licenciado em Ciências	7	-	-	-	3	-	10
Licenciado em Ed. física	15	-	2	-	26	-	43
Licenciado em Geografia	3	-	-	-	8	-	11
Licenciado em História	8	-	1	-	6	-	15
Licenciado em Letras	50	-	2	-	44	-	96
Licenciado em Matemática	13	-	-	-	16	-	29
Licenciado em Pedagogia	130	-	60	68	283	132	673
Magistério	2	-	-	-	2	-	4
Total de professores							881

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Recursos Humanos (2013)

Entre os professores de letras, 09 (nove) possuíam dois concursos com duas jornadas de trabalho semanal e duas matrículas diferentes na rede municipal. Verifica-se que na prática há 87 (oitenta e sete) professores de letras.

Quadro 6. Demonstrativo da quantidade de professores de letras da rede municipal de Sinop por jornada de trabalho em 2013

Jornada de trabalho semanal	Quantidade de Jornadas exercida pelos professores		Número de professores
20 h	1 Jornada	2 Jornadas	41
	32	9	
30 h	1 Jornada	2 Jornadas	2
	2	0	
40 h	1 Jornada	2 Jornadas	44
	44	0	
Total de professores			87

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Recursos Humanos

Entre os 87 professores licenciados de letras, da rede municipal, 07(sete) deles estavam lotados em unidades de educação infantil, 03 (três) na Secretaria Municipal de Educação, 01 (um) na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e outro foi cedido a um programa comunitário da AABB (Associação Atlética do Banco do Brasil). Os demais 75 (setenta e cinco) professores de letras atuaram em escolas de ensino fundamental, conforme a atribuição de aula realizada no início do ano letivo.

Devido à transferência de alunos dos anos finais do ensino fundamental para a rede estadual (gráfico 3), em 2013, entre os 75 (setenta e cinco) professores de letras que atuaram no ensino fundamental da rede municipal, 63 (sessenta e três) deles trabalharam somente nos anos iniciais ministrando principalmente, as disciplinas de língua inglesa e artes.

Somente 12 (doze) professores de letras atuaram como professores de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, fato semelhante se deu, também, com os professores de educação física, história, geografia e matemática, que também atribuíram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, prática esta que a cada ano letivo tem se tornado mais frequente na rede municipal de Sinop.

Ao atribuir aula para os professores de área nos anos iniciais do ensino fundamental, o município de Sinop desconsidera que os docentes são habilitados para trabalhar, apenas, em áreas específicas do conhecimento e desrespeita a formação de cada profissional. Constatamos nas primeiras semanas de aula de 2013 que determinado fato gerou uma série de conflitos no ambiente escolar.

Os professores de área sentiram-se desvalorizados, pois foram pressionados a trabalhar com alunos de faixa etária menor a que eles estavam habilitados e acostumados; como pouco dominavam os saberes necessários para lecionar a esse novo público, as aulas exigiram mais tempo de planejamento e maior esforço desses profissionais em sala.

Por outro lado, os professores de pedagogia constataram que, apesar do número de alunos das séries iniciais ser cada vez maior, a área de atuação deles é cada vez menor, uma vez que na maior parte das escolas municipais pesquisadas atribuiu as aulas do 4º e 5º ano do ensino fundamental para os professores de área, impedindo que os professores pedagogos trabalhassem com esses anos. Fato esse que levou os pedagogos a questionarem, no ambiente escolar, a atribuição de aula e o trabalho que os professores de área realizaram nos anos iniciais.

Os dados populacionais e o número de alunos matriculados na educação pública em Sinop demonstram que a população e demanda por vagas no ensino público ampliam a cada ano, portanto a excessiva transferência de alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal para estadual não justifica-se por mobilidade populacional, evidenciando que modelo de gestão assumido pelos gestores do município de Sinop e estado de Mato grosso, consolida o município como responsável, único, por atender alunos da educação infantil até o 6º ano do ensino fundamental, enquanto o estado assume o ensino fundamental a partir do 7º ano.

Ao adotar essa postura o município de Sinop ignora que seu quadro de professores efetivos é composto em aproximadamente por 1/3 (um terço) de professores de área, situação essa, que além de gerar descontentamento desses profissionais, pode gerar uma sobrecarga de trabalho a eles, reduzindo a qualidade das aulas e causando prejuízos a toda educação pública no município de Sinop. Pensar numa segunda licenciatura em pedagogia para os profissionais de área pode ser um processo demorado e caro. Faz-se necessário rever a política de matrículas de alunos na rede pública de Sinop.

1.5 Os sujeitos da pesquisa

Entre os doze professores de letras que ministravam aulas de língua portuguesa no início de 2013, somente dez continuaram exercendo a função no decorrer do ano letivo, desses, oito tornaram-se sujeitos dessa pesquisa. Porém, somente três deles trabalharam exclusivamente com turmas do 6º ao 9º ano, os demais professores trabalharam tanto nos anos iniciais, como anos finais do ensino fundamental. Além de língua portuguesa, lecionaram também as disciplinas de artes, ensino religioso, história e geografia.

Quadro 7. Demonstrativo das disciplinas em que atuaram os sujeitos da pesquisa em 2013

DISCIPLINAS TRABALHADAS	QUANTIDADE DE SUJEITOS
Língua portuguesa do 6º ao 9º ano	1
Língua portuguesa e língua inglesa do 6º ao 9º ano	1
Língua portuguesa e ensino religioso do 6º ao 9º ano	1
Língua portuguesa do 1º ao 9º ano	2
Língua portuguesa e outras disciplinas do 1º ao 9º ano	3

Fonte: Dados da pesquisa (questionário)

Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa eram efetivos, e trabalhavam como professor de língua portuguesa no município de Sinop há mais de três anos.

Quadro 8. Tempo de serviço dos sujeitos como professor de letras da rede municipal

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO DA REDE MUNICIPAL	3 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos
Número de professores	02	02	03	01

Fonte: Dados da pesquisa (questionário)

Antes de efetivarem-se na rede municipal de Sinop, todos os professores pesquisados possuíam experiência profissional e lecionavam língua portuguesa há pelo

menos 03 (três) anos, de forma que a professora mais jovem, e com menor tempo de serviço na docência de língua materna, exercia a profissão há sete anos, e o professor com maior tempo de serviço atuava na função há mais de vinte e cinco anos. Desta forma, se levarmos em consideração o tempo de serviço dos professores pesquisados, podemos constatar que eles possuem significativa experiência profissional.

Quadro 9. Demonstrativo do tempo de serviço dos sujeitos no magistério

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO	3 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 a 25 anos	Acima de 25 anos
NÚMEROS DE PROFESSORES	-	01	02	03	01	01

Fonte: Dados da pesquisa (questionário)

Predomina entre os professores pesquisados as mulheres, casadas ou divorciadas, com aproximadamente quarenta anos que possuem em média dois filhos. Como exceção, há um único sujeito do sexo masculino, também casado e com um filho, e uma professora com menos de trinta anos, divorciada e sem filhos.

Quanto à formação, no ensino médio, seis professores cursaram magistério, um cursou o propedêutico e outro técnico em contabilidade. Posteriormente, os oito professores frequentaram Instituições de Ensino Superior em cursos noturnos, onde se graduaram em letras – licenciatura plena, com destaque para UNEMAT campus de Sinop, que ofereceu curso de graduação a seis professores. Após a graduação, todos os professores tornaram-se especialistas, com destaque para o curso de literatura infanto-juvenil e relações raciais.

Apesar dessa pesquisa não ter o propósito inicial de conhecer as histórias de leitura desses profissionais. Todos os professores entrevistados relataram, espontaneamente, que durante a infância, quase não tiveram acesso a livros, e pouco eram estimulados a lê-los. A experiência com a leitura durante esse período limitou-se a ouvir textos orais, narrados por pais e avós.

Eu li pouco! Eu ouvia muita história do meu avô, ele contava muita história para mim, mas... dizer que eu podia chegar em casa e pegar um livro para ler, isso não. Mas, eu sempre ouvia as histórias do meu avô, meu avô morava na casa ao lado e sempre contava muitas historinhas, hoje eu sei que eram histórias inventadas, mas assim mesmo, eu adorava ouvir... meus pais não incentivavam a leitura, só que meu avô me contava histórias e acabava me interessando. (Angelim, entrevista 01/10/13)

Na adolescência, a maior parte das práticas de leitura foram restritas, aos textos escolares ou condicionadas ao empréstimo de livros, porque os mesmos não tinham

condições para adquiri-los. Apesar disso, os professores gostavam de ler, e liam sempre que tinham oportunidade, mesmo que para isso tivessem que buscar livros no lixo ou pegar emprestado de amigos e parentes, muitas vezes às escondidas.

Eu sou uma pessoa que não podia comprar livro, mas eu digo a você que eu gostava de ler, porque o que eu pegava, eu lia, até no lixo, o que eu encontrava, eu levava e lia. Acho que é por isso que eu gosto de ler, quando recebia, no primeiro dia de aula, os livros que eram entregues, eu já lia todos os textos do livro por uma necessidade. Quando eu cheguei aos quatorze anos, eu me lembro daqueles livros de bolso de faroeste americano, gente do céu! Eu lia aquilo tudo, tinha um amigo de um tio meu que fazia coleção, e eu não tinha dinheiro para comprar livros e meu tio, às vezes, trazia pra casa e eu lia enquanto ele estava trabalhando, me apaixonei, eu li todos aqueles livros, foi aí que eu descobri como é maravilhoso ler e que você pode escrever depois que lê. (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

O relato desses professores confirma estudos realizados a respeito da prática de leitura dos professores, entre eles destaco Batista (1998) para quem o professor é um “leitor escolar” e Guedes-Pinto que demonstra que os professores são capazes de burlarem, por meio de suas leituras, as regras impostas pela instituição escolar.

Somente, no ensino médio e na formação acadêmica que esses professores conheceram e passaram a manusear os livros e textos escritos que hoje são trabalhados com os alunos,

Quando eu estudava, nos primeiros anos, eu não fui estimulada a ler, na verdade eu nem via livrinhos assim de histórias infantis, não me recordo de nenhum. Não fui estimulada à leitura. Eu fui conhecer esses livros e passar a ler, mas a ler mesmo, no segundo grau e no terceiro que exige mais da gente e da nossa prática de leitura. (Castanheira, entrevista em 27/09/13)

Eu já era bem grandinha, quando eu tinha de uns treze para quatorze anos, quando eu fui conhecer esses livros, a história de Rapunzel, Pequeno príncipe, Alice no país das maravilhas, fui conhecer elas, aos vinte e poucos anos, pra você ver como foi minha infância. Não conhecia esses livros e pra trabalhar com meus alunos foi muito difícil. Tive que ler, porque não conhecia, tive que ler muito, principalmente, na época da faculdade... e quando comecei a trabalhar com criança, aí eu tive que começar a ler essas histórias, muitas vezes junto com os alunos porque não conhecia... todas essas histórias infantis tive que aprender depois de adulta porque eu não conhecia. (Mogno, entrevista 02/10/13)

Foi durante o exercício profissional, juntamente com os alunos, que esses professores buscaram desenvolver o domínio sobre os textos e gêneros textuais que ensinam, pois

acreditam que apesar da profissão ser árdua, e da jornada de trabalho nem sempre possibilitar a leitura, todo professor deve ser um leitor experiente,

(...)ainda mais o professor de língua portuguesa. Ele tem que dar o exemplo, ele tem que ler para que o aluno também se interesse... quando nós fazemos a leitura em sala de aula o professor de língua, como todo professor... tem que tomar a frente e falar sobre o que leu, qual livro está lendo, mostrar que está interessado pela leitura, que a leitura é interessante, mostrar para o aluno que existe vários tipos de leitura e que o aluno precisa descobrir qual é o tipo de leitura que ele gosta para que ele também tome gosto. (Angelim, entrevista 01/10/13)

(...) o professor tem que ser aquele que gosta de ler. Ele tem que ser o fulano de tal, o bom. Ele tem que transmitir isso: eu gosto! Ele tem que fazer festa com a leitura. Ele tem que tirar dele para passar para o aluno, não de uma maneira mentirosa, mas de verdade. Mostrar que ler é bom, e que gosta de ler, porque é a partir disso, que vai despertar no aluno a vontade de ler... eu tenho isso com meus alunos de chegar trazendo alguma coisa pra eles, pra verem que é importante ler, e para que eles se inspirem em mim. O professor é o elo entre a leitura e o aluno, ele tem que fazer essa ponte, mas tem que ser verdadeira, sem fazer caras e bocas. O aluno sente quando não é verdadeiro. (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

Portanto, é na posição de inspirador, promotor e facilitador de leitura, que esses professores se posicionam em relação a seus alunos. Reconhecendo-se como mediadores de leitura que devem demonstrar o quanto ler pode ser prazeroso, e como a leitura pode ser uma importante ferramenta de aprendizagem e participação social. Sendo necessário para tanto, ler e aperfeiçoar a prática de leitura continuamente para suprir e reverter os “vazios de leitura” deixados em etapas anteriores de sua formação.

2 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ESPAÇO SOCIAL

Desde os sumérios, a evolução da escrita vem provocando diversas transformações culturais ao longo da história humana, influenciando ou até mesmo determinando a maneira de pensar e agir das pessoas, que de forma progressiva e constante constroem suas relações sociais envolvendo práticas de leitura e escrita. Por isso, segundo Chartier (2001) vivemos na cultura do impresso, uma vez que grande parte de nossas práticas sociais e culturais estão diretamente relacionadas à leitura e compreensão de materiais impressos,

Quanto a toda cultura do ocidente, esta pode ser considerada como a cultura do impresso porque há uma relação com o escrito por meio do impresso... mesmo para os analfabetos que contam aí com mediação da leitura coletiva... Desta maneira, parece-me que a cultura do impresso impregnou a totalidade das práticas culturais, incluindo as que não são de leitura, como os rituais, ou as festas, e incluindo a população analfabeta ou mal alfabetizada. (CHARTIER, 2001, p. 35)

Atualmente, a impregnação da cultura impressa se dá de forma ainda mais acelerada, uma vez que a velocidade de propagação do conhecimento difundido pela escrita, que até pouco mais de um século se dava por meio da impressão de forma relativamente lenta, tem se difundido cada vez mais rápido, provocando mudanças maiores e mais aceleradas, conforme ressalta Darton,

Disposta dessa forma, a velocidade das mudanças é de tirar o fôlego: da escrita ao código foram 4300 anos; do código aos tipos móveis, 1150 anos; dos tipos móveis à internet, 524 anos; da internet aos buscadores, dezessete anos; dos buscadores ao algoritmo de relevância do Google, sete anos, e quem pode imaginar o que está por vir no futuro próximo? (DARNTON, 2010, p. 41)

Cada uma dessas mudanças, em seu respectivo período histórico, representou segundo o autor, uma nova era da informação devido ao avanço tecnológico, que revolucionou, não só a forma como recebemos a informação, mas também a maneira como agimos diante dela.

Por isso, cada vez mais rápido, a escrita vem influenciando a organização social contemporânea e a forma como as pessoas se organizam, agem e pensam, uma vez que dependemos da leitura dos textos escritos, ou da cultura proveniente deles para agir em nossas relações diárias, sejam elas pessoais, sociais ou profissionais, uma vez que:

(...) a escrita nunca foi tão presente, abundante, necessária, decisiva. Em todos os campos, culturais, documentais, informativos, políticos, didáticos, ela é o meio privilegiado do intercâmbio, da partilha, da reflexão, da responsabilidade, da rapidez, da faculdade de estudo e de opção. (FOUCAMBERT, 1994, p. 25)

Logo, a maneira como agimos socialmente está diretamente relacionada a nossa capacidade de ler, aos materiais escritos que conhecemos, aquele que lemos, a maneira como os lemos, ou aqueles dos quais fomos privados, uma vez que a leitura tornou-se indispensável para a participação social, sendo praticamente impossível pensar em cidadania sem pensar em políticas públicas que promovam o letramento de toda população e o acesso facilitado a materiais escritos.

Conforme destaca Foucambert “Não existe um só campo em que a verdadeira prática da democracia não passe pelo acesso do maior número de pessoas à escrita. Não há partilha possível do poder sem a partilha do acesso à escrita.” (1994, p. 25).

Assim, o ato de ler, segundo Silva, tornou-se:

(...) uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que se permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores.” (2011, p. 74)

Primordial para formação ou consolidação de sociedades democráticas na contemporaneidade, o ensino da leitura e a formação de leitores tornou-se um dos maiores desafios das escolas no ocidente. Uma vez que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.” (Solé, 1998, p. 32)

Por isso, a leitura ensinada nas escolas não é, apenas, um mero instrumento tecnológico a serviço das sociedades modernas, uma vez que ela deve promover a construção da autonomia e da cidadania, possibilitando ao aluno-leitor usufruir dos bens culturais escritos, e a partir das relações estabelecidas com o escrito, compreender o mundo, por meio de suas experiências de leitura, levando-o à compreensão da sociedade e de seu papel social. Mas por outro lado, pode também se transformar num instrumento de alienação social dependendo das políticas educativas presentes no ambiente escolar.

A suposta neutralidade cultural do ato de ler, sua aparente instrumentalidade, são as garantias de sua eficácia social: ele pode ser posto a serviço de todas as causas das sociedades alfabetizadas. Das

reformas nos séculos das luzes até as expansões escolares do século XIX, cada política educativa estava plenamente convencida disso: o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais, que são seus alvos. (HEBRARD, 2011, p. 35)

Logo, o ensino da leitura realizado nas escolas, pode responder de modos diferentes à realidade cultural em que o aluno está inserido, contribuindo para diminuição ou consolidação da desigualdade social, cultural e econômica. Isso dependerá, entre outros fatores, das políticas educacionais vigentes, do papel desempenhado pelos professores de leitura, da formação de professores-leitores, da forma como o professor compreende e ensina a leitura, dos artefatos físicos disponíveis aos leitores e também das leituras realizadas por esses profissionais e do uso que eles fazem delas em sua prática pessoal e profissional. Assim, buscamos neste capítulo, discutir as concepções de leitura e leitor, buscando compreender o papel do professor de língua materna na formação de alunos leitores. Determinadas concepções servirão de baldrame para a construção do presente trabalho.

2.1 Leitura: entre a escola e a sociedade

Devido à relevância da leitura como instrumento de participação social, seu ensino tornou-se cada vez mais importante, sendo hoje a base das práticas pedagógicas, uma vez que a maior parte das atividades escolares está voltada para o ensino da leitura ou por meio dela.

A leitura tem papel central em todas as dimensões: pela leitura desenvolvem-se habilidades que favorecem o aprendizado em todas as áreas do conhecimento; pela leitura motiva-se o estudante a seguir aprendendo, permanecendo na escola e nela alcançando melhores resultados; e, não menos importante, a leitura nos conduz a compreender melhor a diversidade da sociedade brasileira e a nos tornamos, desse modo, mais capazes de admirar, valorizar e promover nossa riqueza cultural. (HADDAD, 2010, p. 28)

Porém, grande parte das políticas educacionais realizadas no Brasil, até o século XX, tinha como principal objetivo a erradicação do analfabetismo, ou seja, o domínio técnico da leitura e da escrita, por isso, a maioria das ações pedagógicas desenvolvidas até esse período estava voltada para ensinar o aluno a decodificar o texto escrito, transformando-o da linguagem escrita para a oral, com a finalidade de responder protocolos de leitura, em que a compreensão baseava-se na identificação das diferentes partes do texto e dos diferentes

elementos que o compõe. Diante dessas práticas o texto era compreendido como algo acabado de estruturas precisas cabendo ao aluno assimilar o que nele era apresentado.

Isso se dava, segundo Smith (1989), porque na maioria das vezes a leitura era considerada um processo linear que se desenvolvia de forma ascendente: das letras para palavras, e posteriormente para os parágrafos e o texto como um todo. O significado extraído ia se acumulando à medida que os olhos com leves movimentos da direita para esquerda identificavam e processavam as palavras, atribuindo significado a cada uma delas, sendo que nenhuma palavra poderia deixar de ser lida; àquelas que o leitor não conseguisse atribuir significado deviam ser consultadas no dicionário para evitar prejuízos à compreensão do texto, uma vez que a leitura deveria ser minuciosa e precisa a fim de evitar subentendidos.

Diante desta concepção de leitura, o leitor era visto como um receptor passivo daquilo que lhe era apresentado por meio da escrita. Conforme afirma Smith, “a partir do ponto de vista da decodificação, o leitor está sob o controle do texto e deve identificar, mecanicamente, todas as letras e palavras em frente a seus olhos.” (1989, p.17). A partir do momento que o leitor subordinava-se ao texto, a aprendizagem resumia-se a assimilar o que era trazido pelos textos ou pelos livros.

Em oposição ao modelo de leitura baseado na decodificação e extração de informações, predominante, no século passado, na maioria das escolas do Ocidente, linguistas e educadores teceram, na segunda metade do século XX, diversas críticas aos métodos de alfabetização adotados até esse período.

A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais, exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Na verdade, qualquer esforço por parte de um leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem de sentido como um todo, indica um fracasso para a compreensão e está provavelmente fadado ao fracasso. (SMITH, 1989, p. 201)

Reduzir o ensino da leitura a uma visão utilitarista e protocolar é restringir a participação social do leitor e transformá-la em um instrumento de alienação social, uma vez que seu maior interesse torna-se apenas instrumentalizar o aluno, pouco contribuindo para divulgação do patrimônio cultural escrito ou para o desenvolvimento intelectual do leitor.

Na França, psicólogos e linguistas buscaram, a partir de 1970, estabelecer relações sobre o uso da linguagem humana e seu ensino, surgindo então a abordagem psicolinguística da leitura.

Na educação para a leitura, entretanto, “psicolinguística” tornou-se algo como um grito de guerra (ou um termo de ignomínia, dependendo de que lado você está). Uma forte abordagem fonética ao ensino da leitura tem sido chamada, há muito, de “método linguístico” e a “psicolinguística” foi adotada no início da década de 70 como emblema do ponto de vista oposto (o qual também tem sido chamado de “abordagem do significado” – ou mesmo “abordagem da leitura” – no ensino da leitura). (SMITH, 1989, p. 258)

Na abordagem psicolinguística, a decodificação das letras e a oralização de textos escritos passaram a ter um papel secundário no processo de leitura, visto que, nessa abordagem ler depende muito mais do conhecimento prévio, armazenado na memória do leitor, sobre o que está lendo, do que de seu conhecimento sobre a linguagem em que o texto foi escrito, pois as informações visuais captadas durante a leitura só farão sentido para o leitor se ele possuir conhecimento anterior sobre o que está lendo.

No Brasil, Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a defender a leitura como instrumento de participação social e autonomia do aluno, demonstrando que as práticas escolares necessitavam ultrapassar tradicionais métodos de alfabetização voltados à decodificação, uma vez que no ambiente escolar o ato de ler está diretamente relacionado à leitura do mundo, por isso, precisa ser concebida com diálogo democrático que respeita e valoriza o aluno e sua cultura, desafiando-o a pensar, analisar e transformar a realidade em que vive.

(...) A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele... De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe que a leitura da palavra não apenas precedido pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2009. p. 20)

Visando promover a leitura como ferramenta de participação social e melhorar seu ensino no ambiente escolar, diversos trabalhos foram publicados a partir de 1960, apresentando várias concepções de leitura, dentre eles, apresentamos alguns que consideramos importante para o presente trabalho.

Quadro 10. Demonstrativo das concepções e finalidades da leitura

Autor	Concepção de leitura	Finalidade da leitura
ORLANDI	Atribuição de sentidos tanto para escrita como para oralidade, construção de uma concepção para referir-se a leitura de mundo. Aquisição de um aparato teórico e metodológico no sentido acadêmico, ou Alfabetização no sentido escolar.	Parafrástica (limitando-se a reprodução de sentidos). Polissêmica (levando a múltiplas interpretações).
MARTINS	Dar sentido a um texto , onde o leitor decodifica a mensagem estabelecendo com o texto um diálogo a partir do contexto em que está inserido.	Desenvolver, simultaneamente, a leitura sensorial, emocional e racional.
HÉBRARD	A leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido , no qual o leitor toma mais ou menos em consideração a linguagem escrita para estabelecer relações com o capital cultural específico de cada leitor.	É mais facilmente pensada como um processo de confirmação cultural do que como motor de um deslocamento ou de progressão.
SOLÉ	A leitura é um processo de constante elaboração e verificação de previsões que levam a construção de sentido , a partir da interação entre o leitor e o texto.	Levar o leitor a produzir inferências e hipóteses que deverão ser verificadas durante a leitura.
SMITH	A leitura é uma interação entre as informações visuais contidas num texto com as teorias de mundo trazidas pelo leitor.	Construir e testar teorias de mundo.
FREIRE	Diálogo democrático	Possibilitar autonomia
FOUCAMBERT	Significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa construir uma resposta que integra parte de novas informações ao que já é.	Levar o leitor a tomar consciência de si mesmo e do mundo onde vive, possibilitando a libertação, superação e transformação do meio em que está inserido.
SILVA	Um encontro entre o leitor e o texto , com o propósito de fazer que, por meio do texto, o leitor possa compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem.	Possibilitar ao leitor constatar, cotejar e transformar.
LAFARGE & SEGRÉ	A leitura é um processo que alterna liberdade, criação e coerção . Liberdade, porque o texto é sempre inacabado e aberto; criação, porque suscita o trabalho imaginário do leitor e a cooperação ativa; coerção, posto que o texto moldura-se em pontos de ancoragem que induzem à compreensão.	Depende dos horizontes, expectativas e espaço social de cada leitor.

Fonte: Elaboração própria com dados obtidos em: Foucambert (1994); Hébrard (2011); Lafarge e Segré (2010); Martins (2006); Orlandi (2012); Silva (2011); Smith (1999); Solé (1998).

Segundo Chatier (1995), os trabalhos em torno da leitura se tornaram tão numerosos que ninguém pode numerá-los ou ter um conhecimento exaustivo deles, e os problemas sobre os quais cada um trabalha são tão específicos que o objeto “leitura” não basta para definir nem um conteúdo, nem uma metodologia. Determinada multiplicidade se dá pois,

Quando um quadro de referência tradicional é questionado, aparece uma nova definição da leitura (de suas finalidades, de suas operações, de seu aprendizado), que suscita discussões e polêmicas entre pesquisadores, mas também entre pedagogos. Alguns inovadores tiram argumento destes novos modos de conceber a leitura na medida em que eles podem confortar suas intuições pedagógicas, justificar suas críticas em relação às modalidades de ensino mais difundidas e legitimar dispositivos de ensino inovadores. (CHARTIER, 1995, p.19)

Observados do ponto de vista da multiplicidade, os trabalhos relacionados à leitura no ambiente escolar podem parecer desconexos, mas não são, uma vez que:

(...) o mundo do ensino está potencialmente interessado nos resultados de todas estas pesquisas, na medida em que as atividades escolares põem em jogo todos os aspectos da leitura. Os profissionais da área não se prendem de modo algum às questões científicas, à metodologia e à problemática aplicada, mas esperam dos saberes construídos um auxílio, tanto para resolver as dificuldades encontradas na ação pedagógica, quanto para validar um modo de fazer que seja melhor do que outro. (CHARTIER, 1995, p.19)

Para a referida autora, o esfacelamento do objeto leitura além de contribuir para desenvolver e validar as práticas pedagógicas, foi e continua sendo uma oportunidade para trocas interdisciplinares tão frutíferas quanto imprevistas que promovem, progressivamente, o avanço científico.

Diante da complexidade e especificidades tema leitura, torna-se objeto deste trabalho a leitura escolar, pois partilhamos do princípio de que para professores e alunos, ler é um ato pedagógico, e ao mesmo tempo social. Isto porque, o material lido, seja ele livro, revista, jornal ou mesmo o hipertexto reflete o/no ambiente em que leitor e autor estão inseridos.

Os autores apresentados no quadro 10 apresentam em comum, a perspectiva de que os textos escritos não possuem sentidos acabados e permanentes, cabendo ao leitor construir ou atribuir sentido a eles, uma vez que não lemos apenas com as informações recebidas pelos olhos, mas sim com as informações ou teorias do mundo que possuíamos antes da leitura, oriundas de leituras anteriores ou de experiências pessoais, sociais e culturais.

Também pode se perceber que a prática de leitura permite ao leitor trazer suas experiências anteriores para o texto lido, possibilitando a ele refletir por meio da leitura a respeito de quem é, e a qual universo pertence. A busca de determinadas respostas o levará a construir um posicionamento crítico e social, emergindo assim a necessidade e o desejo de transformar-se e transformar o universo ao qual pertence.

Tendo em vista que nenhum desses teóricos se sobrepõe ao outro, uma vez que cada um deles define e estuda a leitura a partir de seu *lócus*, acreditamos que todas as concepções apresentadas no quadro 10 corroboram para a construção do arca-bolso teórico deste trabalho.

2.2 O leitor e o espaço social

Ler não se resume a decodificação de símbolos escritos. Logo, para ser leitor não basta conhecer os símbolos alfabéticos ou a ter a capacidade de oralizar textos inteiros, ou ainda, dominar qualquer outra capacidade técnica. A leitura é um ato social, portanto, para ser leitor é necessário participar das redes sociais presentes na construção do texto lido, estabelecendo com elas constante comunicação.

Na contemporaneidade, os textos escritos são cada vez mais presentes e vitais a praticamente todas as práticas sociais, podendo tornar-se uma importante ferramenta de pensamento que possibilita a compressão, a participação e a transformação social, por isso,

A defasagem entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores. Nesse confronto, a leitura aparece também como um instrumento de conquista de poder por outros atores, antes de ser meio de lazer ou de evasão. O “acesso a leitura” de novas camadas sociais implica que a leitura e a produção de textos se tornem ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada; ela supõe a busca de novos pontos de vista sobre uma realidade mais ampla, que a escrita ajuda a conceber e a mudar, invenção simultânea e recíproca de novas relações, novos escritos e novos leitores. Nesse sentido, torna-se leitor pela transformação da situação que faz que não se o seja. (FOUCAMBERT, 1994, p. 121)

Por participar de um universo cultural semelhante, senão igual, ao do autor, devido as leituras e práticas sociais anteriores, os leitores tornam-se também autores em potenciais, uma vez que a compreensão do texto se dá por meio de um diálogo entre autor (texto) e leitor, onde o leitor utiliza as informações que possui do universo que ambos compartilham

para dar sentido ao texto. Portanto, ser leitor é integrar-se ao universo cultural que se manifesta por meio da escrita.

Ser leitor significa, num determinado momento, estar integrado a redes de comunicação, sentir-se interlocutor da construção e do intercâmbio de pontos de vista sobre o mundo, exercer um comportamento social e práticas correspondentes a um estatuto e as condições específicas que se relacionam, ou até se conformam completamente, com a produção escrita como ela é. Ser leitor significa participar de uma problemática inseparável de um posicionamento no mundo e sobre ele tal como a escrita, em todas suas formas, o teoriza. (FOUCAMBERT, 1994, p. 142)

Diante do universo cultural do autor, o leitor não é um receptor passivo de informações, uma vez que participa da problemática ali apresentada, e quando busca informações no texto para compreensão dessa problemática, não significa que pretende encontrar respostas prontas, ou que é um consumidor passivo de informações, pelo contrário, a leitura pode tornar-se uma importante ferramenta de autoformação, levando o homem a teorizar a si mesmo e ao meio a que pertence fazendo com que ele construa um conhecimento próprio.

Ser leitor é saber o que se passa na cabeça de outro para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciando um aumento do poder sobre o mundo e sobre si, por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupação que, mais que um destinatário nos faz interlocutor do que o autor produziu. (FOUCAMBERT, 1994, p. 47)

Assim, o sentido do texto é construído pela interlocução entre texto e leitor, prevalecendo nesta construção as informações trazidas pelo leitor e não aquelas apresentadas por meio da escrita, por isso, ser leitor é ser capaz de trazer informações do meio social que participa para dar sentido a um texto, estabelecendo conjecturas entre ambos.

Segundo Smith (1989), as experiências e os conhecimentos acumulados durante a vida são teorizados para texto durante a leitura, onde o leitor os coloca a prova. Por isso, ser leitor é trazer para o texto escrito todo conhecimento de mundo que já possui, e examiná-lo por meio da leitura.

Para Goulemot (2011), ser leitor é colocar-se em estado de análise interior, permitindo emergir o que está escondido,

(...) ler é fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido é falar sobre o que, talvez não se chegue a dizer de outro modo mais

claramente. Portanto, seria permitir uma emergência daquilo que está escondido. Por outro lado, assim como a *biblioteca* trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria *biblioteca*. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca. (GOULEMOT, 2011, p. 116)

Portanto, ser leitor é integrar-se ao universo cultural que se manifesta por meio da escrita, estabelecendo com os materiais escritos um constante diálogo, trazendo as informações do meio social que participa para dar sentido ao texto. Ao mesmo tempo, o leitor avalia e reflete sobre as informações que possui durante o processo de leitura, confirmando ou modificando-as. Em suma, ser leitor é colocar-se em estado de trabalho interior para reformular-se criticamente à luz do pensamento dos outros, manifestados por meio dos materiais escritos.

2.3 O papel do professor no ensino da leitura

No século XX, houve uma expansão das escolas no Ocidente visando diminuir o número de analfabetos e universalizar a educação básica, objetivos ainda não alcançados em muitos países, como é o caso do Brasil. Apesar desse processo não ocorrer de forma homogênea, as escolas desse período direcionaram a maior parte de suas ações educacionais para o ensino do código² da escrita alfabética, acreditando que ao dominá-lo os alunos se tornariam leitores.

A esse respeito, Foucambert (1994) explica que o índice de pessoas que não frequentou a escola a partir dos anos 1970 tornou-se quase que insignificante, porém, menos de 30% da população daquele período conseguia fazer uso da leitura de forma satisfatória. Diz o autor que a maior parte da população saiu da condição de analfabeto, porque conhecia o código, para condição de iletrados, uma vez que apesar de dominar o código escrito, não conseguia estabelecer uma familiarização com os materiais escritos envolvendo-os em suas práticas sociais.

Torna-se claro, então, que a expansão da escola no século passado e o alto investimento em campanhas de alfabetização voltadas para o ensino do código, e até hoje ainda desenvolvidas no Brasil e na América Latina, difundiram as técnicas de utilização da

² Código é o nome abusivamente atribuído ao sistema abstrato de correspondência que se acredita poder estabelecer, num determinado ponto, entre a grafia de uma palavra e sua pronúncia. A escola acredita que inculcar na criança esse sistema acabado, faz dessa criança um leitor. (FOUCAMBERT, 1994, p. 8)

escrita e alfabetizaram a maior parte da população, mas não foram eficientes por si só para a formação de leitores.

Essa separação entre alfabetizados e leitores está sendo questionada hoje, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura – ou, mais precisamente, a levá-lo em consideração pois, até os últimos anos, este não foi diretamente o seu projeto. (FOUCAMBERT, 1994, p. 30)

Como forma de reduzir a distância entre alfabetizados³ e leitores surge a necessidade de um projeto educacional comprometido com o engajamento do aluno nas práticas sociais que envolvem a escrita e toda cultura proveniente por meio dela, o que segundo Smith (1999) não pode ser feito por meio de técnicas ou métodos específicos que há décadas vem se demonstrando inoperantes, uma vez que a aprendizagem da leitura se dá, apenas, pelo desenvolvimento de habilidades que surgem como consequência da própria prática.

Na maior parte do tempo não temos se quer consciência de quais são essas habilidades e quando e como adquirimos. E certamente elas não são questões explicadas para a maioria dos professores ou pais, ou mesmo para aquelas crianças que estão aprendendo a ler, as quais são na verdade, as que mais se beneficiaram em aprender que a leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino. (SMITH, 1999, p. 13)

Assim, as práticas de leitura fragmentadas e descontextualizadas trazidas às escolas por meio de cartilhas e livros didáticos ou por métodos e programas prescritivos que se dizem inovadores, mas em sua maioria estão voltados apenas para a repetição fonética de sílabas, oralizações de textos ou exercícios protocolares de leitura, pouco ou mesmo nada, possibilitam a formação do aluno leitor, uma vez que, segundo Smith, “As crianças não precisam de palavras ou textos sem sentido para aprender a ler; elas precisam ler.” (1999, p. 113). Por isso, as práticas de leitura escolar necessitam ser amplas e diversificadas de forma a permitir que o aluno-leitor encontre-se nela e sinta a necessidade de ler para compreender e ampliar o universo cultural em que está inserido.

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões

³ Analfabeto é aquele não que adquiriu a “tecnologia” do ler e escrever. (SOARES, 2010)

para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso... (FOUCAMBERT, 1994, p. 31)

Diante desta perspectiva, Foucambert destaca que “há muito pouco que possamos aprender ou ensinar sobre a leitura sem ler” (1994, p. 5). Assim, os professores possuem um papel decisivo na aprendizagem da leitura, uma vez que cabem a eles envolver os alunos com a linguagem escrita. Por isso não basta ao professor repetir tradicionais práticas pedagógicas, normalmente trazidas pelo livro didático de qualidade questionável, é necessário desses profissionais uma contínua prática de leitura de diversificados materiais e gêneros.

Não basta ao professor pedir ao aluno que leia ou que encontre prazer na leitura de forma ocasional, tornando-a um hábito, se ele mesmo não demonstra o quanto a leitura é importante e de que forma ela pode transformar a vida dos leitores, deixando transparecer aos alunos que leitura não é somente um ato pedagógico, é, acima de tudo, um ato social e não usufruir do conhecimento e dos bens culturais divulgados pela escrita é abdicar-se de grande parte da cidadania.

Desta forma, cabe ao professor demonstrar ao aluno que a leitura é indissociável à formação e à vida humana, pois segundo Foucambert, “não se trata de dizer aos não-leitores ou maus leitores: ‘Venham ver como isto é belo e como vocês estão errados de não gostar’, mas ‘Venham saber o que é e como isso age de algum jeito sobre sua vida.’ ” (1998, p. 152).

Para Smith (1989), também, cabe ao professor despertar o interesse dos alunos pela leitura, demonstrando a partir de sua própria prática que ler vale a pena.

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras – é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usadas para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos, estas finalidades. Onde as crianças veem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes. Ninguém jamais ensinou uma criança que não estava interessada na leitura, e o interesse não pode ser exigido. Os professores devem, eles mesmos, ser usuários conspícuos da linguagem escrita. (SMITH, 1989, p. 246 – grifos nossos)

Assim, o professor precisa ser um leitor distinto, desenvolvendo situações em meio as práticas pedagógicas para demonstrar aos alunos a importância da leitura e como ela pode ser usada como instrumento de compreensão e participação social, uma vez que cabe a ele: selecionar os materiais escritos para serem trabalhados com os alunos, estabelecer objetivos

e metas a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem da leitura, mediar o aluno na formulação de questões que o ajude a melhor compreender o texto, relacionando-o com outros textos e suas respectivas histórias de leitura. Para tanto, o professor deve ser um leitor experiente, pois é por meio de um repertório próprio de leituras que ele exerce a prática docente, fazendo julgamentos e intervindo pedagogicamente na formação do aluno.

É também, por meio de seu repertório de leitura que o professor motiva os alunos a continuar lendo, compartilhando com eles o gosto pela leitura e a possibilidade que ela proporciona aos leitores de encontrar as respostas que procuram, podendo ser utilizada como uma ferramenta de pensamento e de transformação social,

Dessa maneira, o professor pertence a um desses grupos que, através de um tipo de sucesso escolar, propõe um modelo de identificação, portanto de integração ou de exclusão social. É importante que ele próprio revele as relações que nutre com a escrita, tanto os seus prazeres quanto sua discordância, que permita analisá-las, que ajude a perceber as causas sociológicas da constituição delas e que deixe transparecer o que também ele está procurando, e portanto aprendendo – um uso da língua escrita que seja para a maioria um instrumento de pensamento de transformação. Quanto mais ele revelar, mais levará consigo seus alunos para investidas sobre o mundo exterior. Que ele forme atores em lugar de expectadores da leitura dos outros. (FOUCAMBERT, 1998, p. 133)

Nas regiões onde o acesso a materiais escritos é precário e as crianças, principalmente as mais pobres, possuem pouca oportunidade de conviver com leitores e materiais escritos principalmente livros, o papel do professor se torna ainda mais importante. No Brasil, em grande parte das escolas públicas, apesar dos recentes avanços, ele, ainda, é a única referência de leitura para os alunos, conforme destacam os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo. (BRASIL, 1998, p.66)

Assim, é possível afirmar que é por meio do seu repertório de leitura que o professor exerce sua prática pedagógica, uma vez que fica difícil imaginar alguém ensinando aquilo que não conhece, ou orientando os alunos na leitura de matérias que ele mesmo não leu. Por

isso, o professor deve ser, segundo Guedes (2006), um “artesão” da leitura, fazendo do ato de ler a matéria prima e o fio condutor do trabalho docente.

Porém, a leitura do professor não pode ficar restrita a livros didáticos ou manuais pedagógicos, tal maneira de agir, ao longo dos anos contribuiu restritamente para o ensino do código escrito, mas se demonstrou inoperante para a formação do aluno-leitor, transferindo-os da condição de analfabetos para iletrados⁴.

Desta forma não basta ao professor dominar procedimentos técnicos para o ensino da leitura, é necessário que ele a pratique de forma contínua, desenvolvendo a capacidade e o gosto pela leitura, a fim de também envolver o aluno nessa prática.

Portanto, cabe ao professor investir em sua formação leitora, a fim de tornar-se um leitor cada vez mais e experiente capaz de mediar os alunos em práticas de leitura cada vez mais significativas e ricas culturalmente, demonstrando que ler vale a pena, pode proporcionar prazer, despertando os alunos para o fato de que ela é uma ferramenta que possibilita a compreensão, participação e transformação social.

2.4 A leitura como instrumento de autoformação do “professor-leitor”

A leitura é essencial, e cada vez mais necessária, a qualquer profissão, seja ela utilizada como instrumento de trabalho, informação, diversão ou estudo. Entre os mais diversos profissionais leitores, o ato de ler dos professores possui um papel diferenciado em relação aos demais, uma vez que, para ele, a leitura é uma ferramenta de ensino. Por isso, precisa ser ao mesmo tempo, uma ferramenta de aprendizagem e formação. Segundo Guedes (2006, p. 75), “O professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler.”

O professor de língua portuguesa necessita, então, tornar-se um leitor experiente, capaz de reverter suas experiências de leitura em favor de seus alunos. “Só ao leitor é dado dominar a língua escrita; por isso, a aula de português só faz sentido se for dada para leitores. Na verdade, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores.” (Guedes, 2006, p. 54). Por isso, para o referido autor, o professor precisa ser um “artesão da leitura” e

⁴ Iletrado é aquele que adquiriu a “tecnologia” do ler e escrever, mas não consegue exercê-la em sua plenitude, permanecendo marginalizado dos bens culturais disponibilizados pela escrita. (SOARES, 2010)

continuamente aprender por meio dela, fazendo com que ela se torne um componente fundamental de sua formação pessoal e profissional.

Devido ao papel que desempenha na escola e na sociedade, o professor é um mediador, incentivador e facilitador de leituras no ambiente escolar, que oferece a partir de suas experiências diferentes estratégias de leitura aos alunos, e diferentes formas de se ler o mesmo texto. Porém, torna-se impossível mediar a leitura ou compartilhar experiências sobre um material que não leu, ou mesmo, trabalhar com gêneros textuais sobre os quais pouco conhece. Assim

Com foco na escola, cabe ao professor uma ampliação de seu repertório de leituras literárias – contos, lendas, poemas, canções, brincadeiras com a palavra (parlendas, trava-línguas, adágios populares). Assim, esse educador passa ter a consciência de que não pode exercer docência sendo apenas reprodutor de conteúdos isolados, fragmentados, de uma determinada disciplina do currículo escolar. É preciso ter domínio aprofundado desse conteúdo numa perspectiva interdisciplinar e atualizada, atendendo as necessidades do contexto atual. Precisa transformar-se num leitor competente da diversidade da heterogeneidade peculiar aos gêneros textuais observando funcionamentos diferenciados da linguagem. (RÖSING, 2009, p. 134)

Visando maior desempenho profissional, a prática cotidiana de leitura do professor pode contribuir para a ampliação do conhecimento sobre aquilo que ele ensina e a diversificação das práticas de ensino, permitindo a ele melhor escolher os materiais escritos que serão apresentados aos alunos, evitando práticas pedagógicas repetitivas e a dependência do livro didático.

A formação inicial e contínua de cada professor deve tender a torná-lo um perito em literatura infantil, alguém que conhece o que é publicado nessa área, dispõe dos meios para analisar essas produções, sabe apresentá-las, reflete sobre seu poder de exclusão em relação a todas as crianças que não pertencem às classes médias. (FOUCAMBERT, 1994, p. 36)

Para que o professor de língua portuguesa do ensino fundamental assuma a condição de amplo conhecedor dos textos que ensina é necessário investir na formação contínua desses profissionais, uma vez que, se o professor não for um bom leitor e não conhecer com propriedade o que ensina, dificilmente conseguirá exercer sua prática profissional.

A elaboração de uma aula de leitura exige então que o professor seja um bom leitor e que seja capaz de oferecer ao leitor em formação recursos para a solução dos problemas encontrados nos textos que lê, o que inclui o

acesso a outros textos que fundamentam sua atividade. Assim, não é possível considerar uma aula de leitura que se limite a apresentar um único texto, isoladamente, sem referência a outros textos. (PIETRI, 2009, p. 86)

Além de dominar os textos que ensina, o professor necessita também ampliar seu conhecimento teórico ou acadêmico, uma vez que, para ele, ler não se trata apenas de somar conhecimento técnico, a fim de reproduzi-lo posteriormente. A prática da leitura precisa, também, oferecer a ele a possibilidade de refletir a prática profissional, e a partir do material lido, transformar e construir as práticas pedagógicas.

Formar-se professor é descobrir o conjunto de instrumentos que contribuem para a formação do leitor, compreender o que os especifica, bem como o que os une, situar-se e dar-se meios de agir sobre eles e transformá-los. Essa formação está longe de ser uma formação técnica, mesmo que tudo contribua para fazer com que o debate se assente, de início, sobre questões de método: o clima do momento, a opinião pública, os hábitos dos formadores, as representações dos formados (...) (FOUCAMBERT, 1998, p. 34)

Assim, o aprendizado do professor por meio da leitura, pode em alguns momentos ser uma especialização técnica que possibilita a ele ampliar o conhecimento sobre os textos que ensina e a área em que atua, mas precisa ser revertida num instrumento duradouro de autodidatismo e formação intelectual.

O professor bem formado é aquele que se sente suficientemente seguro para buscar as fontes de conhecimento em razão dos problemas encontrados em sua prática, ou seja, em decorrências das necessidades diagnosticadas com seus alunos. A tão propalada proposta de ação de um professor-reflexivo parte sempre de sua prática, mas é preciso que ele tenha condições de buscar teoria, o que supõe que se leve em consideração o seu letramento, que ele tenha acesso aos meios de publicação (bibliotecas, livrarias, internet ou outros). (ANDRADE, 2007, p. 11)

A formação teórica e intelectual do professor precisa ser construída a partir do contexto pedagógico em que ele está inserido, pois, segundo Freire (2011), o professor não é um “intelectual memorizador” que lê horas a fio domesticando-se ao texto, desenvolvendo um pensamento e comportamento mecânico ao que lê, “a verdadeira leitura me compromete de imediato com o texto que em mim se dá e a de que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou também tornando sujeito.” (p. 29)

Portanto, a prática de leitura do professor de língua portuguesa deve ajudá-lo a compreender melhor a gramática, a retórica e a literatura da língua que ensina, por isso, os materiais escritos presentes no meio escolar como a gramática, o dicionário, livro de

literatura infanto-juvenil podem ampliar seu acervo de leitura, e oferecer a ele maior conhecimento técnico. Porém, o principal objetivo da prática de leitura do professor é construir um conjunto de teorias, que permita a ele realizar a leitura de si e do mundo, e a possibilidade de prever, refletir e transformar seu fazer profissional, uma vez que,

Simbolicamente falando, o eixo em torno do qual giram as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente é continuamente lubrificado pelas práticas de leitura. O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e prevê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente. (SILVA, 2009, p. 28)

A leitura permite ao professor ultrapassar a estagnação profissional e assumir o papel central na ação pedagógica e educacional, pois, possibilita a ele desenvolver-se profissionalmente no contexto em que exerce a profissão, por meio da retroação e reflexão das práticas pedagógicas a partir dos textos lidos. Para tanto, a escola além de ser o ambiente onde o professor ensina, precisa ser, também, o lugar onde aprende,

... a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa idéia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. (NÓVOA, 2001, p. 01)

Para que a escola se torne um espaço de formação e autoformação docente é necessário o esforço individual do professor rumo ao conhecimento e a busca de respostas e soluções aos problemas educativos. Porém, determinado esforço pode ser restringido ou mesmo anulado se as políticas públicas não garantirem as condições necessárias ao trabalho docente, neste sentido concordamos com Nóvoa (2001), quando afirma que nada vai acontecer na escola se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

No Brasil, ao longo das últimas décadas, a educação escolar deixou de ser um privilégio da burguesia para torna-se um direito universal. Para atender essa demanda educacional, o número de professor multiplicou aceleradamente por meio de processos de formação cada vez mais amplos, rápidos e menos seletivos.

Segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2006), investir na formação inicial, além de implicar no aumento de custos, pode reduzir a oferta futura de professores, o que seria trágico diante do atual quadro de escassez de mão de obra docente, assim a Organização sugere “pode ser mais válido fornecer mais recursos para aprimorar o desenvolvimento de professores ao longo de suas carreiras do que aumentar a duração da educação pré-serviço” (OCDE, 2006, p.113).

Torna-se evidente que grande parte da formação do professor deve ocorrer durante o exercício profissional, seja para suprir os “vazios” deixados pela formação pré-serviço ou pela constante atualização profissional que o exercício da docência exige. No Brasil, como forma de possibilitar a formação docente em serviço, o Artigo 67 da LDB 9.394/96 garantiu a todos os professores o direito de estudar durante a jornada de trabalho.

Posteriormente, a Lei 11.738/08 determinou que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (Brasil, 2008). Garantindo, assim, que 1/3 da jornada de trabalho do professor fosse destinado a “um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.” (Brasil, 1996).

Propomos neste capítulo compreender algumas estratégias internacionais e nacionais utilizadas para atrair e desenvolver professores em grande número e a custo reduzido, apontando como essas estratégias podem estar refletindo na formação do professor-leitor no Brasil. Também analisaremos nos textos legais e no contexto da prática como está definido o período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na jornada de trabalho.

3.1 As políticas para cooptação e formação de professores

A expansão do número de alunos matriculados na educação pública brasileira se deu, na maioria das vezes, renunciando a qualidade do ensino, uma vez que os recursos públicos investidos na educação não foram proporcionais ao número de alunos matriculados. Diante

desse cenário, os professores sofreram ao longo dos últimos anos, constante desvalorizações, sejam elas nas políticas de formação, nas condições de trabalho ou na perda salarial.

O processo de desvalorização do magistério coincide com a explosão das matrículas no país. Em 1950, apenas 36% dos brasileiros entre 7 e 14 anos tinham acesso à escola, pois a exclusão social se dava pela não-absorção da maioria da população no ensino. Nas décadas posteriores a taxa de escolarização da população brasileira cresceu em ritmo muito intenso, chegando a 96% em 1998. (ABREU et al, 2000, p. 16)

Para atender o crescente número de alunos matriculados, também foi necessário, a baixo custo, ampliar o número de professores, recrutando os futuros profissionais em meio às camadas mais populares da sociedade, ofertando a eles formação aligeirada de menor qualidade, que levaria, conseqüentemente, ao recebimento de menores salários.

Até, a década de 1950, o professor era recrutado nos setores sociais médios, recebia formação sólida em escolas normais públicas tradicionais e nas antigas faculdades de filosofia, e era remunerado de acordo com os padrões dos extratos médios da sociedade. De lá para cá, o professor passou a ser recrutado nos setores populares, a receber formação de menor qualidade e remuneração equivalente a dos demais trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade, em cada estado brasileiro. (ABREU et al, 2000, p. 17)

Tais políticas de expansão do número de alunos matriculados na educação brasileira e de cooptação e desenvolvimento do trabalho docente no Brasil, também são visíveis em outros países, principalmente na América Latina, onde a educação nas últimas décadas vem passando por constantes reformas e transformações, adaptando-se às políticas e acordos planejados multilateralmente e executados por governos nacionais como forma de garantir o crescimento econômico do país.

Diante dessas políticas multilaterais, apesar da profissão docente adquirir maior complexidade e responsabilidade social, e as expectativas em relação à escola tornarem-se cada vez maiores, exigindo mais qualificação profissional, a profissão docente andou na contramão deste progresso, uma vez que os professores não foram valorizados e recompensados suficientemente nas últimas décadas, promovendo um acelerado processo de declínio da profissão, em diversos países ocidentais, conforme aponta o relatório da OCDE.

À medida que as sociedades tornaram-se mais ricas e que as qualificações profissionais aumentaram, assim como as oportunidades de emprego foram

ampliadas, a atratividade da docência como meio de ascensão social e de segurança no trabalho aparentemente diminuiu. (OCDE, 2005, p. 9)

No Brasil, a profissão docente, também, tornou-se de baixa atratividade em relação as demais profissões, principalmente quando se refere a salários, jornada e condições de trabalho, além do desprestígio social. “Em geral, ‘ser professor’ é trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social.” (Gatti et al, 2009, p. 42). Além disso, a profissão docente, muitas vezes, é vista pelos mais jovens, como um ato de amor, renuncia material e social, que exige do professor dedicação total ao ensino como se a profissão fosse uma missão,

Os alunos concluem que, para ser professor, é preciso gostar muito do que faz, amar a profissão e, especialmente, ser muito paciente. Há os que enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação. (GATTI et al, 2009, p. 42)

Assim, nas últimas décadas, tornou-se cada vez mais escassa quantitativamente a mão de obra docente. Segundo Gatti et al (2009), um terço dos atuais professores brasileiros se dizem interessados em abandonar a profissão em busca de melhores condições de trabalho, além disso, o número de aposentadorias atualmente é superior ao número de formandos nos cursos de licenciatura, pois, os jovens recusam a profissão docente, principalmente, por motivos financeiros e sociais.

A redução do número de professores provocada pela desvalorização financeira e social levou diversos países, dentre eles o Brasil, a adotar, nos últimos anos, uma série de estratégias para garantir a continuidade do processo educacional, de forma que a falta de professores não fosse tão perceptível, entre elas se destacam:

Diminuição dos requisitos de qualificação para ingresso na profissão; indicação de professores para lecionar disciplinas para as quais não estão plenamente qualificados; aumento do número de aulas designadas para cada professor; aumento no tamanho das turmas. Entretanto, estas respostas que garantem que as turmas não fiquem sem um professor e que a escassez não seja prontamente evidente, causam preocupações em relação à qualidade do ensino e da aprendizagem. (OCDE, 2006, p. 9)

Também foi possível perceber, por meio do relatório da OCDE (2006), que para atrair novos professores, sem aumentar significativamente os investimentos educacionais, diversos países buscaram alternativas questionáveis e até mesmo preocupantes. Entre elas destacamos o fato de tornar a docência uma profissão predominantemente feminina, uma

vez que a mão de obra masculina é mais cara, além da flexibilização da jornada de trabalho dos professores e professoras, permitindo que eles conciliassem o trabalho docente a outras atividades, principalmente as domésticas.

No Brasil, essas estratégias, também, são perceptíveis, e em diversos casos, se tornam o motivo de escolha para aqueles que ingressam no magistério, conforme demonstra o documento a seguir.

Algumas características da profissão motivaram esses professores a escolher o magistério: o fato de ser uma profissão “adequada e desejável” às mulheres, horários flexíveis, liberdade de ação na sala de aula, a estabilidade, as perspectivas que proporciona (“é um mercado em expansão”), as facilidades de acesso (baixas exigências de formação) e, principalmente, seu prestígio em relação às ocupações manuais (com afirmações como: “o ensino ainda é valorizado”, “os salários continuam atraentes se compararmos com outras profissões”). (GATTI; NUNES, 2009, p. 10)

Como forma de reduzir essas estratégias questionáveis e atender a demanda por professores com formação superior no Brasil os cursos de licenciatura, de uma forma em geral se multiplicaram, principalmente no início da última década, como é possível perceber no curso de Letras – Língua Portuguesa.

A comparação dos dados referentes ao número de cursos de Letras - Língua Portuguesa entre os anos de 2001 a 2006 aponta para um crescimento de cerca de 57% na oferta de cursos. Cabe ressaltar que essa expansão ocorreu principalmente entre os anos de 2001 e 2004, uma vez que o percentual de aumento no número desses cursos entre 2004 e 2006 foi de apenas 6%. (GATTI; NUNES, 2009, p. 58)

Porém, tamanho crescimento não foi mantido devido à diminuição de alunos interessados nas licenciaturas: “embora o número de cursos tenha mantido a expansão entre 2004 e 2006 verificou-se no mesmo período uma diminuição do número de alunos nesses cursos da ordem de 4%.” (GATTI; NUNES, 2009, p. 58). Para compreendermos este fato é necessário considerar que, segundo Gatti e outros (2009) somente 2% dos alunos concluintes do ensino médio admitem a possibilidade de ser professor. Além disso, amigos e familiares, principalmente os pais de alunos de escolas particulares, desestimulam os filhos a optarem pela carreira docente porque a consideram pouco atraente social e financeiramente.

No Brasil, ao longo dos últimos anos, é cada vez menor o número de alunos interessados em ingressar nas licenciaturas, como tem diminuído, também, o número de alunos formados nestes cursos. Além da redução do número de professores, também é

possível verificar uma perda qualitativa no perfil dos professores ao longo das últimas décadas, devido a aspectos sociais e econômicos dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura.

No Brasil, tem se observado uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente. Dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Mec) mostram a queda no número de formandos em cursos de licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. E, o perfil sócio econômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. (GATTI; NUNES, 2009, p. 14)

O fato da maioria dos professores pertencerem às camadas mais pobres da sociedade, restringe financeiramente e socialmente o acesso aos bens culturalmente valorizados, entre eles os livros e demais materiais escritos. Fatores esses que, posteriormente, levam esses profissionais a serem considerados pouco qualificados para função que exercem. Os alunos da classe C ou D que ingressaram nos cursos de licenciatura demonstraram déficit de aprendizagem e dificuldades para realizar as atividades básicas no processo de ensino-aprendizagem como a leitura e a escrita.

Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes. (GATTI e NUNES Org. 2009, p. 14)

As dificuldades com a leitura e a escrita vão fazer parte do processo de formação docente, pois, os cursos de licenciatura ao matricularem alunos de baixo desempenho em leitura e escrita terão maior dificuldade para promover a formação de professores, principalmente de professores-leitores, conforme cita Guedes.

[...] a tentativa de construir uma formação teórica em alunos que não exercitaram a leitura e a escrita numa mínima quantidade capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua e sobre a literatura transforma a pretensa formação teórica em formação meramente metalinguística. (2006, p. 28)

Soma-se à restrita formação, o fato da maioria dos cursos de licenciatura ser constituído por trabalhadores com pouco tempo para leituras durante a formação acadêmica, que resulta numa formação incompleta e fragmentada, voltada apenas para aspectos internos da linguagem. Pouco possibilitando que os futuros professores ampliem seus conhecimentos profissionais, sociais e culturais, imprescindíveis para aqueles que pretendem educar.

Outro aspecto do mesmo problema é que os cursos de licenciatura se multiplicaram desordenadamente em instituições de ensino nem sempre confiáveis, conforme denuncia Freitas: “A expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além dos cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação de quaisquer de seus níveis e modalidades”. (2007, p. 1208)

Portanto, o déficit de leitura, socialmente valorizada dos professores, iniciado na infância, praticamente não foi revertido durante a formação secundária e acadêmica, podendo hoje, refletir nas práticas pedagógicas desses profissionais, que tem a obrigação de ensinar a partir de obras literárias que nunca leram, ou, até mesmo, mediar a prática de gêneros textuais que, os próprios professores, pouco dominam.

3.2 Os professores-leitores e sua profissão

Vários trabalhos acadêmicos realizados no Brasil descrevem a situação do professor em relação às práticas de leitura, demonstrando principalmente a precária formação leitora desses profissionais, entre eles destacamos:

Silva (2009) que assim descreve o cenário das práticas de leitura dos professores:

No Brasil, a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais coalhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. (SILVA, 2009, p. 23)

Em pesquisa a respeito das práticas de leitura de 385 (trezentos e oitenta e cinco) professores, da rede pública de ensino do estado de São Paulo, participantes do projeto “Ler para aprender”, entre os anos de 2005 e 2006, constatou que o retrato do professor-leitor é,

sem dúvida, de muita amargura e há um “vazio de leitura” no repertório docente quando se refere a alguns gêneros textuais.

Rösing (2009) também identifica defasagem de leitura na formação dos professores, colocando-a como um obstáculo para a formação de jovens leitores no ambiente escolar.

A defasagem na formação de professores diz respeito, em primeiro lugar, às suas vivências culturais escassas ou mesmo inexistentes no que tange ao envolvimento com as manifestações da cultura letrada, trazida pelos colonizadores europeus ao Brasil, e ao desconhecimento do valor inerente às expressões da cultura popular, especialmente de origem indígena. Ao ingressarem nos cursos de licenciatura, o reduzido tempo que dispõem – uma vez que são, na grande maioria, trabalhadores que estudam – dedicam aos estudos (pouco intenso) específicos do conteúdo da disciplina que pretendem ministrar aulas. Não há tempo para leituras paralelas, com fins de aprimoramento do gosto de ler, pela leitura, pelas artes. Não há sensibilidade para o envolvimento com bens culturais locais, regionais. Não tem acesso a canais televisivos por assinatura. São consumistas das manifestações da cultura de massa e, quando lêem, são consumistas de livros de autoajuda, *Best-seller*, livros religiosos de qualidade e origem duvidosa. (RÖSING, 2009, p. 131)

Na perspectiva da autora, os professores são consumidores de manifestações culturais de massa, entre elas, a leitura, contudo, em nossa pesquisa, não objetivamos qualificar/ desqualificar as leituras realizadas pelos professores.

No entanto, Batista (1998), afirma que há uma representação social diversas vezes manifestada pela imprensa, editoras de livros didáticos e de resultados de pesquisas revelando que os professores são “não-leitores”. Admitir tal fato é interpretar o professor como um profissional excluído de diversas práticas culturais. Mas o autor afirma “Professores são, de fato, leitores: são reconhecidos como tais por porções significativas da população brasileira, vivem numa sociedade que pressiona pelo uso da escrita, exercem uma ocupação que se organiza mesmo em torno da escrita.” (1998, p. 29 – grifo do autor).

Em pesquisa realizada com 299 (duzentos e noventa e nove) professores de língua portuguesa em Minas Gerais, Batista (1998) constatou que os professores foram recrutados entre os filhos de trabalhadores manuais e são os primeiros de seu grupo familiar a concluir uma escolarização de longa duração, por isso, os professores de língua portuguesa são leitores “escolares” e tendem a investir nesta prática de leitura, mesmo fora da escola porque não são herdeiros de um capital cultural ou dotados das crenças e competências que constituem um leitor socialmente valorizado.

Dessa maneira, o modo de transmissão de competências, disposições e crenças a respeito da leitura que predominou na socialização dos professores parece ter sido de modo *escolar* de transmissão, acentuando posteriormente, pelo fato de professor ou professora ter se tornado responsável por esse modo mesmo de transmissão, ao ingressar na carreira docente. Tornar-se um leitor, para esses agentes, parece ter significado, desse modo, ter adquirido o conjunto de competências e esquemas de percepção transmitido pela escola e, posteriormente, a ser, por eles, transmitido na escola. (BATISTA, 1998, p. 42)

Por ser um leitor escolar, o professor de língua portuguesa, não apresenta uma desenvoltura com as leituras que não foram escolarizadas, sendo visto como um “excluído” das melhores práticas de leitura, ou leitor “menor”, leitor “precário”.

Porém, por outro lado, a leitura docente também pode ser vista como um processo de tomada de conta de uma “cultura alheia”, ou seja, das elites culturais, construída em torno de valores ou pressupostos de democratização e diversidade das culturas.

A leitura docente seria, assim, parte desse processo de democratização da cultura: os professores, primeira geração de seu grupo familiar a realizar uma escolarização do tipo longo, estariam vencendo as desigualdades sociais e culturais e seriam um bom exemplo dos primeiros resultados positivos da democratização do sistema escolar brasileiro. (BATISTA, 1998, p. 55)

Diante desta perspectiva, os professores não são mais excluídos e sim incluídos sociais, que se apropriam de práticas culturais consideradas legítimas, “transformando-as e modificando-as e contribuindo, ao formar leitores no universo escolar, para criação de novas formas de relação com o impresso.” (BATISTA, 1998, p. 56).

Para Britto (1998), seria uma aberração considerar o professor como um não leitor uma vez que ele frequentou, durante anos, uma instituição cujo saber está todo referenciado em documentos escritos e, enquanto profissional, tem a função de introduzir seus alunos na cultura letrada. Porém, se considerarmos como leitor somente aquele que tem a capacidade de ler em diferentes níveis e faz dessa capacidade um hábito gratuito, ligado à curiosidade intelectual ou a tipo superior de entretenimento e reflexão, podemos dizer que

(....) O professor, na sua maioria, é de fato um não leitor, seja porque não tem o “hábito gratuito da leitura”, seja porque não tem condições sociais de ser leitor, seja ainda porque não “gosta de ler”. Mais exatamente, poder-se-ia dizer que a possibilidade de ser o não leitor estaria muito mais na inserção social do professor do que em sua condição profissional. (BRITTO, 1998, p. 67)

Segundo o autor, classificar as práticas de leitura dos professores como leituras pertinentes à cultura escolar é admitir que tais práticas estão submetidas a um tipo específico de publicação, aquela destinada a escola, como os textos didáticos e paradidáticos. O que limita as práticas pedagógicas ao uso desses materiais, inclusive as práticas de formação, uma vez que o professor faz uso do material pedagógico que deveria ser do aluno para a própria formação; alimentar determinada concepção de leitor seria limitar o trabalho do professor a um “gerente da aula” ou “capataz” do livro didático.

Para Guedes-Pinto (2001), o professor tem sofrido historicamente um processo de desvalorização de seu trabalho, tanto pela sociedade em geral, como pelo governo, vivendo um momento de crise financeira e de identidade que leva a imprensa a expor o professor como um profissional pouco qualificado com problema de formação, e até mesmo, questionar sua competência leitora.

Porém, a autora constata por meio da narrativa de professoras alfabetizadoras, que elas são leitoras capazes de burlarem, por meio de suas leituras, as regras impostas pela instituição escolar, introduzindo e implementando, junto a seus alunos, ações pedagógicas que favorecem uma prática de leitura além da escolar, dando liberdade de escolha aos seus alunos sobre o que ler, não se limitando a reproduzir tradicionais práticas pedagógicas em relação à leitura.

Assim, Guedes-Pinto identifica três grupos distintos de professoras leitoras:

Um é aquele constituído pelas professoras que estão reproduzindo a ideologia escolar, apresentando, em função disso, contradições discursivas nas quais se nota uma tensão entre o discurso delas sobre suas práticas de leitura e o discurso escolar oficial, como é o caso de Sofia; um segundo grupo é constituído pelas professoras que resistem à ideologia escolar, explicitando suas críticas inclusive discursivamente, a exemplo de Dora, e um terceiro grupo que constitui-se por aquelas que estão mais independentes da ideologia escolar, possuindo como referências de suas práticas de leitura outra concepção, que é mais subjetiva e pessoal, que não segue o padrão escolar, como é o caso da professora Amanda. (2001, p. 90)

Segundo Kleiman (2001), a visão de professor leitor manifestada pela imprensa e por diversas pesquisas acadêmicas sobre o assunto pode estar sendo utilizada de forma preconceituosa, mais como um instrumento para prejudicar e descriminar grupos já diminuídos socialmente, como é o caso das professoras alfabetizadoras, e também em menor grau todos os professores, inclusive os de português, pois acreditar que as professoras chegaram “atrasadas” à distribuição de bens culturais e por isso não conseguiram usufruir

plenamente dos “benefícios” do letramento, é reproduzir acriticamente a ideologia dominante.

É preciso perguntarmo-nos se o fato de a alfabetizadora preferir a literatura para as massas aos clássicos, nos incomoda porque tal preferência impedirá que ela introduza seus alunos no mundo da leitura, em geral, e da literatura em particular, ou se nos incomoda porque revela que o crítico literário, o professor universitário, e a alfabetizadora têm histórias muito diferentes de leitura, e portanto, falam de lugares sociais muito diferentes. (KLEIMAN, 2001, p. 44)

Para a referida autora, o letramento do professor é superior ao da maioria da população, ou pelo menos igual ao dos demais profissionais liberais de escolaridade semelhante, assim, a classe das professoras deve ser vista como mulheres de sucesso que conseguiram aumentar significativamente o nível de escolaridade de seu grupo familiar. Por isso, a autora aponta que a leitura dos professores deve ser analisada na perspectiva do letramento, levando em consideração o contexto de trabalho e as capacidades de comunicação necessárias para ensinar.

Parece-me que a questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, próprias dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar. (KLEIMAN, 2001, p. 43- grifos da autora)

Diante das diferentes e divergentes formas de retratar o professor enquanto sujeito leitor aqui apresentada: leitor escolar, leitor menor, leitor interditado, leitor manco, pseudoleitores, e outras que desqualificam as práticas de leitura desses profissionais, e, na maioria das vezes desqualificam, também, todo trabalho docente.

Torna-se evidente que, desde o início de sua formação, a imagem do professor brasileiro está distante do leitor exímio, possuidor de um amplo e rico repertório de leitura, pertencente à elite cultural, usuário conspícuo da língua escrita, que devido à ampla experiência adquirida pela constante prática de leitura se torna um modelo de leitor capaz de formar novos leitores a sua semelhança.

Focar-se, somente, nas abordagens que desqualificam a prática de leitura do professor é ignorar a desvalorização que esses profissionais sofreram ao longo dos últimos anos, e as políticas praticadas por países, estados e municípios, que, a baixo custo,

cooptaram os profissionais do magistério nas camadas sociais mais pobres, justamente as que foram privadas, ao longo de sua formação, dos bens socialmente e culturalmente valorizados, entre eles a leitura.

Por outro lado, não se pode permitir que a prática de leitura dos professores se consolide como está, sob pena de comprometer o trabalho docente e desvalorizar ainda mais a profissão. Por isso, não devemos julgar a leitura dos professores promovendo uma desvalorização ainda maior desses profissionais, mas buscar meios para que ela se dê cada vez mais frequente, disponibilizando a eles materiais escritos e espaços de leitura no ambiente escolar, além de um período destinado para prática de leitura em meio à jornada de trabalho, pois acreditamos que o professor deve ser um leitor em construção.

3.3 A formação durante a jornada de trabalho

A hora-atividade pode oferecer ao professor, durante a jornada de trabalho, períodos de leitura em meio aos demais fazeres pedagógicos, possibilitando a formação docente, bem como, contribuindo para reflexão e avaliação do trabalho pedagógico.

Porém, além de preocupar-se com sua formação, o professor do ensino fundamental deve chegar à classe onde vai trabalhar com o planejamento pronto, materiais que serão utilizados durante a aula separados, atividades preparadas, provas e trabalhos corrigidos, diários e relatórios em dia, devendo também participar de reuniões administrativas e pedagógicas, bem como realizar atendimento à comunidade escolar. Logo o trabalho do professor ultrapassa o espaço da sala de aula e até mesmo do ambiente escolar.

Toda aula ministrada pressupõe trabalho prévio de planejamento e preparação de material, e atividade posterior de acompanhamento e avaliação das tarefas dos alunos. Além dessas atividades desenvolvidas individualmente, o exercício do magistério deve incluir atividades coletivas que possibilitem a integração dos professores entre si e com a comunidade escolar, por meio de reuniões administrativas e pedagógicas, sessões de estudos e atendimento e reuniões com pais. (DUTRA JUNIOR et. al., 2000, p. 90)

Ser professor é muito mais do que “dar aula”, e o trabalho pedagógico normalmente inicia e termina sem a presença física do aluno. Porém, o trabalho realizado fora da sala de aula, pelos profissionais do magistério das redes municipais de ensino, bem como as formações e estudos por eles realizados em busca do aperfeiçoamento profissional, pouco foi valorizado até 1996, pois, enquanto grande parte das redes estaduais oferecia um

percentual para o trabalho extraclasse, nas redes municipais eram consideradas jornada de trabalho do professor, somente, aquelas trabalhadas em sala de aula.

Quanto a horas-atividade, em 19 leis estaduais anteriores a 1996, a maioria (17) prevê, nas jornadas semanais de trabalho dos professores, a existência de horas para trabalho extraclasse, com variadas denominações, como, por exemplo, hora de trabalho pedagógico. Predomina (12) a definição de horas- atividade em proporção que varia entre 15% e 33% do total da jornada, sendo, nesse intervalo, mais comum (6) o percentual de 20% de horas atividade. Em alguns casos (4), em estados do Norte e Nordeste, as horas atividade correspondem a mais de 30% da jornada, chegando até a 50% ou 60% do total de horas semanais de trabalho dos docentes. Ao contrário dos estados, na maioria dos municípios brasileiros não são previstas horas de atividades extraclasse na jornada de trabalho do professor. (DUTRA JUNIOR et. al., 2000, p. 87 – grifo nosso)

Parte das transformações educacionais das últimas décadas do século passado, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) N° 9.394/96, por meio de seus ramos e avanços⁵, pretendeu garantir a qualidade da educação e corrigir as desigualdades entre as diferentes redes de ensino, garantindo a valorização de todos os profissionais da educação pública.

Dentre os avanços da LDB 9.394/96 para garantir a qualidade da educação pública no Brasil destaca-se a valorização do profissional do magistério conforme determina o artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III. piso salarial profissional;
 - IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI. condições adequadas de trabalho.
- (BRASIL, 1996, Art. 67- grifo nosso)

Como forma de valorizar o trabalho docente e promover melhorias na qualidade da educação torna-se obrigatório a todos os estados e municípios brasileiros garantir aos

⁵ Termo utilizado por (DEMO,1.997) para referir-se a LDB como uma lei tardia com diversos aspectos desagradáveis, mas que também, pode em outros aspectos, representar melhorias e progresso à educação brasileira.

professores o direito a um período reservado a estudos, planejamento e avaliação⁶, incluído na jornada de trabalho, período este denominado de hora-atividade.

As horas de atividades correspondem às horas de trabalho do professor destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (Res. 03/97, art. 6º, IV). (DUTRA JUNIOR et. al., 2000, p. 221)

O direito a hora-atividade reconhece a importância do trabalho pedagógico realizado fora da sala de aula, que até então, era explorado, na maioria das vezes, sem remuneração. Tal garantia legal possibilita ao professor um período destinado aos estudos dentro de sua jornada de trabalho. “Faz-se justiça às exigências modernas de aprendizagem, que consagram o professor como alguém especializado, mais do que todos, em aprender; somente o professor que aprende bem e continuamente pode fazer o aluno aprender.” (Demo, 1997, p. 10)

Além de reconhecer as diferentes etapas do trabalho pedagógico e o direito ao estudo do professor, bem como possibilitar maior interação entre os docentes e comunidade escolar, a hora-atividade também foi vista, durante a aprovação da LDB como um espaço voltado para o desenvolvimento de programas de formação que atendessem os interesses de estados e municípios:

De acordo com essa concepção, que não foi polêmica durante a elaboração das diretrizes nacionais para a carreira do magistério, a inclusão de horas atividade na composição da jornada de trabalho do professor fundamenta-se na necessidade de remunerar o trabalho extraclasse, reconhecendo momentos distintos — de planejamento, execução e avaliação — como inerentes a essa atividade profissional. Por outro lado, a previsão de horas-atividade na jornada é condição para o desenvolvimento de programas de educação continuada e para o cumprimento, pelos estabelecimentos de ensino, da incumbência de elaboração e execução de sua proposta

⁶ Conforme Parecer CNE/CEB nº 9/2009 sobre a lei do piso salarial (Brasil, 2009) entende-se por: ESTUDO: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnar-se-á no tempo quanto à qualidade e efetividade do trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental;

PLANEJAMENTO: planejar adequadamente as aulas, o que é relevante para o ensino;

AVALIAÇÃO: Correção de provas, redações, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, tais como entrevistas com o aluno. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada, sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos.

pedagógica, com a participação dos docentes e em articulação com a comunidade escolar (LDB, arts. 12, I, 13, I e VI, e 14, I e II). (DUTRA JUNIOR et. al., 2000, p. 90)

Desde sua criação a hora-atividade tornou-se espaço de múltiplos interesses aos professores, gestores e comunidade escolar, pois, conforme Demo (1997) a LDB é “uma lei ‘pesada’ que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional.” (p. 11). Por isso, para o autor, “a atual LDB foi constituída através de um texto enxuto, em muitos tópicos lacônicos, mas também por isso mais fácil de ser aprovado sem maiores monstruosidades e certamente mais *flexível*” (Demo, 1997, p. 10 - grifo do autor).

Devido às lacunas e à flexibilidade da Lei 9.394/96, a hora-atividade não se consolidou de forma homogênea no território brasileiro. Pois, conforme (Beech, 2009, p. 39) “as políticas não se difundem no vazio. Há circunstâncias sociais, institucionais e pessoais que afetam a forma como as políticas são entendidas por quem as deveria por em prática.”

Desta forma estados municípios fizeram uso da flexibilidade e fragilidade da Lei 9.394/96 para construir acordos que atendessem interesses locais, estabelecendo diferentes políticas para implantação da hora-atividade, principalmente no que se refere à quantidade de horas destinadas a estudos, planejamento e avaliação incluídas na carga de trabalho.

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102)

Determinado contexto provocou a insatisfação dos professores, principalmente aqueles que trabalhavam nas redes municipais, pois viram o direito à hora-atividade restrito a um período quase insignificante, que pouco contribuía para melhoria do trabalho docente e a qualidade da educação.

Diante do cenário de constantes negociações, muitas vezes divergentes, entre os profissionais da educação e o poder público, a Lei 11.738/08 (Lei do Piso para o magistério) foi promulgada com a função de estabelecer um piso salarial e reorganizar a jornada de trabalho do professor, estabelecendo, entre outros dispositivos, que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (Brasil, 2008).

Assim, no mínimo 1/3 da carga horária semanal do professor deve estar voltada á atividades pedagógicas, sem interação direta com alunos, oferecendo ao professor um período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho, conforme determina a LDB.

Porém, segundo Monlevade (2007) para implantar as ações de valorização dos profissionais da educação estabelecidas pela LDB e viabilizadas financeiramente pelo FUNDEF e FUNDEB alguns estados e municípios brasileiros passaram a depender do aumento real de arrecadação ou de complementação da União.

Assim, grande parte dos estados e municípios brasileiros alegaram dificuldades para implantar 1/3 de hora-atividade na jornada de trabalho dos profissionais da educação, porque, na perspectiva deles, aumentar o período em que o professor permanece fora da sala de aula, implicaria diretamente na contratação de novos professores para suprir as aulas dos que estariam cumprindo a hora-atividade, o que causaria um grande impacto na folha de pagamento da educação.

Estudos realizados pela CNM junto a 750 municípios mostram que o custo adicional da implementação das horas-atividades seria de R\$ 2,0 bilhões, em que a folha de pagamento cresceria de R\$ 6,0 bilhões para R\$ 8,0 bilhões, representando um acréscimo de 32%. Assim, a suspensão provisória da destinação de um terço da jornada de trabalho do professor para as atividades de planejamento é uma conquista importante para os municípios. (CNM, 2008)

Além do impacto financeiro, alguns estados e municípios alegaram que a Lei 11.738/08 afronta a autonomia dos entes federados, princípio da especialização de funções e do pacto federativo, ao estabelecer normas referentes à duração da jornada de trabalho dos professores das redes municipais e estaduais.

Desde a publicação da Lei do Piso para o magistério, travou-se, em todos os níveis da Justiça brasileira, uma batalha jurídica, entre os professores do ensino público que desejam ver aplicados seus direitos profissionais conquistados após anos de luta, e alguns estados e municípios que procuraram restringir, postergar e até mesmo suspender garantias trabalhistas conquistadas pelos professores por meio das Leis 9.394/96 e 11.738/08.

Em 29 de outubro de 2008, os governadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará ajuizaram a ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) 4167 contra a Lei do piso, questionando alguns dispositivos da lei 11.738, entre eles o § 4º do artigo 2º que obriga o cumprimento máximo de 2/3 da jornada

de trabalho do professor com atividades de interação com o educando. Em 17 de dezembro de 2009, o Supremo Tribunal Federal, por medida cautelar, atendeu parcialmente o interesse de estados e municípios, suspendendo, até o julgamento final da ação, a obrigatoriedade de 1/3 da jornada de trabalho dos professores sem interação direta com o educando.

Em 24 de agosto de 2011, o STJ publica no Diário da Justiça pública o Acórdão do Supremo Tribunal Federal, sobre o julgamento de mérito da ação direta de inconstitucionalidade (ADI 4.167), julgando improcedente qualquer opinião que desafie a constitucionalidade e a aplicação imediata da Lei 11.738. Dispondo também:

1. Perda parcial do objeto desta ação direta de inconstitucionalidade, na medida em que o cronograma de aplicação escalonada do piso de vencimento dos professores da educação básica se esgotou (art. 3º e 8º da Lei 11.738/2008).
 2. É constitucional a norma geral que fixou o piso dos professores do ensino médio com base no vencimento, e não na remuneração global. Competência da União para dispor sobre normas gerais relativas ao piso de vencimento dos professores da educação básica, de modo a utilizá-lo como mecanismo de fomento ao sistema educacional e de valorização profissional, e não apenas como instrumento de proteção mínima ao trabalhador.
 3. É constitucional a norma geral que reserva o percentual mínimo de 1/3 da carga horária dos docentes da educação básica para dedicação às atividades extraclasse.
- (STF, 24/08/09)

Após findarem-se as ações contra a lei 11.738/08, um recente estudo técnico, CNN (2013), a Confederação demonstrou dados cooptados em 2.039 (dois mil e trinta e nove) municípios brasileiros, entre agosto e novembro de 2011, revelando que o espaço da hora-atividade nos planos de carreira dos municipais, apresenta-se de forma desigual, ocupando de 0 a 35% da jornada de trabalho dos professores municipais.

Quadro 11 - Média das horas-atividade dos professores municipais por região brasileira

Região do país	Hora atividade % da jornada
Centro Oeste	25,39
Nordeste	22,53
Norte	22,97
Sudeste	18,77
Sul	19,98
Total geral	20,83

Fonte: CNM -2013

Apesar de demonstrar que em nenhuma das regiões do país o espaço mínimo de 1/3 da hora-atividade na jornada de trabalho do professor foi garantido, e que ainda existem municípios, onde os professores não conquistaram, na prática, o direito a hora-atividade, a CNM considera os dados apresentados um grande avanço, uma vez que o espaço da hora-atividade na jornada de trabalho do professor aumentou em relação a 2009, quando a média percentual era de 19,4.

O mesmo estudo demonstra ainda, que para os municípios cumprirem o que determina a Lei 11.738/08 é necessário um investimento anual de R\$ 5,4 bilhões, no pagamento de professores, sendo que, praticamente R\$ 3,8 bilhões, referem-se somente a hora-atividade, pois para sua efetivação é necessário a contratação de 195.000 (cento e noventa e cinco mil) novos professores.

Quadro 12 - Estimativa de custo com as contratações de professores para adequação das horas-atividade - por região do país

Região do país	Custo anual
Centro Oeste	162.927.635
Nordeste	1.305.043.669
Norte	385.255.490
Sudeste	1.460.341.209
Sul	482.687.877
Total geral	3.796.255.879

Fonte: CNM -2013

Compreender como a hora-atividade vem se desenvolvendo em todo território brasileiro é uma tarefa complexa, extensa e também pode ser divergente, pois cada um dos mais de 5.500 (cinco mil e quinhentos) municípios brasileiros apresenta características específicas que podem gerar influências e políticas diferentes.

Mas, por outro lado, os municípios de todo território nacional vem passando por constantes transformações educacionais, principalmente no que se refere à obrigatoriedade da manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, com a criação de PCCS⁷ (Planos de Carreira, Cargos e Salários) garantindo a valorização dos trabalhadores da educação, incluindo sua condigna remuneração através da implantação de piso nacional,

⁷ O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente. (DUTRA JUNIOR et. al, 2000, p. 37)

direito à progressão por tempo de serviço, qualificação profissional, e a uma jornada máxima de trabalho de 40 horas semanais, sendo que no mínimo 1/3 dessa jornada deve ser destinada a estudos, planejamento e avaliação.

Diante deste amplo e complexo contexto nacional de transformação das políticas educacionais, buscamos compreender o processo de implantação e implementação da hora-atividade na jornada de trabalho do professor de língua portuguesa da rede municipal de Sinop.

3.4 Hora-atividade: implantação na rede municipal de Sinop

Em Sinop, até o ano de 2003, apesar de garantias constitucionais, os profissionais do magistério possuíam um tratamento semelhante aos demais servidores públicos municipais, ou seja, não possuíam um PCCS específico para os profissionais da educação, sendo regidos pelo regime jurídico único, por meio da Lei Municipal Nº 254/93, que garantia um tratamento uniforme a todos os servidores públicos municipais, independentemente da área que atuassem. Desta forma, os professores trabalhavam 20 ou 40 horas semanais, todas em sala de aula, sendo que as demais práticas docentes realizadas fora da sala de aula, como estudo, planejamento e avaliação, não eram valorizadas financeiramente, ou seja, o professor não recebia nenhum pagamento sobre elas.

A partir de fevereiro de 2004, por meio da Lei Nº 759/2004 o município de Sinop instituiu o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais da Educação do Sistema Público Municipal que tinha como principal objetivo regulamentar a carreira e os salários dos profissionais da educação pública municipal, assegurando-lhes as condições necessárias para qualificação profissional.

Com a aprovação da referida lei, os professores municipais, por meio do artigo 68, conquistaram o direito de ter reservado 20 % (vinte por cento) da jornada de trabalho para hora-atividade que assim foi definida: “§ 4º. Entende-se por hora atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, reunião pedagógica, desenvolvimento de projetos pedagógicos, articulação com a comunidade escolar, aperfeiçoamento profissional, pesquisas e leituras” (SINOP, 2004).

Apesar de representar um avanço para os professores da rede municipal de Sinop, desde sua concepção e implantação, a hora-atividade foi retalhada por artifícios que incentivavam ou até mesmo obrigavam os professores a desenvolverem atividades de interação direta com os alunos durante esse período. Como o desenvolvimento de projetos

pedagógicos, tais como: projeto de leitura, oficinas de redação, projeto de jogos matemáticos, entre outros, que através da interação direta entre o professor e alunos favorecem a aprendizagem. A realização de tais projetos pedagógicos escolares tornava-se praticamente obrigatórios aos professores, pois não realizá-los implicaria em perder pontos na atribuição de aula do ano letivo seguinte.

A Lei Municipal Nº 759/2004 também define no seu Artigo 68: “§ 1º. As horas atividades serão realizadas no recinto escolar, dentro do horário de trabalho ou em horário oposto, podendo ser usadas para aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da escola, não sendo penalizada pela ausência de um outro profissional da educação.” (Sinop, 2004).

Ao definir que a hora-atividade não poderá ser penalizada pela ausência de outro profissional, denuncia a tendência de que a jornada de trabalho referente a hora-atividade já tenha sido utilizado para suprir a ausência de professores faltosos.

A partir do início do ano letivo de 2009, conforme determina o segundo artigo a Lei Federal 11.738 de 16 de julho de 2008, “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” Os professores da rede municipal de ensino de Sinop tiveram o espaço da hora-atividade em sua jornada de trabalho ampliado de 20% (vinte por cento) para 33% (trinta e três por cento) que apesar de ser o tempo mínimo estabelecido por lei, pode significar um avanço nas práticas pedagógicas que se referem ao estudo, planejamento e avaliação.

Porém, em maio de 2011, após mais de quarenta dias de paralisação dos servidores da educação municipal reivindicando melhorias no PCCS, foi aprovado, por meio de assembleia com participação da maioria dos servidores municipais da educação, o projeto que deu origem a Lei Complementar 062/11 de 31 de maio de 2011, determina que:

Art. 45. Fica assegurado a todos os Professores da Educação Pública Básica do Município o correspondente a 20% (vinte por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas com o processo didático-pedagógico, prestado na Unidade Educativa.

§ 1º. Entende-se por hora-atividade aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade, atendimento individualizado a alunos com dificuldades de aprendizagem e ao aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da Unidade Educativa. (SINOP, 2011).

Com a aprovação desta lei, os professores tiveram o espaço da hora-atividade reduzido aos anteriores 20% (vinte por cento), desconsiderando a lei federal 11.738⁸, pois gestores e servidores municipais da educação compreenderam que naquele momento para garantir a progressão funcional no PCCS e o pagamento do piso salarial, fazia-se necessário que o professor tivesse um maior número de horas-aula durante a jornada de trabalho.

Compreendemos as necessidades financeiras de professores e gestores, entretanto compartilhamos da argumentação de Dutra Junior e colaboradores ao se contraporem à redução da hora-atividade, pois,

Reduzir a hora-atividade impede que o professor dedique-se as etapas de planejamento e avaliação bem como o aperfeiçoamento profissional e impossibilita o trabalho coletivo entre os professores implicando diretamente na qualidade da educação que passa a ser comprometida, “Por isso, não se pode admitir a substituição das horas-atividade por vantagens acrescidas à remuneração do magistério, pois tanto a LDB quanto a resolução do CNE reforçam a necessidade da criação desse espaço para o trabalho coletivo.” (DUTRA JUNIOR et. al., 2000, p. 91)

Além de diminuir o período da hora-atividade, a Lei Complementar 062/2011 determina que atendimento individualizado a alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, a recuperação ou reforço escolar, deveria ser feito durante a hora-atividade. Deste modo os professores que tivessem alunos abaixo da média, teriam o tempo de estudo, avaliação e planejamento reduzido para realizar o atendimento destes alunos, fato este que contraria a Lei Federal 11.738/08, pois somente em 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho do professor pode haver interação com o aluno. Desta forma o espaço reservado para estudos, planejamento e avaliação durante a jornada de trabalho do professor, tornou-se restrito e pouco significativo diante do estabelecido pelas leis federais.

3.5 A hora-atividade na jornada de trabalho do professor

Diante da instabilidade da hora-atividade no município de Sinop, buscamos, por meio de questionários aplicados aos 08 (oito) sujeitos da pesquisa e da análise do quadro de aula de cada professor, identificar o tempo destinado à hora-atividade e a disposição dessas horas em meio à jornada de trabalho.

⁸ A lei 11.738/08 estava sendo julgada no Supremo Tribunal de Justiça através da Ação Direta de Inconstitucionalidade N° 4167.

A distribuição das horas-atividade no quadro semanal demonstrou que os oito professores possuem a maior parte das horas-atividade agrupadas em dois ou três dias da semana que normalmente são cumpridas no mesmo período que trabalham.

Observando a quantidade de aulas de cada sujeito em relação à jornada de trabalho, podemos constatar que a atribuição de aulas no município de Sinop em 2013, foi realizada arbitrariamente em relação à Lei 11.738/08, fazendo com que mais da metade dos professores pesquisados tivesse o período da hora-atividade reduzido.

Quadro 13 – Percentual de horas-atividade dos professores de língua portuguesa em relação à jornada de trabalho

Sujeitos	Jornada de trabalho semanal	Horas-atividade semanais	Percentual da jornada de trabalho
ANGELIM	40	13	32,5%
AROEIRA	40	14	35%
CASTANHEIRA	40	13	32,5%
CEDRO	20	7	35%
IPÊ	40	4	10%
JACARANDÁ	40	13	32,5%
ITAÚBA	40	14	35%
MOGNO	40	4	10%

Fonte: Dados da Pesquisa obtidos por meio de questionário

Entre os cinco professores que possuem menos de um terço da jornada de trabalho destinado a hora-atividade, três deles perderam uma hora por semana, o que pode parecer pouco, mas que somadas representam, por ano, a carga horária de uma semana de trabalho do professor.

Prática essa que se repetiu com praticamente todos os professores da rede, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação por meio da Normativa 03/2013, estabeleceu que:

Art. 1º. Os professores de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental deverão cumprir sua jornada de trabalho obedecendo aos seguintes critérios:
 I. Professor com regime de 40 horas terá sua atribuição de 26 a 28 horas aulas e de doze a quatorze horas atividades.
 II. Professor com regime de 30 horas terá sua atribuição de 20 a 21 horas aulas e de nove a dez horas atividades.
 II. Professor com regime de 20 horas terá sua atribuição de 13 a 14 horas aulas e de seis a sete horas atividades.
 (SINOP, 2013)

As professoras Ipê e Mogno apresentam uma perda de horas-atividade maior ainda, uma vez que possuíam, durante o ano letivo de 2013, contrato de 10 (dez) horas aulas

excedentes, trabalhando em sala de aula 36 (trinta e seis) horas semanais, restando, dessa forma, em meio à jornada semanal de 40 (quarenta) horas, apenas 04 (quatro) horas por semana para o cumprimento de hora-atividade.

A professora Ipê afirmou que toda semana dedicava 04 (quatro) horas semanais para planejamento, avaliação e estudos em casa, uma vez que a escola onde ela trabalhava não funcionava no período noturno. A professora Mogno disse que, às vezes, quando necessário, ficava uma ou duas horas, após a jornada de trabalho para o cumprimento das horas-atividade, mas, não conseguiu definir com que periodicidade cumpria essas horas.

Mesmo considerando, que a professora Ipê realizou quatro horas-atividades semanais em casa, e que professora Mogno, apesar de não demonstrar, também cumpriu quatro horas semanais de hora-atividade após seu horário de trabalho, o tempo que elas destinaram a estudo, planejamento e avaliação foi de 08 (oito) horas semanais, pouco significativo para quem permanecia 36 (trinta e seis) horas semanais em sala.

A contratação de professores efetivos para trabalharem aulas excedentes, retira deles a possibilidade de planejar, avaliar e estudar no mesmo período em que trabalham, obrigando-os a cumprirem determinadas atividades, no final do dia, após 08 (oito) aulas trabalhadas em sala. Como o trabalho pedagógico é exaustivo e a maioria dos professores possui filhos e uma série de afazeres domésticos, torna-se humanamente impossível exigir que esses profissionais trabalhem mais de quatro horas semanais, em pelo menos três dias da semana, para cumprirem a hora-atividade.

Apesar de parecer financeiramente rentável aos professores e ao Poder Público Municipal, a contratação de professores para trabalhar horas excedentes causa prejuízos a ambas as partes. O prejuízo refere-se à redução do período destinado a hora-atividade, levando os professores a entrarem em sala de aula sem terem suficientemente planejado, estudado e avaliado sua ação didática, conforme requer o trabalho docente. Além disso, expõe esses profissionais a uma jornada de trabalho exaustiva, muitas vezes superior a 50 (cinquenta) horas semanais que, conseqüentemente, provocará maior desgaste físico e mental dos professores e perda da qualidade das aulas.

3.6 O fazer pedagógico durante a hora-atividade

Tão importante, quanto à quantidade de horas semanais disponibilizadas para a prática da hora-atividade, é a forma como ela se dá e as atividades que nela são realizadas no espaço escolar. Buscamos então, identificar, por meio de questionário aplicado aos oito

professores de língua portuguesa, quais foram as atividades realizadas por eles durante o período de estudos avaliação e planejamento.

Quando solicitamos aos professores que elencassem, em ordem decrescente, as cinco principais atividades realizadas durante o período de planejamento, avaliação e estudo. Os sujeitos declararam que a maior parte do tempo deste período é destinado a:

- a- Seleção de materiais e textos para serem trabalhados em sala;
- b- Elaboração de atividades para os alunos;
- c- Correção de provas, trabalhos e cadernos;
- d- Preenchimento de relatórios e diários;
- e- Conversa entre os professores e com a supervisão escolar.

Podemos constatar então, que a maior parte do tempo da hora-atividade é destinado à preparação do trabalho pedagógico, seguido pela avaliação de alunos e o cumprimento de atividades burocráticas.

Tomando como pressuposto, o Artigo 68 § 4º da Lei Municipal 759/2004 e o Artigo 45 § 1º da Lei Complementar 062/2011, que normatizam, em Sinop, o espaço da hora-atividade e as ações pedagógicas que devem ser realizadas nesse espaço, buscamos também descobrir o tempo médio semanal destinado a cada uma delas.

Quadro 14 – Média de tempo semanal destinado às atividades pedagógicas realizadas durante a hora-atividade

Atividades realizadas durante a hora-atividade	Média de tempo semanal							
	14h a 11h	10h a 8h	7h a 6h	5h a 3h	2h a 1h	menos de 1h	raramente	não realiza
	Quantidade de sujeitos							
Preparação e avaliação do trabalho didático		02	02	04				
Leituras				02	04		02	
Aperfeiçoamento profissional				01	04		03	
Reuniões pedagógicas					01	02	03	02
Desenvolvimento de projetos pedagógicos					01	03		04
Articulação com a comunidade escolar					08			
Atendimento a alunos					02		01	05
Pesquisas								08

Fonte: Dados da Pesquisa obtidos por meio de questionário

Os dados demonstram que a maior parte das ações pedagógicas realizadas durante a hora-atividade estava voltada ao planejamento escolar e que o tempo destinado às demais atividades escolares foi restrito.

Durante o período da pesquisa, somente o professor Cedro afirmou participar de programas de formação de professores oferecidos pela Secretaria Municipal de educação, enquanto os demais professores declararam que não participaram de qualquer atividade de formação profissional durante a hora-atividade. Quando as atividades de formação eram realizadas fora do horário de trabalho dos professores, uma carga horária proporcional ao período de formação podia ser transformada, por meio de acordo, em folga durante a hora-atividade. Embora tal prática não tenha respaldo legal, acontecia no cotidiano escolar.

Apesar da existência do espaço de formação durante a hora-atividade e da possibilidade de nele desenvolver a formação contínua de professores, não foi possível constatar em nenhuma das 07 (sete) escolas pesquisadas projeto ou planejamento específico para formação contínua de professores. Determinada formação ocorria de forma esporádica por meio de cursos e palestras voltados principalmente à educação especial e à alfabetização nas séries iniciais. Durante o ano de 2013, não foi desenvolvido na Rede Municipal de Sinop, nenhuma formação específica para os professores de língua portuguesa, mesmo que de forma esporádica.

A ausência de programas de formação contraria as expectativas modernas de que é preciso investir e estimular a formação contínua de professores, como condição básica para desenvolvimento da educação escolar. Segundo Nóvoa (1992), a escola deve ser um ambiente educativo e formativo, onde a formação deve ser encarada como um processo permanente, intimamente integrado ao cotidiano escolar e a profissão docente.

Os dados também demonstraram que os professores Aroeira, Castanheira e Angelim utilizaram em média uma hora por semana do tempo da hora-atividade para participar de reuniões pedagógicas, que, normalmente, aconteciam fora da jornada de trabalho do professor, mas posteriormente uma carga horária proporcional à participada na reunião era descontada na hora-atividade.

Os demais professores afirmaram que raramente participaram de reuniões pedagógicas, ou que não houve tempo disponível para realização de tal atividade no decorrer do ano letivo, evidenciando que foram raras as reuniões pedagógicas, ou outros momentos de trabalho coletivo, o que nos leva a acreditar que a elaboração do trabalho escolar, bem como as tomadas de decisões, no ambiente escolar, aconteceram sem a presença dos professores.

Nenhum dos professores fez da hora-atividade um momento de pesquisa, demonstrando que no espaço escolar ela não é utilizada para desenvolver as habilidades e saberes profissionais, pouco, ou nada, contribuindo para formação contínua do professor. Segundo Demo (1992), a pesquisa deve ser um processo de formação educativa que se desenvolve durante todas as etapas da vida, ao ignorar este fato e distanciar-se da pesquisa, o professor do ensino fundamental assume a condição de discípulo, ou imitador, porque foi domesticado, na universidade, para aprender imitativamente. Cabe ao professor “aprender a aprender” em meio ao exercício profissional, fazendo com que a pesquisa do cotidiano escolar contribua para sua emancipação⁹.

Apesar da interação com o aluno durante a hora-atividade ser ilegal de acordo com a Lei Federal 11.738/08. A Lei Complementar 062/11 do Município de Sinop estabelece que o atendimento individualizado a alunos com dificuldades de aprendizagem deve ser feito durante a hora-atividade. Por isso, os professores Angelim, Aroeira, Itaúba e Mogno declaram destinar aproximadamente uma hora por semana, em 2013, para atendimento de alunos abaixo da média durante a hora-atividade. O professor Aroeira declarou, também, ter destinado de uma a duas horas semanais de sua hora-atividade para o atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, uma vez que, segundo ele é impossível atender esses alunos de forma diferenciada em turmas com mais de trinta alunos, restando apenas o espaço da hora-atividade para que isso aconteça.

Além das atividades previstas em lei para o período da hora-atividade, os professores afirmaram que não realizaram nenhuma outra, a não ser a substituição de colegas faltosos. Os professores Angelim e Castanheira declararam que destinavam aproximadamente uma hora semanal para substituir colegas faltosos, enquanto Mogno relatou que apesar de possuir o tempo de sua hora-atividade reduzido com aulas excedentes, permaneceu a maior parte do tempo de sua hora-atividade, em sala de aula, no lugar de outros professores que haviam faltado ao trabalho.

Todo dia, todo dia falta muito professor, é atestado, é desvio de função. A secretaria não repõe esse professor, se o professor pega trinta dias eles não mandam outro, dificilmente mandam. E quando mandam já está chegando o final do tempo, por exemplo, tem professor aí que pegou trinta dias e até agora não chegou substituto. Então o que acontece? A coordenação pede para que o professor que está de hora-atividade substituir pra depois pagar

⁹ Emancipação é um processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. (DEMO, 1992, p. 78)

em folga, ou alguma coisa assim, porque não tem como cobrir. Tem dia que faltam seis, sete professores em um dia só. Aí o dia que falta esses professores o coordenador não sabe o que fazer. Ele vai pedir ajuda pra gente que está disponível na hora atividade, tanto de manhã quanto à tarde. Aí negocia com a coordenação, ou folga ou sei lá, mas resolve é dessa forma, interna. (Mogno, entrevista 02/10/13)

Como forma de evitar que os alunos ficassem sem aula, quando faltava um professor, foi possível perceber na escola onde trabalhava a professora Mogno, que determinadas estratégias foram utilizadas para estimular o professor em hora-atividade a entrar na sala de aula no lugar do colega de trabalho faltoso. A principal delas foi dar uma folga proporcional à quantidade de aulas que o professor substituto permaneceu na sala de outro. Se um professor substitui outro por um período de quatro horas, ele teve o direito de folgar outras quatro horas em casa. Assim, quando o professor optou por gozar as folgas, oito horas-atividade deixaram de ser cumpridas.

... é um acordo que a gente tem, então você deixa de planejar pra entrar em sala, pra socorrer o aluno, a criança que está lá sem aula ou um professor que está adoentado também, está com atestado, a gente não sabe o dia de amanhã então a gente ajuda, acontece muito isso por aqui, e todos ajudam, todos colaboram, todos vão, dificilmente o coordenador fala pra alguém e ele diz não vou, raramente, todos afetam a hora-atividade, todos comprometem a hora-atividade. (Mogno, entrevista 02/10/13)

Diante da lentidão da Secretaria Municipal de Educação em disponibilizar professores para substituir os faltosos, os gestores escolares e professores se sentiram num beco sem saída, tendo que optar por deixar alunos sem aula e comprometer todo andamento escolar, ou entrar, às pressas, em aulas de outros professores, e sacrificar tempo destinado a estudo, planejamento e avaliação, o que consequentemente acarretaria na perda da qualidade do trabalho. Na maioria das vezes, a segunda opção prevaleceu. Visto que, o professor se sentiu pressionado a entrar nas aulas do colega faltoso, porque ele também pode vir a adoecer.

Determinada prática gerou uma série de conflitos no ambiente escolar expondo o professor a constrangimento perante os demais colegas de trabalho. Fato que nos remete a concluir que o atestado médico, nem sempre é um direito do professor, precisando ser “barganhado” com o tempo da hora-atividade, desrespeitando os direitos trabalhistas e explorando ilegalmente o trabalho docente.

No dia 22 de abril de 2013, os professores e demais profissionais da educação da rede municipal de Sinop paralisaram suas atividades, e suspenderam as aulas, em busca de

uma série de reivindicações, destacando-se entre elas, reajuste no piso salarial da categoria e adequações na jornada de trabalho, algumas delas relacionadas ao espaço da hora-atividade.

Na Escola Rodrigo Damasceno, as aulas não foram suspensas, e na Escola Armando Dias a paralisação ocorreu somente na primeira semana, não havendo, assim, a necessidade de fazer grandes alterações no calendário escolar. Nas demais escolas, as aulas retornaram a partir de 04 de junho, isso provocou uma série de alterações no calendário pedagógico. Eliminou-se o recesso escolar no final de julho e acrescentou-se ao calendário vários sábados letivos para que o ano letivo terminasse em dezembro de 2013. Das escolas pesquisadas, somente a Escola Sadao Watanabe optou por evitar trabalhar aos sábados, programando o término do ano letivo de 2013 para o período de férias escolares em janeiro de 2014.

Durante o período de reposição de aula, aos sábados, ou no período que antes da greve correspondia ao recesso e férias escolares, os professores deliberaram em assembleia sindical que o tempo destinado à hora-atividade não deveria ser repostado, conforme o SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público), subseção de Sinop, informou à Secretária Municipal de Educação, por meio do Ofício 140/2013, “... no computo da reposição não se contabilizará e nem cumprirá as horas atividades enquanto jornada de obrigatoriedade do professor. Somente as aulas diretas com os alunos é que se considerará para fins de dias de reposição de greve.”

Na verdade a reposição de aula, ela vai hora-aula, então a hora-atividade não é contada nesse meio, na hora que a gente vai trabalhar no sábado, essa hora-atividade é dada como folga, porque ela não precisa ser repostada é só hora-aula. Então o professor vem pra dar aquela aula, se ele tem hora-atividade naquele dia ele nem vem na escola porque não precisa repor. (Mogno, entrevista 02/10/13)

Também, foi possível perceber que quando os professores trabalhavam aos sábados, eles deixavam de cumprir durante a hora-atividade, um período proporcional as horas trabalhadas, de forma que sua jornada de trabalho não ultrapassasse as quarenta horas semanais.

Por exemplo, se eu tenho uma hora-atividade e ela seja no meio do segundo terceiro horário eu permaneço na escola, agora se eu tenho as duas primeiras horas vagas ou as duas últimas eu estou ficando na minha casa, até mesmo quando é de quinta-feira que eu tenho as quatro horas e no sábado que cai as quatro horas as horas atividade de quinta-feira eu fico a manhã toda em casa é assim que estamos fazendo. (Castanheira, entrevista em 27/09/13)

Fazer com que o término do ano letivo coincidisse com o fim do ano civil, fez com que um grande número de sábados fosse transformado em dia letivo, extrapolando a jornada semanal de trabalho do professor, e muitas vezes a capacidade física e mental também, o que levou esses profissionais a transformarem parte de suas horas-atividade em horas de descanso semanal. Determinado ato, além de não ter respaldo legal foi prejudicial a toda comunidade escolar, principalmente aos professores que foram levados a optar entre estudar, planejar e avaliar, ou gozar do descanso semanal, com isso os alunos passaram a frequentar aulas pouco planejadas ou com professores trabalhando além de sua capacidade física e mental.

Constatamos, portanto, que a hora-atividade, no município de Sinop, se constituiu de forma heterogênea e instável, tendo seu tempo reduzido, entre os oito professores pesquisados, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 15 – Ações que reduziram o tempo de hora-atividade dos professores

AÇÕES QUE REDUZIRAM O TEMPO DA HORA-ATIVIDADE	PROFESSORES							
	ANGELIM	AROEIRA	CASTANHEIRA	CEDRO	IPÊ	ITAÚBA	JACARANDÁ	MOGNO
Quantidade de aulas superior a 2/3 da jornada de trabalho	S	N	S	N	S	N	S	S
Desenvolvimento de atividades de recuperação com alunos	N	S	N	S	N	S	N	S
Desenvolvimento de projetos pedagógicos	N	S	N	S	N	N	N	S
Substituição colegas faltosos	S	N	S	N	N	N	N	S
Renúncia da hora-atividade na reposição de dias letivos	N	S	S	N	S	S	N	S
Transformação de parte da hora-atividade em descanso semanal	N	S	S	N	S	N	N	S
Redução da hora-atividade para trabalhar horas excedentes	N	N	N	N	S	N	N	S

S: sim N: não

Fonte: Dados da Pesquisa obtidos por meio de questionário

Para os professores, Angelim, Cedro e Jacarandá a perda de tempo da hora-atividade foi relativamente pequena se comparada aos demais, sendo que cada professor destinou em média uma hora semanal, além dos 2/3 de sua jornada de trabalho, para o desenvolvimento de atividades com interação de alunos.

Os professores, Aroeira, Castanheira e Itaúba destinaram um período superior a duas horas semanais, além dos 2/3 de sua jornada de trabalho, atendendo alunos com necessidades especiais ou com dificuldade de aprendizagem. Após a greve, esses professores, também, transformaram parte da hora-atividade em período de descanso

semanal. Além das perdas comuns aos demais, os professores Ipê e Mogno assumiram horas aulas excedentes restringindo, e em alguns momentos, até anulando o direito à hora-atividade.

Portanto, o espaço da hora-atividade apresentou-se de fora insatisfatória e divergente entre os professores de língua portuguesa da rede municipal de Sinop, onde leis federais foram postergadas, retalhadas e remodeladas, por meio de leis municipais que restringiram o tempo e o espaço de estudo, avaliação e planejamento do professor. Além disso, ela transformou-se em moeda de troca entre professores e gestores escolares que renunciaram parte deste período por folgas ou vantagens financeiras. Após a greve e a prorrogação do calendário escolar, parte da hora-atividade transformou-se em um período de descanso semanal em quatro escolas das sete pesquisadas.

4 O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE SUAS LEITURAS

Na contemporaneidade, os textos escritos, divulgados pelos diversos suportes textuais¹⁰, são cada vez mais presentes e abundantes, e estão presentes em praticamente todas as práticas sociais e pedagógicas. Diante da amplitude desses textos e da necessidade dos professores de ler para envolver seus alunos às práticas de leitura, demonstramos, neste capítulo os espaços físicos e os materiais disponíveis no ambiente escolar para a leitura dos professores de língua portuguesa, durante o período da hora-atividade, relacionando os livros, revistas, jornais e hipertextos¹¹ lidos por eles, e a frequência dessas leituras.

Na tentativa de compreender como a leitura realizada pelos professores, durante a hora-atividade contribuiu para formação docente, apresentamos também o relato desses profissionais a respeito de suas práticas de leitura.

4.1 Os suportes e espaços de leitura no espaço escolar

A hora-atividade obrigatoriamente deve ser cumprida no recinto escolar, por isso, o professor fica impossibilitado de sair da escola onde trabalha, durante a jornada de trabalho, para ler ou buscar material de leitura nas bibliotecas públicas do município. Mesmo se ele pudesse, estaria impossibilitado de realizar empréstimos de livros e periódicos nas bibliotecas da UFMT e UNEMAT, uma vez que, essas realizam o empréstimo desses materiais apenas ao corpo docente e discente da própria universidade. A Biblioteca Municipal, apesar de possuir acervo, empresta aos leitores, apenas poucas obras de literatura infantil.

Diante da restrição do cumprimento da hora-atividade no recinto escolar, e da isenção de responsabilidade das bibliotecas públicas, presentes no município, em oferecer materiais escritos para a prática de leitura e formação contínua do professor, as salas de leitura presentes nas unidades escolares tornam-se as principais, ou até mesmo as únicas responsáveis em fornecer espaço físico e o acervo para a prática de leitura dos professores.

¹⁰Segundo Marschusi (2003) suporte textual é um *lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.

¹¹ "Por hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade." (XAVIER, 2005. p.171)

Todas as 07 (sete) unidades escolares pesquisadas possuem salas de leitura. São salas de aproximadamente 40 (quarenta) metros quadrados, climatizadas, com cadeiras e mesas confortáveis onde estão armazenados os livros e periódicos presentes na escola, tanto para a leitura dos professores quanto dos alunos.

Figura 2 - Sala de leitura da EMEB Prof. Jurandir Liberino de Mesquita



Fonte: Foto da Pesquisa

Destaca-se no acervo das salas de leitura os materiais enviados pelo PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) que distribui, desde 1997, às bibliotecas escolares, obras de literatura, de referência, de pesquisa e outros materiais relativos ao currículo, nas diversas áreas de conhecimento da educação básica, buscando fomentar a leitura e a formação de alunos e professores leitores, bem como o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores. (BRASIL, 2013)

Também, faz parte do PNBE o “acervo do professor” composto por livros que, segundo, o MEC oferecem suporte teórico e metodológico para o trabalho docente. “Em 2011 foram distribuídos, no período de março e abril, seis milhões de exemplares para os professores das escolas públicas das 27 unidades da Federação. O investimento na

Biblioteca do Professor é de R\$ 78 milhões”. (BRASIL, 2013). Em 2013, o “PNBE do professor” continuou em expansão, avaliando e selecionando obras de apoio pedagógico que foram adquiridas por cerca de R\$ 90 milhões de reais.

Apesar da existência da sala de leitura no ambiente escolar, do recebimento de livros e periódicos do PNBE, e da importância desse espaço para professores e alunos, podemos constatar nas escolas pesquisadas, que esse, nem sempre, possibilitou a prática de leitura do professor.

Na escola Armando Dias, a sala de leitura foi extinta em anos anteriores, para dar espaço à sala de aula, somente em 2013 foi reaberta, a referida escola investiu na reforma e climatização do espaço, comprou mesas e cadeiras, e adquiriu mais de mil livros novos. Porém, a sala permaneceu fechada devido à falta de funcionários para trabalhar no espaço. Durante esse período, grande parte do acervo da biblioteca permaneceu sem uso, guardado em caixas amontoadas na sala de leitura e em outras dependências da escola.

Na escola Sadao Watanabe, também, faltou funcionário para trabalhar na sala de leitura, devido a isso, o espaço permaneceu, durante a maior parte do ano letivo de 2013, desorganizado e subutilizado, transformando-se num mero depósito de livros e periódicos, que foram armazenados de forma aleatória, em prateleiras e mesas, tornando-se praticamente impossível realizar a busca de algum título.

No Centro Educacional Lindolfo José Trierweiller, os livros destinados aos professores estavam trancados em armários de madeira com chave. Segundo a professora responsável pela sala, isso acontecia para evitar danos ao material. O excesso de zelo dificultava a visualização e o acesso do professor aos livros, que permaneciam trancados, sem o menor sinal de manuseio.

Nas outras escolas municipais pesquisadas, apesar dos livros não serem catalogados, eles estavam divididos por área e distribuído em prateleiras, facilitando o acesso e a visualização dos leitores. Os livros específicos para a leitura do professor estavam armazenados separadamente, e a maior parte deles encontrava-se intacto, sem sinal de manuseio, denunciado que raramente foram lidos.

Figura 3 - Acervo do professor na sala de leitura da EMEB Prof. Jurandir Liberino de Mesquita



Fonte: Foto da Pesquisa

Os periódicos do PNBE também estavam armazenados na sala de leitura, a maioria deles, lacrada e amontoada em meio a pilhas de livros didáticos, revelando que nunca foram se quer, abertos, apesar de estarem na escola há um longo período de tempo.

Um dos fatores que dificultou e em alguns momentos até mesmo impossibilitou a prática de leitura, nessas salas, foi a falta de funcionário para trabalhar, ou alta rotatividade desses funcionários, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação determinou por meio da Normativa 04/2013, que, para trabalhar na sala de leitura deveriam ser designados professores em readaptação de função, ou seja, os professores que por motivo de saúde não podiam exercer a função docente em sala de aula.

Na maioria das vezes, esses profissionais não possuíam qualificação específica para a função, e a desempenhavam somente porque estavam afastados da sala de aula. Muitos professores da sala de leitura estavam em readaptação, apresentavam limitações físicas ou mentais, faltavam com frequência ao trabalho, e algumas vezes, afastam-se dele por um período prolongado para realizarem tratamento médico.

Quando o espaço da sala de leitura estava funcionando, os professores consideravam-no impróprio à prática leitura, devido à grande movimentação de alunos no local, pois turmas inteiras eram levadas à sala de leitura durante o período de aula para ler e realizar empréstimos de livros. Também foi possível observar que, ocasionalmente, esse espaço era utilizado para desenvolver atividades de recuperação com alunos, ou até mesmo de deixá-los ali, quando faltava algum professor.

Mesmo assim, a sala de leitura ainda era o espaço mais utilizado pelos professores para ler porque quase não havia outros espaços de leitura no ambiente escolar. Além dela, o único espaço disponível à prática de leitura docente era a sala dos professores. Mas, segundo eles, também não era um espaço adequado devido a grande movimentação de professores e funcionários e das constantes conversas entre eles.

A biblioteca que é um espaço mais tranquilo quando não tem aluno pra pegar livros, troca de livros, fazer leitura. Tem o projetinho da professora lá da biblioteca que tem os alunos que vão fazer a leitura na biblioteca. Então às vezes quando eu estou lendo, eu tenho que sair porque o aluno vai ocupar aquele espaço, onde que você vai ler? Na sala dos professores. Mas na sala dos professores não tem condições. As salas todas lotadas. Então, não tem. Não é adequado o espaço da biblioteca. Deveria ser, mas não é, porque os alunos têm acesso o tempo todo, então raramente ali está tranquilo, pra você fazer uma leitura. Então, não tem espaço adequado, ou é a sala dos professores com todo mundo ali na sala, ou é na biblioteca com os alunos, não tem um espaço apropriado não. (Mogno, entrevista 02/10/13)

Nem sempre a gente tem o espaço adequado, porque quando nós temos muitos professores em hora-atividade, nós temos que ficar na sala dos professores e tem muita conversa. Isso atrapalha. Então, se tivéssemos um local somente para a leitura... Aqui na escola tem, mas nem sempre está disponível. Então, isso atrapalha bastante, e sei que o espaço que nós temos é pouco. Tem dia que dá certo e tem dia que você acaba não conseguindo ler. (Angelim, entrevista 01/10/13)

Além dos materiais impressos disponíveis na sala de leitura, os professores podiam acessar facilmente hipertextos no espaço escolar, pois todos os participantes da pesquisa, assim com os demais professores efetivos da Rede Municipal de Sinop receberam, em 2012, um computador portátil de uso individual, que podia ser utilizado tanto na escola como fora dela. Além disso, todas as escolas municipais, do perímetro urbano, possuíam rede de internet, com acesso aberto aos professores, possibilitando a leitura dos gêneros emergentes¹² disponíveis no ambiente virtual.

¹² Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Contudo se quer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmica quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis, e hoje, competem em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. (MARCUSCHI, 2010, p. 15)

Portanto, foi possível constatar, nas escolas observadas, que o investimento realizado na distribuição de computadores portáteis aos professores somado ao frequente recebimento de livros e periódicos do PNBE e a compra de acervo e imobiliário para as salas de leitura contribuíram para a melhoria do espaço físico das salas de leitura e ampliou significativamente a oferta de materiais escritos no ambiente escolar.

Porém, o investimento ainda não foi suficiente para transformar as escolas em ambientes adequados à prática de leitura do professor devido à falta de espaços físicos no ambiente escolar, onde as salas de leitura apresentaram-se como único espaço reservado para o ato de ler, porém, a falta, ou a rotatividade de funcionários para trabalhar no setor fez com que o espaço permanecesse fechado em diversas situações, dificultando e restringindo a prática de leitura do professor durante a hora-atividade.

4.2 O espaço da leitura durante a hora-atividade

Como o espaço da hora-atividade não se constituiu de forma homogênea entre os sujeitos da pesquisa, o tempo destinado à leitura entre professores pesquisados, também não foi o mesmo. As professoras Angelim e Jacarandá declararam destinar, em média, de três a cinco horas semanais durante a hora-atividade para a prática de leitura no mesmo período; os professores Aroeira, Castanheira, Cedro e Itaúba afirmaram ler, em média, de duas a três horas semanais; enquanto as professoras Mogno e Ipê asseguraram ler apenas uma hora por semana.

As professoras Angelim e Jacarandá que destinaram uma maior quantidade de tempo à prática da leitura durante a hora-atividade, declaram não substituir colegas faltosos ou desenvolver atividades pedagógicas com alunos durante a hora-atividade, sendo que as escolas onde elas trabalharam, praticamente, não interromperam suas atividades durante o período de greve dos servidores da educação na rede municipal. Por isso, elas afirmaram que é possível o professor de língua portuguesa ler durante a hora-atividade, basta ele saber organizar o tempo em meio às outras tarefas pedagógicas. “...É possível ler sim, na hora-atividade, se você tentar se organizar você tem tempo de ler...” (Jacarandá, entrevista em 27/09/13).

Por outro lado, as professoras Mogno e Castanheira que destinaram uma menor quantidade de tempo à prática da leitura, realizaram, durante a hora atividade, algumas ações que reduziram o tempo destinado a estudos, planejamento e avaliação (quadro 15). Por isso, relatam que é pouco possível e às vezes até impossível o professor de língua portuguesa ler

durante a hora-atividade, pois além do tempo ser restrito, elas possuíam uma série de atividades para serem feitas durante esse período, e entre elas, o ato de ler não era uma prioridade.

Possível, mas pouco possível, porque como eu falei, o professor hoje, ele não tem só a leitura pra fazer durante a hora-atividade. Ele tem outras coisas a atender, às vezes no momento em que estou em hora-atividade vem um pai ou responsável para tratar de algum problema com o filho e também temos que... Eu penso assim se eu vou ler eu tenho que ter o tempo adequado, porque eu não sou de começar uma leitura e largar pela metade, gosto de pegar e ler tudo. Por isso, que eu procuro assim... Não, se eu começo e vou ter que parar naquela parte, aí já tenho que começar lendo tudo de novo o que eu li. Então isso pra mim é um problema sério... Eu fico dividida entre muitas coisas que vem em primeiro lugar. A leitura vai ficando para o final. Nós temos assim muitas coisas que têm que ser resolvida na hora e aí a leitura vai ficando a desejar, você vai deixando de lado e no fim você acaba não lendo na hora atividade. (Castanheira, entrevista em 27/09/13)

Apesar de todos os professores de língua portuguesa afirmarem que leram durante a hora atividade, observa-se que o tempo destinado a essa prática foi restrito, entre os diversos afazeres pedagógicos, tornando-se significativo para alguns sujeitos e praticamente insignificante para outros.

4.3 Os materiais lidos pelos professores

Com base nos materiais escritos disponíveis no ambiente escolar, e outros que pudessem ser trazidos pelos professores para serem lidos durante a hora-atividade, elaboramos uma planilha para que os professores de língua portuguesa registrassem quinzenalmente as leituras realizadas por eles (apêndice B). As planilhas com registro de leitura foram coletadas quinzenalmente entre a segunda e a décima primeira quinzena de aula do ano letivo de 2013.

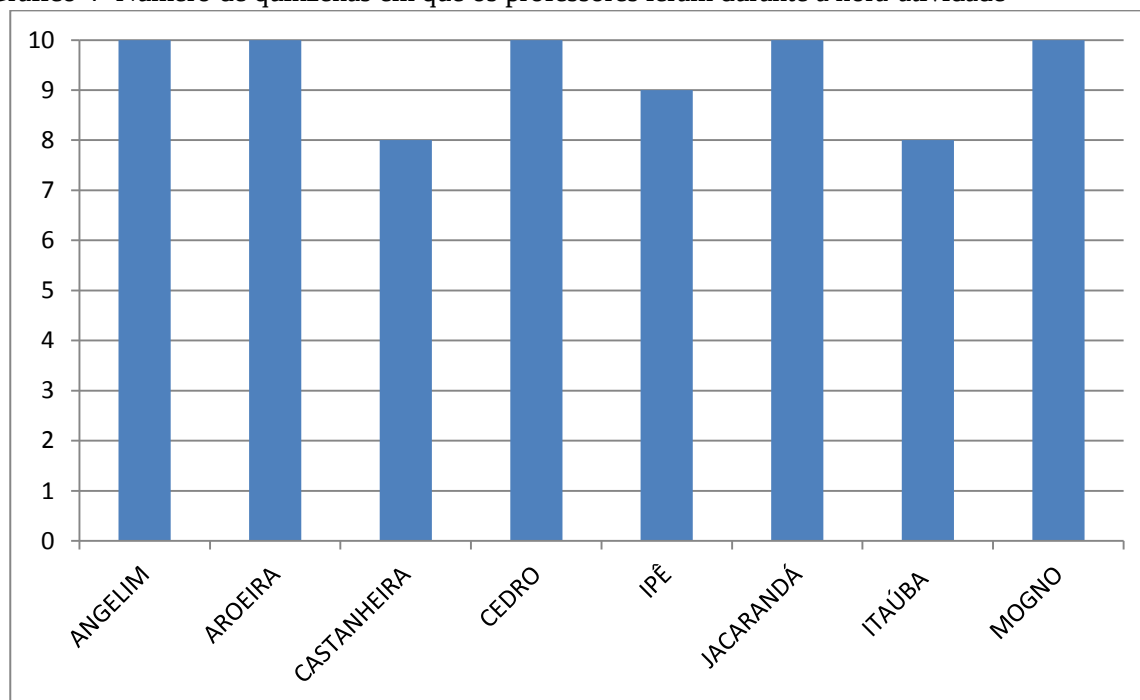
Os registros demonstraram que durante a hora-atividade, os professores leram frequentemente livros, hipertextos, jornais e revistas. Porém, foi possível constatar que dois professores permaneceram duas quinzenas sem ler nenhum material escrito durante a hora-atividade, e outro permaneceu uma quinzena.

As quinzenas em que os professores declaram não ter lido no período reservado a estudo, planejamento e avaliação durante a jornada de trabalho, correspondem aos dias em que a hora-atividade foi transformada em momento de folga devido à falta de recesso escolar

no meio do ano letivo, ou, ainda, provocado pela sequência de semanas em que sábados e feriados foram transformados em dias letivos e posteriormente descontados na hora-atividade.

Observe o gráfico:

Gráfico 4- Número de quinzenas em que os professores leram durante a hora-atividade



Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

As práticas de leituras realizadas na hora-atividade demonstraram que os professores priorizaram, durante esse período, os materiais escritos que pudessem, posteriormente, ser trabalhados com alunos em sala de aula, sendo que a principal finalidade de suas leituras foi selecionar livros, textos, ou fragmentos de textos para posteriormente trabalharem em sala. Conforme declararam os professores:

Primeiro eu vou pelo que eu vou trabalhar em sala de aula, primeiro pelo meu planejamento. Eu tenho que observar o que eu vou trabalhar no meu planejamento, qual o conteúdo que vou trabalhar, e ver que tem de essencial para eu ler. Por exemplo, vou trabalhar gênero poesia, então vou buscar, vou levar o gênero poesia, qual a importância da poesia, como vou trabalhar isso com o aluno e quais são as poesias que eu posso trabalhar naquela faixa etária. Então daí eu vou pesquisar, vou ter que ler pra planejar, saber qual é o conteúdo naquele momento, porque eu tenho tão pouco tempo para planejar que eu tenho que planejar e ler tudo ao mesmo tempo. Tenho que saber qual é o texto, gênero poesia, crônica, dentro da faixa etária que eu vou trabalhar, aí eu trago para leitura. (Mogno, entrevista 02/10/13)

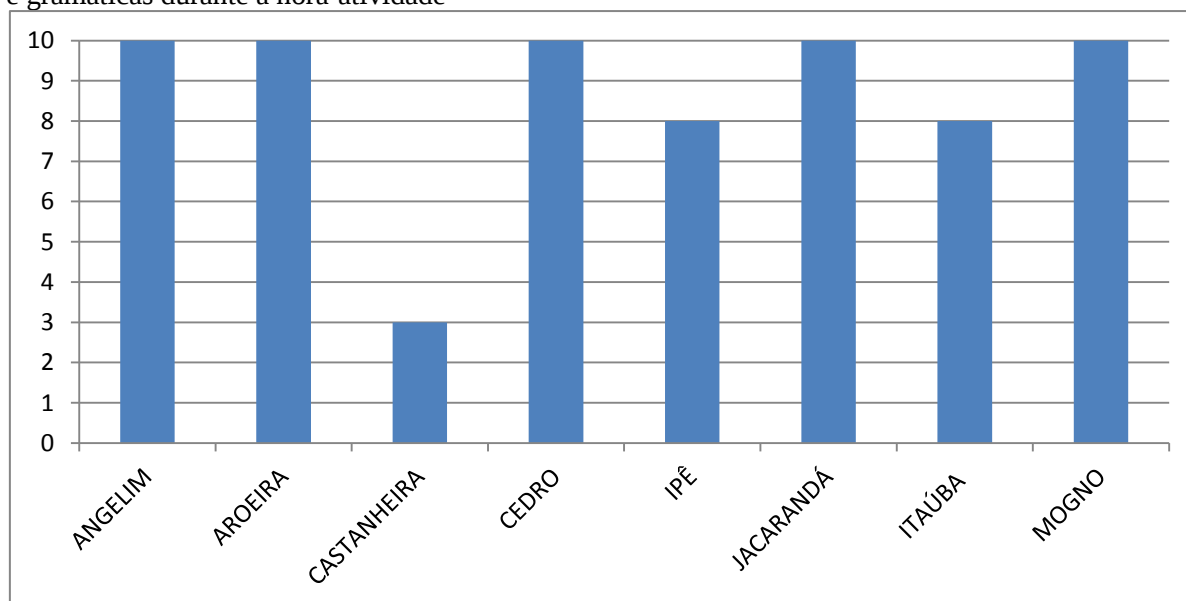
A necessidade de trazer para a sala de aula o texto e as demais leituras para a sala de aula, é isso que eu tenho a necessidade de ler. Eu também li manuais e técnicos que vieram para escola, sobre o livro didático, o Positivo esses daí de quinto ano, eu tive que ler na hora-atividade. Os critérios mesmo para a sala de aula do sexto ano, são devido ao planejamento que nós vamos trabalhar em sala de aula. (Castanheira, entrevista em 27/09/13)

O cronograma dos conteúdos que a escola passa para nós, como a gente tem que planejar a aula seguindo o cronograma, você se atendo ao que está ali pedindo, sem sair muito fora. (Angelim, entrevista 01/10/13)

4.3.1 Os livros didáticos: enlatados que precisam de condimentos

A leitura do livro didático do aluno, às vezes acompanhada do uso de dicionário e gramática, prevaleceu à leitura dos demais materiais escritos, esteve presente em praticamente todas as quinzenas pesquisadas.

Gráfico 5 - Número de quinzenas em que os professores leram livros didáticos, manuais, dicionários e gramáticas durante a hora-atividade



Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

A predominância da leitura do livro didático, durante a hora-atividade se deu, segundo os professores, devido à falta de tempo para ler e a necessidade deles em conciliar a prática de leitura ao planejamento escolar.

Além disso, o livro didático trazia as atividades a serem trabalhadas de forma praticamente acabada, exigindo do professor menor tempo de leitura e menor esforço para

explorar e sistematizar as informações obtidas durante a leitura. Vejam os livros didáticos lidos.

Quadro 16 – Livros didáticos lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade

TÍTULO	AUTOR	LEITOR
A Escola é Nossa: Língua Portuguesa 3º ano	Marcia Paganini Cavéquia	Itaúba e Jacarandá
A palavra é Sua 6ª série	Celso Luft e Maria Helena	Ipê
Caderno do Futuro- Língua Portuguesa 4ª série	Célia Passos Zeneide Silva	Angelim e Mogno
Coleção Eu Gosto: português 3º ano	Célia Passos e Zeneide Silva	Itaúba
Diálogo - Língua Portuguesa 6º ano	Eliana S. Beltrão, Tereza Gordilho	Jacarandá e Mogno
Para Viver Juntos: Português 6º ano	Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares	Angelim
Porta aberta – Língua Portuguesa 4º e 5º anos	Mirna Lima	Mogno
Português –Linguagem 6º ano	Willian Roberto Cereja, Tereza Cochar Magalhães	Itaúba e Jacarandá
Português: ideia e linguagem 6º, 7º e 9º anos	Dileta Delmanto, Maria Conceição Castro	Aroeira
Projeto Ápis -Lingua Portuguesa 4º ano	Ana Triconi Borgato; Terezinha Bertin; Vera marchezi	Jacarandá
Projeto Buriti: Português 4º e 5º ano	Marisa Martins Sanchez	Mogno e Angelim
Projeto Eco - Língua Portuguesa 6º ano	Cristina Azevedo	Jacarandá
Tudo é linguagem 6º, 7º e 9º anos	Ana Borgato, Terzinha Bertin e Vera Marchezi	Aroeira e Ipê
Viva o Português 6º ano	Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade	Cedro e Jacarandá
A Escola é Nossa – Ciências 6º ano	Karina Pessoa, Leonel Favalli	Jacarandá
English for teens 5º ano	Denise Santos e Amadeus Marques	Jacarandá
Fundamentos de filosofia Vol. único.	Gilberto Cotrin e Mirna Fernandes	Jacarandá
Geografia Crítica:o espaço natural e a ação humana 6º ano	J. Willian Vesenti, Vania Vlach	Jacarandá
Hello! - Lingua Inglesa stages 6	Eliete Rose Canesi Morino e Rita de Cássia Brugin de Faria	Cedro
Keep in Mind 6º ano	Elizabeth Chin e Maria Lúcia Zaorob	Jacarandá e Cedro
Porta Aberta Alfabetização 3º ano	Marília Centurió	Itaúba
Projeto Buriti: Alfabetização	Marisa Martins Sanchez	Mogno
Projeto Buriti: História 3º ano	Rosane Cristina Thaira	Itaúba
Projeto Buriti:Geografia 3º ano	Juliana Maestu	Itaúba
Valores de A a Z para Viver e Conviver - Ensino Fundamental- 4º ano	Maria Reespiel	Jacarandá

Fonte:Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Além do livro didático de língua portuguesa, também foram lidos livros de outras disciplinas, uma vez que a maioria dos professores trabalhou em outras áreas. Foi possível constatar, também, que os professores adotaram um ou dois livros didáticos por disciplina, sendo que a leitura desses livros se repetiu em praticamente todas as quinzenas.

Durante esse período, como apoio ao livro didático, o dicionário foi utilizado pelos professores Angelim, Itaúba e Mogno. Enquanto, a gramática foi consultada apenas pelos professores Itaúba, Cedro e Ipê.

Quadro 17 –Dicionários e gramáticas lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade

TÍTULO	AUTOR	LEITOR
Aurélio Junior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira	Angelim
Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Domingos Paschoal Cegalla	Itaúba
Mini Aurélio: Dicionário da Língua Portuguesa	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	Itaúba, Mogno e Angelin
Minidicionário Contemporâneo da Língua portuguesa	Caldas Aulete	Angelim
Novíssima Gramática da Língua Portuguesa	Domingos Paschoal Cegalla	Itaúba
Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa	José de Nicola	Cedro
Gramática Escolar de Língua Portuguesa	Evanildo Bechara	Cedro
Português Passo a Passo: Atualização de acordo com a reforma ortográfica	Pasquele Cipro Neto	Ipê

Fonte:Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

A comodidade e facilidade em trabalhar com livro didático era tanta que a professora Castanheira declarou que no ambiente escolar, ele é um suporte de leitura mais rico em informações ao professor e ao aluno do que outros materiais escritos.

(...) as informações que eles trazem são mais abrangentes, ele não é como um livro de literatura, a informação ali é pouca que eu tenho é aquele determinado assunto e acabou, agora o livro didático e o dicionário tem muitas informações, vão além do que algum outro livro ... de menos espessuras de poucas palavras. (Castanheira, entrevista em 27/09/13)

Além de ser o mais lido, o livro didático também direcionou a maior parte das leituras realizadas pelos professores, uma vez que, ele foi o ponto de partida do planejamento e consequentemente da prática de leitura durante a hora-atividade, determinado fato corrobora com os estudos de Batista (1998) que define os professores como “leitores escolares”, que direcionam suas práticas de leitura às necessidades do trabalho pedagógico, mesmo quando estão fora da escola.

Por isso, grande parte da leitura realizada pelos professores durante a hora-atividade, teve como principal objetivo complementar as informações trazidas pelo livro didático. É

como colocar condimentos em uma feijoada enlatada, conforme declarou a professora Jacarandá.

Eu creio que é porque o professor não tem muito tempo. O tempo que ele tem e para acesso a esse tipo de livro ao didático aos dicionários, então se prende mais a eles, tá entendendo? Mas aí, onde está. Mas o centro da questão está aí. A gente não pode se prender somente a ele. A gente tem uma gama de livro tem muitas outras coisas que você pode partir do didático pra eles. Você tem que partir do didático para os outros. O didático está te apresentando aquilo, lá vem pronto e enlatado pra você aquilo ali. Aí você pode como em uma comida, não tem a feijoada que vem pronto enlatada? Mas eu posso colocar tomate colocar cebola, posso colocar pimenta do reino, cominho, posso colocar os ingredientes. Eu vejo assim o didático é o básico. Dali o professor tem que correr atrás de outras coisas pra dar volume, pra engrossar aquilo que ele tem ali. Eu, por exemplo, se eu for dar aula só com o didático eu vou começar, vou falar, vou terminar, a aula vai continuar e eu não tenho o que dizer. Pra mim é pouco. Até a tarefa eu faço pro aluno não ficar dizendo assim: você não usa o... então eu trago um monte de exercício prá dar, porque se eu for ficar só naquilo ali... Agora claro é cômodo, se você não tem vontade de pesquisar nada, você vai morrer ali mesmo, entendeu? (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

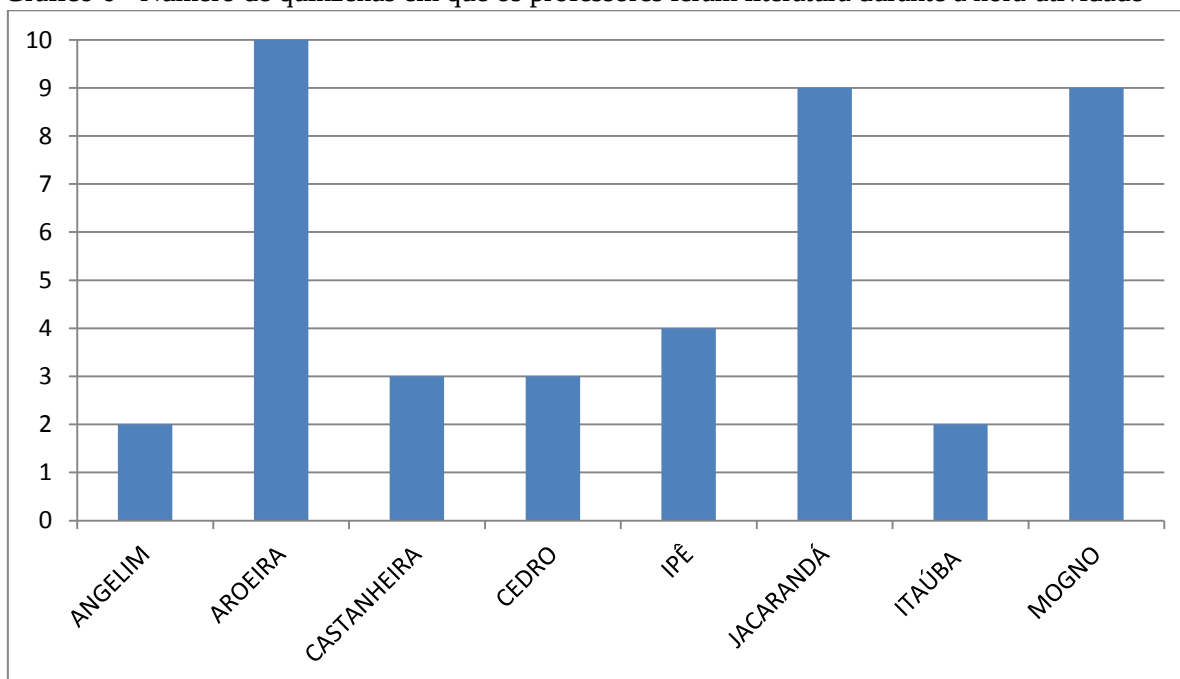
Portanto, o livro didático prevaleceu como principal suporte de leitura entre os professores, influenciando, também, as demais práticas de leitura desses profissionais, determinado fato se deu devido à falta de tempo para leitura e a praticidade que ele oferecia.

Diante da necessidade de atender um grande número de alunos, num período de tempo reduzido, os professores recorrem às aulas prontas oferecidas pelo livro didático a fim de acelerar e facilitar o trabalho pedagógico. Apesar das limitações e facilidades modernas, esses profissionais não restringiram suas leituras somente a esse suporte, e buscaram, diante das possibilidades a eles oferecidas, outros materiais escritos que pudessem colaborar para o enriquecimento e diversificação das práticas pedagógicas e para formação profissional.

4.3.2 Os livros literários: minutos de descanso para mente

Os professores Aroeira, Jacarandá e Mogno destinaram uma maior quantidade de tempo à leitura de livros literários, lendo, conseqüentemente, um volume bem maior de obras do que os demais sujeitos que permaneceram a maior parte das quinzenas sem ler nenhum livro do gênero.

Gráfico 6 - Número de quinzenas em que os professores leram literatura durante a hora-atividade



Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Entre as obras de literatura lidas pelos professores, destacam-se os livros de literatura infanto-juvenil, clássicos da literatura brasileira e textos condensados de clássicos da literatura universal. Veja as obras lidas:

Quadro 18 – Livros de literatura lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade

TÍTULO	AUTOR	LEITOR
200 Crônicas escolhidas	Rubem Braga	Aroeira
A bagaceira	José Américo de Almeida	Aroeira
A bolsa amarela	Lygia Bojunga	Mogno
A borboleta azul	Lenira Almenida Heck	Ipê
A cartomante	Machado de Assis	Mogno
A casa da madrinha	Lygia Bojunga	Mogno
A galinha dos ovos de ouro	Cora Coralina	Jacarandá
A marca de uma lágrima	Pedro Bandeira	Ipê
A menina, o cofrinho e a Vovó	Cora Coralina	Jacarandá
A volta ao mundo em 80 dias	Miguel Strogoff: texto condensado de Júlio Verne	Aroeira
Amor e outros contos	Luiz Vilela	Jacarandá
Anjos e demônios	Dan Brown	Mogno
Classificados poéticos	Roseana Muray	Angelim e Itaúba

Continua

Continuação

TÍTULO	AUTOR	LEITOR
Conto com você vol. 2	Sylvia Orthof, Cora Coralina, Luis da Câmara Cascudo (et al)	Castanheira
Contos de aprendiz	Carlos Drummond de Andrade	Aroeira
Contos de encantamento	Luis da Câmara Cascudo	Mogno
Contos de fadas	Perraut, Grimm, Andersen e outros	Jacarandá
Contos de ontem e hoje	Lima Barreto, Lygia Bojunga e Léo Cunha	Jacarandá
Contos para rir e sonhar	Ruth Rocha e Silvia Orthof	Jacarandá
Em busca de mim	Isabel Vieira	Angelim
Esaú e Jacó	Machado de Assis	Jacarandá
Helena	Machado de Assis	Cedro
Histórias à brasileira	Ana Maria Machado	Jacarandá
Literatura oral para infância e juventude	Henriqueta Lisboa	Jacarandá
Lua cheia	Mary França e Eliandro França	Ipê
Memórias da Emília	Monteiro Lobato	Cedro
Não fale de boca cheia	Suzana Dolblinski, Albertina Costa Ruiz	Itaúba
O alienista	Machado de Assis	Jacarandá
O flautista misterioso e os ratos de Hamelin	Braúlio Tavares	Jacarandá
O grande mentecapto	Fernando Sabino	Aroeira
O jardim secreto	Frances H. Burnett	Jacarandá
O médico e o monstro	Robert Louis Stevenson	Jacarandá
O menino do dedo verde	Maurice Druon	Itaúba
O pato que engoliu a moeda	Cora Corlalina	Jacarandá
O pequeno príncipe	Antine de Saint Exupery	Jacarandá
O pica-pau amarelo	Monteiro Lobato	Cedro
O quinze	Raquel de Queiroz	Aroeira
O tesouro da casa vermelha	Cora Coralina	Jacarandá
O vampiro de Curitiba	Dalton Trevisan	Jacarandá
O velho e o mar	Ernest Hemingway	Jacarandá
Os guardados da vovó	Nye Ribeiro	Jacarandá
Palavra de poeta	José Paulo Paes, Henriqueta Lisboa, Mario Quintana e Vinicius de Moraes	Castanheira
Raio verde	Miguel Strogoff: texto condensado de Júlio Verne	Aroeira
Senhora	José de Alencar	Mogno
Serafim ponte grande	Osvaldo de Andrade	Aroeira
Teatro	Núria Roca e Rosa M. Curto	Castanheira
Um pouco de tudo de bichos, de gente de flores	Elias José	Castanheira
Uólace e João Victor	Rosa Amanda Strausz	Ipê e Castanheira
Vida íntima de Laura	Clarice Lispector	Jacarandá
Zezinho, o dono da porquinha preta	Jair Vitória	Itaúba

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Segundo os professores, a leitura dos livros literários foi realizada porque eles gostavam de literatura, e encontraram na leitura dessas obras uma forma de descansar a mente, ou porque a leitura desses livros, ou de fragmento deles, foi necessária para ser trabalhada, em sala, com o aluno.

(...) porque eu gosto de ler. Os autores que eu citei é porque eu gosto de ler mesmo, e outros foram porque foi necessário, porque eu precisava e tive que buscar, alguns fragmentos, alguns textos, às vezes eu peguei fragmentos, pedaços, então não deu pra ler todo livro em alguns casos, algumas partes que achei essencial pra minha aula ou para aquilo que eu precisava. Foi bem dividido. (Mogno, entrevista 02/10/13)

Apesar de todos os professores ensinarem literatura, Angelim, Castanheira, Cedro, Ipê, e Itaúba permaneceram, durante o período pesquisado, de seis a sete quinzenas sem ler nenhum livro literário, e mesmo os professores Aroeira, Jacarandá e Mogno que leram com maior frequência, declaram que em nenhum momento os livros de literatura foram prioridade de leitura durante a hora- atividade.

Quando os livros literários foram lidos no espaço escolar, ocuparam do professor um pequeno período de tempo nos minutos finais da hora-atividade, normalmente, como forma de descanso. Depois, quando queria ou precisava, o professor levava o livro para terminar de ler em casa, conforme afirma Angelim “... quinze minutinhos antes de você ir para casa, você já está cansada, aí pega o livro e vai, você acaba levando pra casa e lendo em casa, é uma forma de dar um descanso pra mente também.”

Para a professora Castanheira, durante a hora-atividade, só era possível realizar a leitura de livros com pouca quantidade de páginas, mesmo assim, quando precisava terminar a leitura de um deles, tinha que levá-los para casa.

“Tem que ler fora da jornada de trabalho, principalmente os livros de contos, livros de poesia, mas principalmente os contos, alguns que eu citei ali eu tive que ler em casa, até porque alguns eu já conhecia, outros autores eu não conhecia, então tenho que começar a conhecê-los...” (Castanheira, entrevista em 27/09/13)

4.3.3 Os livros religiosos e de autoajuda: terapia e relaxamento

Durante as dez quinzenas pesquisadas, o professor Jacarandá em duas quinzenas, e as professoras Castanheira e Aroeira em quatro quinzenas, relataram que leram livros religiosos ou de autoajuda. Veja as obras.

Quadro 19 – Livros religiosos e de autoajuda lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade

TÍTULO	AUTOR	LEITOR
A Magia das virtudes	Paula Adriana Ribeiro, Tânia Dias de Queiroz	Jacarandá
Como orar por seus filhos	Quin Sherrer	Jacarandá
Curso de apreciação e percepção musical	Rosangela Morimoto Guedes	Aroeira
Música e bíblia na construção das pessoas e de novas relações	Ir. Anete	Aroeira
O adversário	Mark I. Bubeck	Jacarandá
O poder da esposa que ora	Stormie Omartian	Jacarandá
O que cabe no meu mundo II - Otimismo	Janayna Alves Brejo	Castanheira
O que cabe no meu mundo II - Respeito	Kátia Tindade	Castanheira
Sabedoria	Myles Munroe	Jacarandá
Sem óculos para ver melhor	Cida Lopes	Castanheira

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Segundo os professores, os livros religiosos e de autoajuda foram lidos como terapia e relaxamento, sendo que, em algumas dessas situações, esses materiais ou fragmento deles, também, foram levados para a sala de aula, a fim de serem trabalhados com os alunos no início ou final da aula com o mesmo propósito.

4.3.4 Os livros de ciências da educação: o universo encontrado

Os livros de ciências da educação, enviados às escolas municipais pelo PNBE foram lidos somente pela professora Jacarandá, que não conhecia esse material, e ficou encantada, quando os encontrou na escola onde trabalhava.

(...) quando eu comecei a ler eu disse: gente tem um universo perdido aqui paralelo a mim e eu não sabia. E não estava buscando mesmo, porque eu lia outras coisas, eu também buscava, mas não assim. Quando eu vi esses livros, aí sim! Mas este tipo de livro nunca tinha chegado aqui não. Eles apareceram aqui a partir de três anos pra cá... (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

Segundo Jacarandá, esses livros além de trazer uma série de informações que ela não conhecia, eles foram o caminho a um “universo perdido,” uma vez que, eles oportunizaram a ela rever conhecimentos que fizeram parte de sua formação, mas que agora, estavam esquecidos e alheios ao seu trabalho.

Também, é perceptível pelo entusiasmo da fala, “quando eu vi esses livros, aí sim!”, que a professora Jacarandá sentiu-se gratificada com a presença deste material no seu ambiente de trabalho, uma vez que nele, ela não era acostumada a encontrar livros desse gênero. Sem dúvida, a professora percebeu que a chegada desse material à escola poderia

representar ao professor a possibilidade de ler e compartilhar conhecimentos científicos e acadêmicos com outros educadores, aproximando-se deles culturalmente.

Quadro 20 – Livros de ciências da educação lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade

TÍTULO	AUTOR	LEITOR
A Escrita Infantil	Maria da Gloria	Jacarandá
Cultura popular e Educação- Salto para o futuro	René Marc da Costa e Silva (org).	Jacarandá
Desenvolvimento Psicológico e Educação vol.3: Transtorno de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais	César Coll; Álvaro Marchesi; Jesús Palacios; Colaboradores	Jacarandá
Estratégias de leitura	Isabel Solé	Jacarandá
Leitura nas Séries iniciais	Elizabeth Baldi	Jacarandá
Literatura: ensino fundamental	Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson (Coord.)	Jacarandá
Literatura Infantil	Nelly Novaes Coelho	Jacarandá
Literatura Infantil Brasileira	Vera Maria Tieztmann	Jacarandá
Literatura Infantil: teoria, análise e prática	Vera Maria Tieztmann	Jacarandá
Literatura na formação de leitores e professores	Joseane Maia	Jacarandá
Paulo Freire	Celso de Rui Beisiegel	Jacarandá

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Segundo Jacarandá, o encontro entre ela e os livros do acervo do professor do PNBE, citados acima, se deu, somente, porque ela precisou fundamentar teoricamente um projeto de leitura, iniciando então, a pesquisa dessa temática.

Eu estava montando um projeto sobre leitura e aí eu comecei a pensar na leitura, mas o que eu penso talvez seja pouco. Eu tenho que ir ao encontro de outras ideias, o povo que escreve pra ver o que eles vão dizer a respeito... Tinha o relato de um professor e estava escrito igual ao que eu tinha feito. Eu achei maravilhoso, porque até então não tinha lido esses livros, eu não tinha conhecimento de nenhum... Então assim... o professor tem que estar pesquisando, ele tem que estar procurando não adianta dizer leitura é isso e isso, mas está embasado em que, tu leste quem... Então tem que procurar. Foi muito bom esses livros. Quando vi eles na biblioteca achei maravilhoso, então vou ler... (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

A leitura do primeiro livro empolgou a professora a buscar, na sala de leitura da escola, outros livros sobre a mesma temática. Após a leitura de grande parte deles, Jacarandá compreendeu que existem diferentes concepções de leitura, e diferentes caminhos para ensiná-la.

Pra mim foi muito bom, Abriu um leque, uma visão muito distanciada de muitas coisas, entendeu? Então, por exemplo, tinha um livro que também fala sobre a questão da leitura vista pelo pedagogo e pelo professor da área de letras. Eles têm visão diferente, e até então eu não sabia dessa visão diferente pra cada um. A minha visão enquanto professora de letras era aquilo mesmo. Aí fui me inteirar da visão do pedagogo e como eu poderia trabalhar com os alunos que vem da mão do pedagogo e são jogados na minha mão... (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

Normalmente, os professores letrados apresentam dificuldade em desenvolver práticas de leitura com alunos a partir do 6º ano. Como esses alunos aprenderam a ler com professores pedagogos, parte dessa dificuldade é atribuída à precariedade do trabalho do pedagogo. A professora Jacarandá percebeu, por meio da leitura dos livros citados acima, que esse impasse, muitas vezes, se dá devido as diferentes concepções de leitura que permeiam as práticas pedagógicas de professores pedagogos e professores letrados.

4.3.5 Os hipertextos: “*tudo de bom*”

Para Xavier (2008), o professor não pode mais ignorar o uso do computador em suas práticas pedagógicas, é sua obrigação aproveitar o poder de sedução exercido pelo suporte sobre os estudantes para torná-lo um aliado educativo.

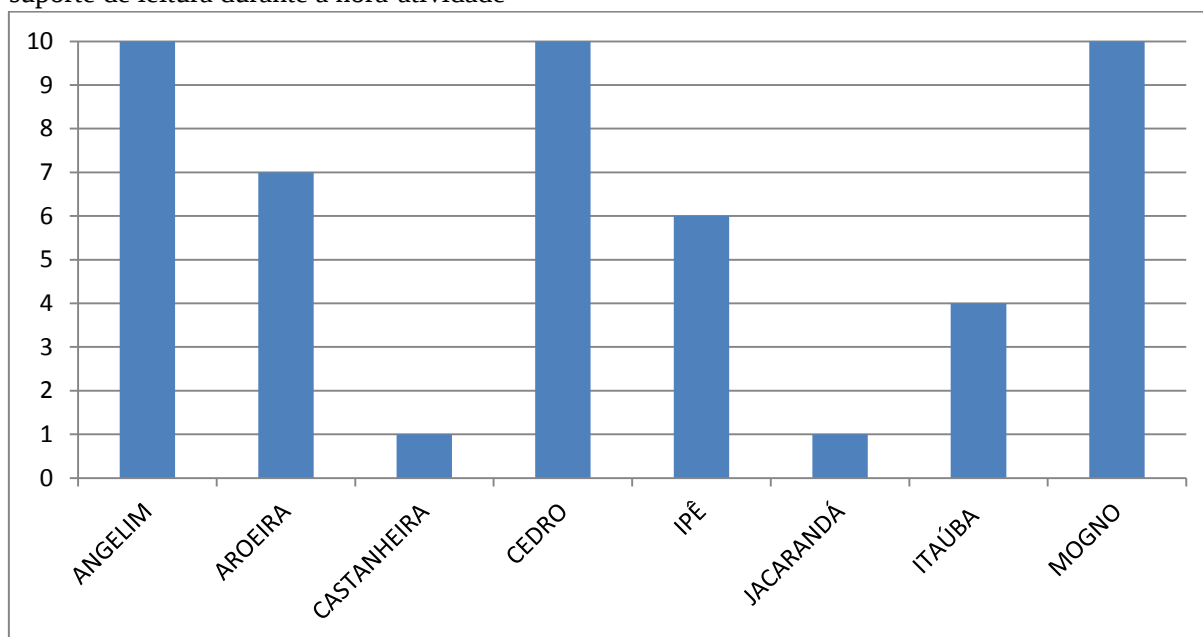
O docente inovador enxerga a latência pedagógica da tecnologia operando em favor da aprendizagem de seus alunos. Vê-la como aliada no grande projeto de contínua formação intelectual e humana das crianças, jovens e adolescentes que transitam por nossas salas de aula presenciais, mas que têm uma forte inclinação a adquirir conhecimentos também (e quem sabe principalmente) em ambientes virtuais. (XAVIER, 2008, p.10)

Diante da necessidade do professor inserir o uso do computador em sua prática de leitura e da complexidade e a versatilidade dos gêneros disponíveis em ambiente virtual, limitamo-nos a identificar quais são os *ambientes* ou *entornos virtuais* (WWW) que os professores acessam para leitura.

Ambiente web (Word wide web)- conhecido como WWW ou web, este ambiente é a própria rede uma combinação de bibliotecas, quiosques, guias, jornais, shoppings, enciclopédias, catálogos, agendas, currículos pessoais etc. Trata-se de um ambiente de buscas de todos os tipos, descentralizado, interativo e passível de expansão ilimitada. (MARCUSCHI, 2010, p. 31)

Constatamos que os *notebooks* de uso individual recebido por todos os professores participantes da pesquisa e a facilidade em acessar *internet* no ambiente escolar, favoreceu para que os professores acessassem *ambientes WWW*, fazendo uso desses equipamentos como suporte de leitura na maior parte das quinzenas. Veja a periodicidade no gráfico a seguir.

Gráfico 7 - Número de quinzenas em que os professores fizeram uso do notebook como suporte de leitura durante a hora-atividade



Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Durante esse período, os professores leram hipertextos acessados em portais do professor de editoras ou do MEC, e sites com conteúdo literário, em blogs de outros profissionais da educação, tendo como principal objetivo informar-se, compartilhar opiniões com outros profissionais da área, acessar sugestões de planos de aula e baixar material de apoio, que pudesse posteriormente ser trabalhado em sala com os alunos, por meio de textos impressos, ou diretamente no ambiente virtual, por meio de computadores no laboratório de informática, ou de *notebooks* na sala de aula.

Quadro 21 – Hipertextos lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade

ENDEREÇOS VIRTUAIS ACESSADOS	PROFESSORES
http://adialetica.wordpress.com/	Ipê
http://artedelectionar.blogspot.com.br	Ipê
http://baudashistoriasepoemas.blogspot.com.br	Angelim
http://cantinhodosaber.buscasulfluminense.com	Angelim
http://escolaeridantas.blogspot.com.br	Angelim

Continua

Continuação

ENDEREÇOS VIRTUAIS ACESSADOS	PROFESSORES
http://gibarbosa1.blogspot.com.br	Itaúba
http://literaturaemcontagotas.wordpress.com	Ipê
http://maryyedna.blogspot.com.br/	Angelim
http://meucantinhodeleitura.com.br	Angelim
http://momentocerto.com.br	Ipê
http://portaldoprofessor.mec.gov.br/	Cedro e Jacarandá
http://professoravivianeferreira.blogspot.com.br/	Angelim
http://professorinhamuitomaluquinha.blogspot.com.br/	Angelim
http://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_do_Brasil	Ipê
http://pt.yourwebsite.com/drika-cantinhodaeducacao.blogspot.com/	Ipê
http://rosangelaaprendizagem.blogspot.com.br	Angelim
http://suapesquisa.com/mitos	Angelim
http://www.agenciadanoticia.com.br/	Cedro
http://www.historias-infantis.com	Ipê
http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/	Ipê
http://www.portuguesdobrasil.net/	Castanheira
http://www.recantodasletras.com.br	Ipê
http://www.tirodeletra.com.br/	Ipê
https://www.google.com.br (busca por Contos de Fadas, Charges e Tirinhas)	Aroeira
https://www.google.com.br (busca por contos e crônicas)	Aroeira
https://www.google.com.br (busca por exercícios com classes de palavras)	Aroeira
https://www.google.com.br (busca por letras de músicas de Vinícius de Moraes e Tom Jobim)	Aroeira
https://www.google.com.br/ (Busca pelas músicas: Canção da América de Milton Nascimento e Fernando Brant: Planeta água Guilherme Arantes; e Amizade sincera de Renato Russo)	Jacarandá
http://g1.globo.com/	Itaúba
http://oglobo.globo.com	Cedro
http://sonoticias.com.br	Cedro, Ipê e Itaúba
http://www.agenciadanoticia.com.br/	Cedro
http://www.uol.com.br/	Cedro

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Os endereços virtuais acessados demonstram que, na maior parte do tempo, os professores utilizaram os *notebooks* para acessar ambientes virtuais que disponibilizavam atividades aos alunos, desta forma os hipertextos foram lidos, principalmente, para selecionar na *web* exercícios de gramática e fragmento de textos como poemas, contos, crônicas, letras de músicas e mensagens, que era, posteriormente, levados aos alunos para suprir ou completar as atividade trazidas pelo livro didático, conforme relata Angelim.

(...) é fundamental para a pesquisa. Eu não costumo me ater somente ao livro didático, acho que falta algo a mais. Então eu gosto de trazer atividades diferenciadas para complementar o livro didático que a gente segue. Então os notebooks auxiliam muito para a pesquisa, você busca na

internet complementos para se trabalhar em sala de aula. Pode ser impresso. Ou você achar alguma coisa para os próprios alunos pesquisarem em casa, no laboratório de informática ou notebooks na sala de aula. (Angelim, entrevista 01/10/13)

Também foi possível constatar que os professores mais jovens utilizaram com mais frequência esse equipamento do que os professores com mais idade, que apesar de demonstrarem conhecer as possibilidades de diversificação e aprimoramento do trabalho pedagógico que os *ambientes virtuais* podiam oferecer, relataram possuir pouca habilidade para acessá-los.

É muito importante... mas, pelo que eu mostrei no relatório pouco eu utilizei, porque as vezes assim em sala de aula eu não levo, as vezes eu utilizo aqui (sala dos professores), mas bem pouco, mas ele é muito importante.... toda vez que eu vou utilizar eu me enrosco em alguma coisa, aí então tenho que chamar alguém pra me ajudar, pra me socorrer... (Castanheira, entrevista em 27/09/13)

Ele é tudo de bom eu vejo que ele é tudo de bom, só que eu sou leiga no notebook eu tenho que aprender muita coisa ainda, eu acho que eu não mexo muito, às vezes eu entro em alguns textos, mas eu tinha dificuldade em gravar que texto era, onde eu podia voltar nele de novo, ele é maravilhoso você pode ir onde você quiser, já pensou eu sentada aqui posso ir para onde eu quiser, ele é tudo de bom, agora eu estou precisando aprender a manusear, ter agilidade com ele, mas ele é tudo de bom. (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

Apesar de todos os professores considerarem o *notebook* um importante suporte de leitura, foi possível constatar, durante o tempo pesquisado, que ele foi utilizado, principalmente, como suporte de atividades. Em alguns momentos, também, foram acessados *sites* religiosos e de notícias regionais. Porém, nenhum dos professores utilizou essa ferramenta para acessar livros digitais, artigos, ensaios ou qualquer outra publicação acadêmica que pudesse ampliar o seu conhecimento teórico.

4.3.6 As revistas e jornais: informação e entretenimento

Durante o período pesquisado, os jornais impressos foram lidos apenas por 04 professores: Angelim em 06 quinzenas, Aroeira em 09 quinzenas, e Cedro e Ipê em uma quinzena. Todos os jornais lidos eram de circulação regional.

Quadro 22 – Jornais lidos pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade

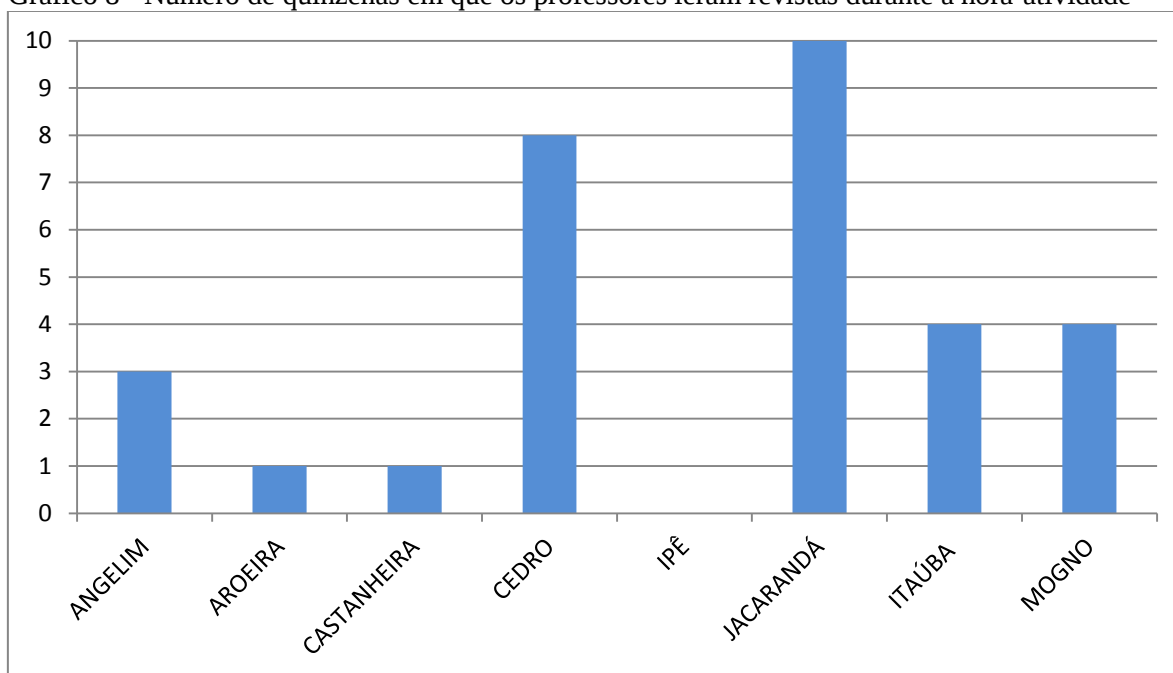
JORNAIS	
A Gazeta	Angelim
Celeiro do Norte	Ipê
Diário Regional	Angelim e Aroeira
Jornal Capital	Angelim e Cedro

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Apesar das escolas pesquisadas receberem com periodicidade jornais impressos em anos anteriores, durante o período pesquisado, nenhuma delas recebeu esse suporte de leitura, pois a assinatura anual para 2013 não havia sido renovada.

Embora os jornais impressos não tenham sido lidos com frequência, as revistas foram lidas pela maioria dos professores, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Número de quinzenas em que os professores leram revistas durante a hora-atividade



Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Entre as revistas lidas durante a hora-atividade, destacam-se os quadrinhos, as de moda, TV, celebridades, decoração e os periódicos do PNBE do professor.

Quadro 23– Revistas lidas pelos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade

REVISTAS	LEITOR
Cebolinha	Itaúba
Emilia e a turma do Sítio: Arroz e feijão –EMBRAPA	Cedro
Hagar o horrível	Aroeira
Monica's gang	Cedro
O menino maluquinho	Mogno
Turma da Mônica	Cedro, Itaúba e Mogno
Caras	Itaúba, Jacarandá e Mogno
Casa Claudia	Jacarandá
Claudia	Itaúba
Manequim	Itaúba e Jacarandá
Minha casa	Jacarandá
Moda Moldes	Jacarandá
Tititi	Mogno
Veja	Angelim
Carta Fundamental	Jacarandá
Língua Portuguesa	Cedro, Jacarandá e Mogno
Ciências Hoje	Cedro
Na ponta do lápis - Olimpíada de Língua Portuguesa	Castanheira
Nova Escola	Angelim, Itaúba e Mogno

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do registro de leitura dos professores

Durante a hora-atividade, 5 (cinco) professores leram revistas em quadrinho com o objetivo de selecionar textos ou fragmentos deles para posteriormente serem trabalhado com os alunos. No mesmo período, somente Angelim leu revistas com conteúdo jornalístico e informativo.

Entre os periódicos enviados às escolas por meio do PNBE, foram lidas as revistas Nova Escola, Língua Portuguesa e Carta Fundamental, mas somente Jacarandá as leu com frequência. A leitura desses periódicos foi realizada com o objetivo de apropriar-se das experiências de outros professores, conforme destacam as professoras.

Nessas revistas têm muita coisa que você pode aproveitar, experiências de outros professores, às vezes você já está trabalhando um tema dentro da sala de aula e quando a gente vai trabalhar um determinado tema tudo que você vê sobre aquilo você corre atrás, eu gosto de ler essas revistas porque tem muita coisa, e você vai aproveitando aquilo. (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

... na revista Nova Escola eu vou buscar materiais de professores... algum artigo que publicou e me interessou, sobre o projeto que ele trabalhou, como ele fez em sala de aula... quantos professores tem artigos nessas

revistas que eu posso pegar e trabalhar em sala de aula, porque não?
(Mogno, entrevista 02/10/13)

Prevaleceu, durante a hora-atividade, a leitura de revistas, cujo principal enfoque era a vida dos famosos, moda e decoração. Segundo Mogno e Jacarandá essas revistas não são importante para o trabalho do professor, do ponto de vista da formação profissional, mas possibilita a ele relaxar durante a exaustiva jornada de trabalho.

É pra desopilar isso daí. Eu gosto muito, por exemplo, Caras é só fofoca Eu compro, eu passei um tempo, até parei mais de ler, era só pra ler fofoca e ver modelo de roupa. Aí Casa Claudia, eu gosto muito de móveis antigos, de coisa antiga. Eu acho que tenho que fazer alguma coisa paralela ao que eu faço... Você tem que trabalhar outro lado que não seja só esse, tem que ter. Eu tenho que ter, só se fixar nisso também não é bom ... Então eu gosto de Casa Claudia por isso, às vezes em Caras você também vê alguns móveis assim que é legal. A Manequim eu compro, porque também gosto de fazer roupa, de vez em quando eu compro tecido corto. Comprei uma máquina está lá eu costuro, então é pra essas coisas, é pra trabalhar o outro lado, já tive depressão e tudo então tenho que ficar ocupando minha mente com coisas paralelas, eu sei que toda leitura é boa, mas às vezes, eu sinto vontade de ler isso. (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

Ah, isso aí, eu leio às vezes só para desestressar. Não que ele é importante, às vezes você está ali e já fez seu planejamento. É pra desestressar porque o professor também não pode ficar... Às vezes eu vou ali só pra relaxar um pouco, aquele momento meu, ali de quinze vinte minutos que eu tenho, então vou ler. Vou ver uma coisa diferente é artista, notícias. Acho que você não pode ficar fora do mundo, nem tudo é sala de aula, se não você se sufoca, é momento só de lazer. Sobrou um tempo tem uma revista na mesa, aí eu vou folhear... Mas não é importante. (Mogno, entrevista 02/10/13)

Fora da jornada de trabalho, os professores declaram que pouco leram, além do que eles declararam nos registros de leitura, pois mesmos quando estavam fora da escola e da jornada de trabalho, continuavam lendo os mesmos materiais escritos do ambiente escolar.

4.4 A leitura na formação de professores

A professora Castanheira, que apresentou o menor volume de leitura entre os sujeitos pesquisados, considera que, apesar de ter lido pouco durante a hora-atividade, as leituras foram importantes para ela e contribuíram para obtenção de informações e conhecimentos que foram repassados aos alunos.

Contribuíram mais para informação e conhecimento porque... Eu tive que ler pra me inserir naquele texto e naquele contexto pra eu desenvolver as

atividades, porque se eu não leio e não tenho conhecimento, e como eu vou passar aquilo para o aluno... Se bem que não foram tantos e que eu poderia ter lido mais, eu sei que eu li bem pouco. (Castanheira, entrevista em 27/09/13)

Entre os materiais escritos, lidos durante a hora-atividade, a professora Castanheira considerou que os livros de autoajuda foram os mais importantes para sua formação, para ela, esses livros a ajudaram a compreender melhor os valores do mudo, onde ela e os alunos estão inseridos.

Para a professora Mogno, todas as leituras realizadas durante a hora-atividade foram importantes para a formação dela, até mesmo as revistas de novela. Segundo ela, todas as leituras realizadas, durante aquele período, ampliaram seu conhecimento, deixando-a mais preparada para exercer sua prática profissional.

(...) Pra mim tudo é muito importante. Tudo que eu faço é realmente importante até revista de novela é importante pra mim, porque também é um conhecimento. Então tudo, tudo que eu li foi muito importante. Teve muita coisa que eu não sabia e aprendi, porque busquei, precisei buscar, eu gostei de saber. Aí eu busco mais informação, alguns escritores que eu não conhecia e comecei a gostar... Ajuda muito e deixa o professor bem preparado, eu acho. Claro que são coisas que você só busca por causa do aluno, mas você aprende junto com ele... Foi muito importante, muito mesmo para minha bagagem e conhecimento... (Mogno, entrevista 02/10/13)

Para a professora Angelim, as leituras realizadas durante o período pesquisado, também, contribuíram para a sua formação profissional, pois, por meio delas, foi possível descobrir coisas novas e deixar a aula mais interessante.

Foram extremante importantes, porque toda leitura traz um benefício, através da leitura você descobre coisas novas, às vezes você está procurando uma coisa e acaba descobrindo outra. Então da leitura, nada que se lê se perde, a leitura vem só acrescentar pra minha formação. Leitura é importante, para todo professor a leitura é importante. Você não pode focar apenas como livro didático, porque você tem ele, você tem que também procurar coisas novas para repassar para o seu aluno, e tornar a aula interessante, ou mais interessante. Eu acredito que é através da leitura que a gente consegue descobrir o que cabe em uma aula e o que não cabe em uma aula. (Angelim, entrevista 01/10/13)

A professora Jacarandá, que se destacou pelo maior volume de leitura entre os participantes da pesquisa, afirmou que todos os materiais escritos lidos durante a hora-atividade foram importantes para o trabalho dela, porém os livros do acervo do PNBE do

professor contribuíram mais efetivamente para sua formação, pois possibilitaram que ela ampliasse o conhecimento acadêmico sobre o ensino da leitura.

Agora, também até então na década de oitenta nas universidades não tinha essa separação do pedagogo para o professor de letras, então eu quando fiz faculdade, não foi visto dessa maneira a minha sorte é que eu leio, não estagnei, não fiquei parada lá na década de oitenta e noventa, não fiquei, mas sei de muita gente que ficou lá parado no tempo... (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

O acesso às informações que ainda não havia sido conhecida pela professora em outras etapas de sua formação, fez com que ela questionasse sua prática pedagógica e sentisse o desejo de mudá-la conforme as ideias trazidas nos livros que leu. Porém, as mudanças não se deram de forma passiva, uma vez que ela as realizou, à sua maneira.

... tinha turma que não dava certo, mas teve coisa que deu certo, e tinha turma que deu certo da maneira que eu fiz, da maneira que eu pensei, entendeu é por isso que eu creio que o professor tem que estar buscando e lendo, correndo atrás porque as vezes aquilo que você está correndo atrás você encontra nas ideias de outro, e a partir da ideia daquele outro você chega a ideia sua, chega no final da história você vai afunilando, e chega você mesmo a criar e a ter a sua visão, então pra mim valeu apenas demais, eu quero que apareça é mais pra eu continuar lendo, foi muito bom, pelo menos no que eu trabalhei... (Jacarandá, entrevista 27/09/13)

Podemos então constatar que a leitura de tais livros deixou a professora inquieta e despertou nela o desejo de conhecer mais sobre o tema leitura. A partir desse conhecimento, ela sentiu o desejo de transformar seu fazer pedagógico, apropriando, à sua maneira, das ideias dos autores lidos que aos poucos foram experimentadas em sala de aula.

Porém, essas ideias nem sempre se apresentaram como a melhor forma de trabalhar com o aluno, conforme relatou a professora, mas fizeram com que ela desenvolvesse sua criticidade, colocando lado a lado o conhecimento teórico apresentados nas obras lidas, e o prático que ela possuía. O afunilamento desses conhecimentos possibilitou a professora avaliar e reconstruir seus conhecimentos profissionais, incluindo-os em sua prática profissional.

5 CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, constatamos que as garantias legais referentes ao direito de planejar, estudar e avaliar, durante a jornada de trabalho, estabelecidos pelas Leis Federais 9.394/96 e 11.738/08, levaram o município de Sinop a instituir a hora-atividade no Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais da Educação do Sistema Público Municipal por meio da Lei Municipal Nº 759/2004 e Lei Complementar Nº 062/2011.

Porém, a hora-atividade apresentou-se de forma insatisfatória e divergente na rede municipal de Sinop, onde, leis federais foram postergadas, retalhadas e remodeladas por meio de leis municipais que restringiram o tempo de estudo, avaliação e planejamento do professor. Além disso, ela transformou-se em moeda de troca entre gestores educacionais e professores que renunciaram parte deste período por vantagens financeiras, como acréscimo no salário ou contratos com horas excedentes. Também foi possível constatar em 2013, que após o período de greve e alteração do calendário escolar, parte da hora-atividade transformou-se em período de folga ou descanso semanal para a maioria dos professores.

Além da redução do tempo destinado à hora-atividade, a prática de leitura dos professores foi prejudicada, também, pela falta de espaço físico, uma vez que, as escolas municipais, apesar dos recentes investimentos nas salas de leitura e na aquisição de acervo, não possuem ambientes adequados à prática de leitura dos professores.

Portanto, é necessário investir na construção de espaços de leitura em todas as escolas pesquisadas. Não basta ao Governo Federal investir na aquisição de acervo específico para a leitura do professor se esse material permanecer desconhecido e subutilizado pela maioria deles. Determinada prática pode atender os interesses mercantilista sobre o livro, mas pouco contribui para formação de professores. Para as escolas municipais investir na aquisição de suporte de leitura e na compra de mobiliários contribui para a organização das salas de leitura, mas, enquanto o professor se deparar com as salas de leitura fechadas, ou tiver que competir por espaços com o aluno dentro delas, o ato de ler será prejudicado.

Com as dificuldades encontradas no ambiente escolar, os professores priorizaram, durante a hora-atividade, o planejamento pedagógico, e leram basicamente para atender as necessidades escolares, adotando o livro didático como principal suporte de leitura. Porém, suas práticas de leitura não ficaram restritas a ele, uma vez que todos os sujeitos pesquisados também leram, mesmo que de forma ocasional, livros literários, hipertextos, jornais e

revistas, que contribuíram para diversificação das práticas pedagógicas e abriram possibilidades para o professor completar ou mesmo ultrapassar as atividades trazidas pelos livros didáticos, além de oferecer a eles, por meio da leitura, momentos de terapia, relaxamento, informação e entretenimento durante a jornada de trabalho.

Apesar de determinadas práticas de leitura parecem pequenas diante da amplitude de conhecimentos que podem ser acessados por meio da escrita, inclusive no meio escolar, e das possibilidades de ampliação, transformação e construção de conhecimento que o ato de ler pode oferecer, todos os professores entrevistados afirmaram que os materiais lidos por eles durante a hora-atividade contribuíram para sua formação profissional.

Não podemos ignorar a perspectiva de formação desses profissionais, uma vez que durante a pesquisa, eles demonstraram possuir carência de leitura, até mesmos, dos gêneros mais utilizados na escola, como é o caso dos livros de literatura infanto-juvenil. Nesse contexto, as práticas de leitura realizadas durante a hora-atividade instrumentalizaram os professores, mesmos que de forma restrita, para o exercício profissional, pois, foi a partir delas que eles desenvolveram e diversificaram suas práticas pedagógicas, entre elas, a mediação de leitura.

A professora Jacarandá, apesar de ser uma exceção entre os demais sujeitos, demonstrou que quando o espaço da hora-atividade é respeitado, a prática de leitura dos professores pode ultrapassar os gêneros escolares e possibilitar a ampliação do conhecimento acadêmico, provocando os professores a refletirem e transformarem seus fazeres profissionais.

Porém, Jacarandá foi a única entre os sujeitos pesquisados que não teve o espaço da hora-atividade reduzido, revelando que quando o direito de estudar durante a jornada de trabalho é garantido, as práticas de leitura podem contribuir, ainda mais, para o desenvolvimento profissional docente, colaborando para que os professores adquiram mais conhecimentos teóricos e desenvolvam diversas competências sobre a língua que ensinam, podendo assumir, de fato, a condição de leitor privilegiado.

Concluimos, portanto, que mesmo com o tempo reduzido e com a falta de espaço físico adequado à prática de leitura, a hora-atividade se constituiu, mesmo que de forma restrita, num período de aperfeiçoamento profissional tendo a leitura como instrumento de formação profissional e aprimoramento do trabalho pedagógico, uma vez que os materiais lidos pelos professores de língua portuguesa durante esse período instrumentalizou esses profissionais para que eles desenvolvessem suas práticas pedagógicas, abrindo, em alguns

momentos, possibilidades para eles completarem ou mesmo ultrapassarem as atividades trazidas pelos livros didáticos.

Contudo, ainda é necessário que o período destinado à hora-atividade seja, efetivamente, delimitado e respeitado, oferecendo a todos os professores maior período de tempo destinado à leitura para que essa prática não fique restrita somente aos materiais didáticos ou escolares, uma vez que, não basta instrumentalizar o professor para o fazer pedagógico, é necessário também, oferecer a ele o direito de ler, durante a jornada de trabalho, materiais escritos que oportunize maior desenvolvimento intelectual, possibilitando-o a pensar e transformar sua prática profissional, resultando numa maior capacidade para intervir pedagogicamente nas práticas escolares, que poderá resultar num trabalho educacional mais rico e eficiente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludimila Thomé de. **Os professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. 1ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autentica 2007.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>

BRASIL. **Lei Federal 5.173** de 27/10/1966. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia. Brasília, 1966. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5173.htm Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. **Decreto-Lei Nº1106**, de 16 de julho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional. Brasília, 1970. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De1106.htm Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. **Lei Federal n.º 9394**, de 20.12.1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2013

_____. **Lei Federal n.º 11.738**, de 16.07.2008, Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 28 fev. 2013

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades@**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php...> Acesso em: 28 jan. 2013.

BATISTA, Antonio A.G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas da. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 23-60. (Coleção Leituras no Brasil)

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.32-50, Jul/Dez 2009. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>

BRITTO, Luiz P. B. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas da. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 61-78. (Coleção Leituras no Brasil).

CNM (Confederação Nacional de Municípios). STF suspende alteração na jornada de trabalho dos professores. **Agência de notícias da Confederação Nacional dos Municípios**. Brasília: 17 de Dezembro de 2008. Disponível em <http://www.cnm.org.br/> Acesso em: 28 jan. 2013.

_____. Impacto do aumento do Piso Nacional do Magistério. **Estudos Técnicos CNM Vol. 5**. Brasília: CNM, 2013. Acesso em: 28 jun. 2013.

CHARTIER, A. M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set/dez. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200017&script=sci_arttext Acesso em: 03 jan. 2014.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros, presente, passado e futuro**. Trad. Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez. 1992

_____. **A Nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas: Papirus. 1997.

DUTRA JÚNIOR et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohn e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três atos que se complementam**. 50ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atrativ-carreira-ap-final.pdf>> Acesso em: 20 de junho de 2011.

_____. NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental**: Estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Fundação Carlos Chagas. Acesso em: 03 jan. 2013.

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

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade de formação profissionais. Campinas, SP: Mercado das Letras; Fapesp 2002.

GOULEMOT, Jean Marie. **Leitura como produção de sentidos**. Trad. Cristiane Nascimento. In CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. 5ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

HADDAD, Fernando. Desafios a Vencer, In NETO, José Castilho Marques. (Org.). **PNLL**: Textos e história. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.p. 27 - 29.

HÉBRARD, Jean. **O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler?** Trad. Cristiane Nascimento. In CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. 5ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 35-74.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. **Sociologia da leitura**. Trad. de Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Formação do professor: retrospectiva e perspectiva na pesquisa. In _____ (Org). **A formação do professor**: perspectiva da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 13 – 38.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

_____, Luiz A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio C. (Org) **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-80.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo:Brasiliense, 2006.

MONLEVADE, João A. **Para entender o FUNDEB**. Ceilândia: Idéa. 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e a profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

_____. **Professor, se forma na escola.** Rio de Janeiro, maio de 2001. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em 29/08/2013.

OCDE. (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIETRI, Emerson. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

SAMPIERI, Roberto H; COLLADO, Carlos, F; LUCIO, Pilar, B. **Metodologia de pesquisa.** 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: Processo de formação de mediadores de leitura. In SANTOS, F; NETO, J; _____ (orgs.). **Mediação de leitura:** discussões e alternativas pra formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 129-156.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Medicas. 1989.

_____. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Medicas Sul. 1999.

SINOP. Prefeitura Municipal. **Lei nº 759/2004**, de 27 de fevereiro de 2004. Institui Plano de Carreiras, Cargos e Salários dos Profissionais da Educação do Sistema Público Municipal de Sinop - MT. Sinop, 2004. Disponível em http://sic.tce.mt.gov.br/home/index/id_entidade/41. Acesso em 29/01/2014.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 062/ 2011**, de 31 de maio de 2011. Dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Pública Básica do Município de Sinop. Sinop 2011 Disponível em http://sic.tce.mt.gov.br/home/index/id_entidade/41. Acesso em 29/01/2014

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de educação. **Instrução Normativa nº 04.** Dispõe sobre o Regime de Trabalho das Unidade educativas da Rede Municipal de Sinop-MT. Sinop, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. In SANTOS, F; NETO, J; RÖSING, T. (orgs.). **Mediação de leitura:** discussões e alternativas pra formação de leitores.. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

_____. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SINTEP. Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público - subsede de Sinop, **Ofício 140/2013**. Encaminha as deliberações da Assembleia Geral dos profissionais da Educação de Sinop-MT, realizada em 03 de julho de 2013. Sinop, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STF (Supremo Tribunal Federal). Julgamento de mérito da ação direta de inconstitucionalidade (ADI 4.167). **Diário da Justiça Eletrônico. Nº: 162. 24 de agosto de 2011**. Disponível em https://www.stf.jus.br/arquivo/djEletronico/DJE_20110823_162.pdf Acesso em 29/01/2014.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. RÖSING, Tânia. Apresentação: leitura na escola- Parte II: a missão. In _____ (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 9-16.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto . In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; _____, Antônio Carlos.(ORG.). **Hipertexto – e gêneros digitais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.170-180.

XAVIER, Antônio Carlos. Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos. 2º **Simpósio, Hipertextos e Tecnologias na educação: multimodalidade e ensino**. UFPE, Recife – Pernambuco, 2008. Anais eletrônicos. Disponível em :<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>. Acesso em 29/01/2014.

YIN, Robert Km. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola. In _____ . **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988. p. 9 – 22.

_____. SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICE A – Ficha de conhecimento dos participantes da pesquisa



Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Universitário de Rondonópolis
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação



1. Identificação

Professor:	Sexo: (M) (F)
Idade ()até 24 anos ()25 a 29 anos ()30 a 34 anos ()35 a 39 anos ()40 a 44 anos ()45 a 49 anos ()50 a 54 anos ()55 a 59 anos ()60 a 64 anos ()acima de 65anos	
Estado civil: ()Solteiro ()casado ()separado ()divorciado ()viúvo	
Número de filhos: ()não possui filhos ()01filho ()02 filhos ()03filhos ()04 ou mais filhos	

2. Endereço

Telefone residencial:	Telefone celular:
Email:	
Endereço:	

3. Formação

Habilitação em nível médio: ()magistério ()propedêutico () técnico em contabilidade ()outros	
Instituição:	
Local:	Ano de conclusão:

Graduação: Instituição:	
Local:	Ano de conclusão:
Monografia: Tema: Título:	
Outra graduação:	
Instituição:	
Local:	Ano de conclusão:
Monografia: Tema: Título:	

Especialização:	
Instituição:	
Local:	Ano de conclusão:
Monografia: Tema: Título:	

Segunda especialização:	
Instituição:	
Local:	Ano de conclusão:
Monografia: Tema: Título:	

Mestrado:	
Instituição:	
Local:	Em andamento () Ano de conclusão:
Dissertação: Tema: Título:	

4. Atuação profissional

Tempo de exercício na função docente: () até 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () 21 a 25 anos () acima de 25 anos
Tempo de exercício na função docente na Rede Municipal de Sinop: () até 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () 21 a 25 anos () acima de 25 anos
Vínculo empregatício com a Rede Municipal de Sinop: () efetivo () contratado
Escola:
Jornada de trabalho na Rede Municipal de Sinop: () 20 horas semanais () 30 horas semanais () 40 horas semanais
Disciplinas: () língua portuguesa () língua inglesa () geografia () filosofia () história () ciências naturais () educação física () artes () outras
Período: () matutino () vespertino () noturno
Anos: () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano
Quantidade de turmas: () 1 a 3 turmas () 4 a 6 turmas () 7 a 10 turmas () 11 a 14 turmas () 15 a 19 turmas () mais de 20 turmas
Quantidade de horas-atividade:

Quadro com a disposição das horas-atividade em meio a jornada de trabalho:**Matutino**

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
1ª aula					
2ª aula					
3ª aula					
4ª aula					

Vespertino

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
1ª aula					
2ª aula					
3ª aula					
4ª aula					

Noturno

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
1ª aula					
2ª aula					
3ª aula					
4ª aula					

5.Informações complementares

Atuação em outras instituições de ensino			
Instituição	contratado	efetivo	Jornada Semanal
Escola Estadual de Educação Básica			
Escola Privada de Educação Básica			
UNEMAT			
UFMT			
IES Privada virtual			
IES Privada presencial			
Total de horas			

APÊNDICE B – Registros de leitura dos participantes da pesquisa

Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Universitário de Rondonópolis
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação



Professor: _____

Período ____/____/____ a ____/____/____ **H/A previstas**____ **H/A efetivadas**____

LIVROS:

Didático	
Técnico e manual	
Ciências humanas e Sociais	
Literatura Infantil	
Literatura Juvenil	
Conto	
Romance	
Poesia	
Enciclopédia e Dicionário	
História em quadrinhos	
Bíblia e religioso	
Esoterismo (ocultismo)	
Autoajuda	
Cozinha/ artesanato/ assuntos práticos	
Biografia	
Outros:	

HIPERTEXTO:

Livro digital	
Portal, Site e blog pedagógico	
Portal, Site e blog informativo	
Portal, Site e blog literário	
Portal e site de revistas acadêmicas	
Portal, Site e blog religioso	
Portal, Site e blog comercial	
Portal, site e blog legislativo	
Outros:	

REVISTAS:

Jornalística e informativa	
Curiosidade cultural e científica	
Pedagógica	
Tv e Celebridade	
Boa forma e saúde	
Viagem e turismo	
Moda e atualidade	
Quadrinhos	
Esportiva e automotiva	
Cozinha/ artesanato/ assuntos práticos	
Religiosa	
Outras	

JORNAIS:

Jornal local e regional	
Jornal estadual	
Jornal nacional	

APÊNDICE C – Ações pedagógicas desenvolvidas durante a hora-atividade



Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Universitário de Rondonópolis
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação



Professor:
Jornada de trabalho semanal:
Quantidade de Hora-atividade semanal:

Considerando o que consta no artigo 68 parágrafo 4º da lei municipal 759/2004 e no artigo 45 parágrafo 1º da lei complementar 062/2011, a respeito das atividades a serem realizadas durante a hora-atividade, assinale abaixo qual é o tempo médio semanalmente destinado a:

Preparação e avaliação do trabalho didático				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ não há tempo disponível para realização dessa atividade				

Reuniões pedagógicas				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ não há tempo disponível para realização dessa atividade				

Desenvolvimento de projetos pedagógicos				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ não há tempo disponível para realização dessa atividade				

Articulação com a comunidade escolar				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ não há tempo disponível para realização dessa atividade				

Aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta da Unidade Educativa

☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ não há tempo disponível para realização dessa atividade				

Atendimento individualizado a alunos com dificuldade de aprendizagem				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ não há tempo disponível para realização dessa atividade				

Pesquisas				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ não há tempo disponível para realização dessa atividade				

Leituras				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ não há tempo disponível para realização dessa atividade				

Outras atividades:

Atividade:				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ outros				

Atividade:				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				
☐ outros				

Atividade:				
☐ 14h a 11h	☐ 10h a 8h	☐ 7h a 6h	☐ 5h a 3h	☐ 2h a 1h
☐ menos de uma hora ☐ raramente faço essa atividade				

() outros

Atividade:
() 14h a 11h () 10h a 8h () 7h a 6h () 5h a 3h () 2h a 1h
() menos de uma hora () raramente faço essa atividade
() outros

Atividade:
() 14h a 11h () 10h a 8h () 7h a 6h () 5h a 3h () 2h a 1h
() menos de uma hora () raramente faço essa atividade
() outros

Ações pedagógicas compreendidas como preparação e avaliação do trabalho didático em ordem decrescente:
1-
2-
3-
4-
5-

APÊNDICE D – Artefatos físicos de leitura



Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Universitário de Rondonópolis
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação



ESCOLA:
ENDEREÇO:
A escola possui projeto pedagógico que vise fomentar a leitura dos professores?
() não () sim, mas não está sendo desenvolvido () sim, em desenvolvimento
Título:

Biblioteca escolar:
Responsável:
Tempo de serviço na biblioteca:
Desvio de função: () sim () não
Função:
Possui o acervo de livros catalogado: () sim () sim, mas apenas em partes () Não Obs:
Possui o acervo de periódicos catalogado: () sim () sim, mas apenas em partes () Não Obs:
Possui o acervo específico para a leitura dos professores () sim, organizado separadamente () sim, mas está em meio aos demais materiais () Não Obs:
Realiza regularmente empréstimos de materiais para leitura dos professores: () sim, todo acervo está disponível . () sim, mas apenas parte do acervo está disponível . () não há empréstimos do acervo para os professores. Obs:

A biblioteca possui ambiente de leitura:

- () climatizado, com cadeiras estofadas e mesas confortáveis.
() ventilado, com cadeiras estofadas e mesas confortáveis.
() ventilado, cadeiras e mesas de madeira.
() ventilado, com mesas longas e bancos sem encosto.
() pouco ventilado sem espaço definido para leitura.

Outros ambientes de leitura:

Possui o acervo de periódicos catalogado:

- () sim () sim, mas apenas em partes () Não

Os professores de língua portuguesa receberam por meio da SME notebooks de uso individual:

- () sim ()sim, mas apenas alguns ()Não

Possui rede de acesso a internet disponível a todos o professores:

- () não.
() sim, sem fio e disponível em todo ambiente escolar.
() sim, com fio e disponível na sala de professores, laboratório de informática e biblioteca escolar.

Outras observações

[illegible]

APÊNDICE E – Termo de aceite da pesquisa

**Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Universitário de Rondonópolis
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Termo de aceite da pesquisa**

Eu, _____
professor (a) de língua portuguesa da Rede Municipal de Sinop, lotado na escola Municipal de Educação Básica _____ concordo em participar da pesquisa intitulada “Leitura como instrumento de autoformação docente: um estudo das práticas de leitura dos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade” realizada por Aparecido Derney, aluno do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis.

Estou ciente e concordo que os dados fornecido por mim durante essa pesquisa poderão ser divulgados na dissertação de mestrado do pesquisador e em trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos e/ou publicados em periódicos.

Firmo aqui o compromisso de fornecer somente dados verídicos, sendo que o pesquisador terá a responsabilidade revelar os dados da pesquisa resguardando a minha identidade.

Por ser verdade, dato e firmo o presente.

Sinop, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Professor