



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



LUCI GOMES DA MATA

**LEITURA DE LIVROS ACADÊMICOS POR DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA: ESCOLHA, RELEVÂNCIA E APLICAÇÃO**

**Rondonópolis
2015**

LUCI GOMES DA MATA

**LEITURA DE LIVROS ACADÊMICOS POR DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA: ESCOLHA, RELEVÂNCIA E APLICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Rondonópolis
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M4251 Mata, Luci Gomes da.

Leitura de livros acadêmicos por docentes de Língua Portuguesa:
escolha, relevância e aplicação / Luci Gomes da Mata. -- 2015
100 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: 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, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Leitura e formação. 2. Formação docente. 3. Prática pedagógica. I.
Título.

CDU 371.13



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 DE LIVROS ACADÊMICOS POR DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESCOLHA, RELEVÂNCIA E APLICAÇÃO."

AUTOR: Mestranda Luci Gomes da Mata

Dissertação defendida e aprovada em 26/03/2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca /Doutor(a) Sílvia 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 Doutor(a) Denise Aparecida Brito Barreto
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

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

RONDONÓPOLIS, 30/03/2015.

A todos os professores, de Língua Portuguesa e demais disciplinas, que se sentem desafiados todos os dias no exercício da profissão. A quem a complexa tarefa de ensinar é um ato responsável, de dedicação e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pela vida e a oportunidade de aprender, pela profissão honrosa da qual muito me orgulho, pela saúde e determinação que me impulsionou a buscar por essa formação e de poder compartilhar conhecimentos com colegas de classe, ensinando e muito aprendendo. A Ele peço que continue me dando coragem e entusiasmo no exercício da docência.

Aos meus pais, *Nelson Marques Gomes* e *Eunice Zelenski Gomes (in memoriam)* pela educação moral, princípios e valores essenciais na formação do meu caráter.

De coração agradeço ao meu esposo, companheiro e amigo de todos os momentos, *José Alves da Mata*, pela paciência, afeto, incentivo e encorajamento nos horas de cansaço, pela compreensão nos períodos de ausência por causa dos estudos rotineiros.

E aos meus filhos, *Rafael Gomes da Mata* e *Camila Gomes da Mata*, agradeço pela motivação, pois sempre foram a mola propulsora das minhas lutas, a razão da minha procura por conhecer e ser quem sou. Que sintam orgulho, não do meu título, mas da minha determinação, do meu esforço na conquista por um espaço melhor. A eles muito agradeço por serem filhos dedicados e amorosos, e desejo que nunca percam o sonho, a esperança e a vontade de aprender.

Em especial, a *Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues*, minha orientadora, meus sinceros agradecimentos por sua paciência e crédito a mim dispensados, terá sempre minha admiração e respeito.

Às pessoas com as quais caminhei durante esse processo formativo, meus professores; *Ademar de Lima Carvalho*, *Cancionila Janzkovski Cardoso*, *Eglen Silvia Pipi Rodrigues*, *Lindalva Maria Novaes Garske* e *Simone Albuquerque da Rocha*, minha eterna gratidão e reconhecimento pelo compromisso, humildade e respeito junto aos seus pupilos. Seus valores jamais serão esquecidos, pois o que os move é uma vontade de querer aprender juntos, uma determinação incansável na busca pelo saber e partilha de experiências vividas, uma investigação científica infindável em benefício de como promover uma aprendizagem de qualidade.

Agradeço aos sujeitos colaboradores, professores e professoras de Língua Portuguesa da rede estadual de Rondonópolis, sem os quais a realização desse trabalho seria impossível.

Meu agradecimento especial, também, à equipe da Escola Estadual José Salmen Hanze, à qual sou lotada desde 2000, pelo acolhimento, incentivo e confiança tantas vezes depositados

em meu trabalho e pela oportunidade de aprender coletivamente, no exercício da práxis pedagógica.

Aos colegas de profissão do CEFAPRO pelo apoio e encorajamento nos momentos de incertezas.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) por possibilitar essa formação em serviço, a qual penso que deveria ser modelo de inspiração para demais estados de nosso país.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT), pelo incentivo por meio de concessão de bolsas aos acadêmicos para a concretização dos estudos.

Assim, que essa vitória seja exemplo de que o desejo sempre se concretiza, quando baseado na força interior e na fé em Deus.

RESUMO

Na presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT), investigou-se as leituras dos professores efetivos de Língua Portuguesa da rede estadual do município de Rondonópolis, Mato Grosso. Para tanto, utilizou-se o método de análise de conteúdo, numa abordagem quanti-qualitativa, a partir de questionários estruturados. Nesse sentido, a pesquisa propôs, como objetivo geral, analisar quais são os livros acadêmicos lidos pelos professores de Língua Portuguesa, apontados como obras mais relevantes, tanto para a sua formação, quanto para a sua atuação no ensino da língua materna. Nesse contexto, para essa pesquisa, as leituras relevantes foram as de cunho acadêmico, realizadas pelos docentes de Língua Portuguesa como subsídios para a sua formação e prática pedagógica. Sendo assim, os objetivos específicos são os seguintes: Identificar quais são os livros acadêmicos mais lidos pelos professores de Língua Portuguesa da rede estadual do município de Rondonópolis, Mato Grosso; Averiguar os gêneros dos livros acadêmicos mais lidos pelos professores de Língua Portuguesa durante o ano de 2013 a abril de 2014; Investigar, na perspectiva dos professores, qual é a relevância das leituras acadêmicas na sua formação e atuação pedagógica. Os dados indicam números interessantes sobre a leitura dos docentes de Língua Portuguesa, pois, de 20 escolas estaduais, coletou-se dados de 30 sujeitos, que resultaram nas informações que serão apresentadas. Do acervo analisado, 43% foram leituras específicas para a formação e prática pedagógica do profissional de Língua Portuguesa e 57% se referiram à leitura de outros gêneros. Respondendo ao primeiro objetivo específico da pesquisa, os livros acadêmicos referenciados pelos sujeitos como mais lidos foram do gênero Linguística, que retrata 47% do universo específico da área de Língua Portuguesa e 34% do gênero Pedagogia, entretanto, voltada ao estudo e ao ensino da disciplina de Português. No conjunto dos conteúdos acadêmicos das obras citadas como lidas observa-se que elas se dividiram em leituras de formação de professores e leituras para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, subdivididas em temas que abordam técnicas e dicas direcionadas ao professor. Na área da temática leitura evidenciou-se o maior número, num total de 13 livros. Acerca da relevância das leituras atribuídas pelos professores de Língua Portuguesa, que responde ao terceiro objetivo específico, a maioria dos docentes relatou que todas as leituras citadas como realizadas por eles são importantes para a atuação e formação docente.

Palavras-chave: Leitura e formação. Formação docente. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present research, linked to the Post-Graduate Education Program in Education (PPGEDU/CUR/UFMT) at the Federal University of Mato Grosso investigated the readings of effective Portuguese Language teachers of the state network in Rondonópolis, Mato Grosso. For this, it was used the content analysis method, in a quanti-qualitative approach, from structured questionnaires. In this sense, the research proposed, as a general objective to analyze what are the academic books read by the Portuguese Language teachers, identified as most relevant works, both for their formation, as for its operations in the mother tongue teaching. In this context and for this research, the relevant readings were the academic nature ones, carried out by Portuguese teachers as subsidies for their own formation and teaching practice. Therefore, the specific objectives are: Identify what are the academic books most read by the Portuguese Language teachers from the state network in Rondonópolis - Mato Grosso; Investigate the genres of academic books most read by Portuguese teachers during the year 2013 to April 2014; Investigate, from the perspective of teachers, what is the relevance of academic lectures in their own formation and educational activities. The data indicate interesting figures about Portuguese Language teachers reading: from twenty (20) state network schools were collected thirty (30) subjects testimonys which resulted in the information that will be presented. From the analyzed collection, (43%) were specific readings for own formation and teaching professional practice of Portuguese and (57%) referred to the reading of other genres. Responding to the first specific objective of the research, academic books referenced by subjects as the most widely read were Linguistics genre that depicts (47%) of the specific universe of the Portuguese Language area and (34%) Pedagogy gender, however, devoted to the study and teaching of Portuguese discipline. In all the academic content of the works cited as read is observed that they were divided into teacher formation lectures and readings for teaching the discipline of Portuguese Language, categorized into topics that discuss techniques and tips directed to the teacher. In the thematic reading area showed up the most, a total of thirteen (13) books. About the relevance of the readings assigned by teachers of Portuguese Language, which responds to the third specific objective, most teachers reported that all readings cited as performed by them are important to the performance and teacher formation.

Keywords: Reading and formation. Teacher formation. Pedagogical practice.

*Minha história de aprendizagem da leitura e da escrita*¹

Eterno

[...] eterno é tudo aquilo que vive uma fração de segundo mas com tamanha intensidade que se petrifica e nenhuma força o resgata é minha mãe em mim que a estou pensando de tanto que a perdi de não pensá-la [...] eternas as palavras, eternos os pensamentos; e [passageiras as obras. [...]] (Carlos Drummond de Andrade).

Muitas pessoas marcaram a minha história, porém poucas, ainda hoje, fazem parte da minha vida, povoando os meus pensamentos e trazendo muitas lembranças. Recordo com carinho a fisionomia dos meus avós maternos que moravam no sítio Santa Helena, no estado do Paraná. Eles foram meus padrinhos de batismo.

Com meu avô aprendi a me divertir ouvindo suas anedotas e histórias, enquanto ele rachava lenha sobre um toco. Quando carregava sobre os ombros cachos de banana ou as ramas de mandioca colhidos na roça, acompanhado por mim, feliz e saltitante, na volta para casa. Lembro-me quando, no seu colo, era embalada ao som de valsas e tangos ou ao ritmo do sapateado.

Com minha avó aprendi a doçura da fé e a devoção por Nossa Senhora Aparecida, quando ela ligava o rádio todas as tardes na hora da Ave Maria e colocava sobre ele um grande vidro transparente com água, juntava as mãos e fechava os olhos acompanhando com fervor a oração. Ao lhe perguntar sobre a água, dizia que era benta e curava. Nunca duvidei. Era a mulher mais forte e trabalhadeira que conheci. Gostava de vê-la retirando os pães de um grande forno de barro. Só depois de muito tempo é que conheci o fenômeno da fluidificação da água, que minha avó, católica praticante, dizia ser benta. Ela era sábia.

Meus avós paternos também me deixaram boas recordações. Moravam na chácara Recreio, onde meus pais, eu e meus irmãos passávamos as festas de final de ano, e depois me deixavam ficar lá, uma temporada, junto com meus irmãos e primos. Foi nesse período que despertou em mim o amor pelos livros e histórias que minha avó, às vezes, lia ou inventava à noitinha na beira de um fogão de lenha, feito de cimento. Éramos seis ou sete netos, concentrados, de olhos e ouvidos bem abertos, devorando as palavras de minha avó, enquanto ela enrolava seus cigarros de palha e os guardava dentro de uma lata de Claybom verde. Quando a história terminava e ela nos mandava ir para a cama, era um lamento sem fim, só íamos com a promessa de mais histórias na noite seguinte. Durante o dia, percorríamos os campos, subíamos em árvores, nos banhávamos nos rios e na bica e, quando a fome apertava, suplicávamos por seus bolinhos de chuva, que ela sempre fazia.

Lembro-me de uma mala antiga com cadernos e livros velhos que eram de meu pai, guardados com carinho. Minha avó era professora primária na escolinha de uma fazenda. Recordo de um livro de magistério

¹ Em homenagem à minha família.

que tinha o título “Método Pestalozzi”. Nas noites de lua cheia, sentados em bancos ou cadeiras de palhinha no terreiro, ela apontava as estrelas e falava das constelações, isso para mim era um mundo de magia sem fim. Ao aprender a ler ela me deu um livro com capa verde-claro cujo título era “A linda vida de Nossa Senhora”, todo escrito em versos e rimas. Era o meu tesouro, li e reli inúmeras vezes. Não o tenho mais. Dias antes de completar 15 anos a casa de meus pais incendiou, acidentalmente, por causa de um botijão de gás. Perdi meu grande tesouro.

Meu avô paterno sorria, às vezes. Eu achava bonito vê-lo colhendo os cachos de uvas sob as parreiras, ajudava-lhe nesse trabalho, colocando os cachos em um cesto. Ele repreendia sempre os meninos por suas peraltices e defendia as meninas.

Minha mãe partiu [...], deixou-me grandes lições de vida, amor e perseverança.

[...] Meu pai, meu irmão e amigo, [...] Amo-o muito. Ele foi meu guia no primeiro dia de aula, levou-me de carro e me ensinou a voltar para casa sozinha, pois não podia me buscar. Fiquei com medo, mas segui suas orientações e acertei o caminho. Fui recebida por minha mãe que me esperava de braços abertos na rua em frente de minha casa. Ainda me recordo do cheiro dos cadernos novos e do livro Caminho Suave, que meu pai encapou com folha de papel de presente, enquanto minha mãe dava colo e leite aos irmãos menores.

É claro que existiram bons professores na minha vida, que são dignos da minha estima, mas as pessoas que realmente contribuíram para a minha formação foram meus avós e meus pais, orientadores sábios nas lições de vida e histórias verdadeiras. Eles me ensinaram a ler o mundo me interessando pelos estudos, motivando meus relatos pessoais e participando de minhas alegrias e tristezas. Mostraram-me que é preciso ter fé em Deus, amar a natureza. Disseram-me, através de seus atos, para ser criativa e acreditar em mim.

Nos primeiros anos escolares, recordo-me de alguns livros, poucos, porém muito bons: Peter Pan, Passeio à fazenda, Cachinhos de ouro, A Ilha Perdida, contando sobre a aventura de dois irmãos viajando pelos mares nas costas de uma raia gigante. Muitos gibis fizeram parte das minhas leituras, fotonovelas, romances escondidos de minha mãe, avisando para não ler besteiras. Amava os contos de fadas, conhecia-os através das narrações de minha avó e em muitas leituras sobre eles percebi com tristeza que não tinham a mesma emoção dos detalhes que ela criava. Aos 13 anos conheci os livros básicos de Alan Kardec, uns volumes de capa escura que enfeitavam a estante da sala de um amigo da família. [...] A partir daí os livros de filosofia preencheram a minha vida, além de Drummond e outros brasileiros tão importantes na vida de um professor.

A leitura é prazerosa para mim, quando leio o que me interessa, um assunto novo ou antigo, desde que me traga informações e conhecimentos. Interesse-me pelas histórias dos grandes filósofos, são fundamentais, na minha opinião, para qualquer tipo de profissão. Assim como tenho a minha preferência por tais assuntos, respeito às diversidades de meus alunos, as preferências de cada um. Faço comentários sobre alguns escritores, leio poesias, peço que eles leiam em voz alta. Motivo-os ao máximo, para que despertem o hábito pela leitura. Percebo que eles gostam de ler, alguns não sabem escolher, procuro ajudá-los.

No texto “Meu professor inesquecível” de Bartolomeu Campos de Queiroz (1997) me chamou a atenção o décimo nono parágrafo. “Eu lia os cartazes, colava as sílabas...”, isso me fez refletir sobre os alunos que nós orientamos, sem perceber e levar em conta o que ele traz consigo, o potencial que ele esconde, podado por nossas metodologias, muitas vezes inadequadas.

Rondonópolis, 18 de junho de 2002.

Continuando minha trajetória de aprendizagens

O texto *Minha história de aprendizagem da leitura e da escrita* (MATA, 2002) foi redigido durante o curso de formação para professores de Língua Portuguesa, promovido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) de Rondonópolis, como requisito de aprendizagens do conteúdo ministrado.

Como motivação para compor a história da nossa alfabetização, a professora formadora sugeriu a leitura dos textos de Bartolomeu Campos de Queiroz, e foi a partir da leitura do texto “Meu professor inesquecível” que minhas recordações da infância afloraram-me na memória, e essas lembranças me fizeram perceber que meus avós, pais e professores primários foram parte relevante do meu contato com a leitura e a escrita.

Assim nasceu o texto, recheado de lembranças, emoções e saudades, e, por conter tais sentimentos eu não poderia deixar de utilizá-lo para homenagear pessoas tão singulares, pois creio que graças a elas e ao afeto e carinho que me dispensaram é que me tornei professora.

Sou alguém que luta e acredita numa educação pública de qualidade, com equidade e justiça. Por isso mesmo, entendo que a formação contínua será o caminho que trilharei até o fim da minha carreira.

Finalizo aqui a minha formação *Strictu senso* na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a qual, desde a graduação em Letras, muito contribuiu para o desenvolvimento de minhas aprendizagens. Dessa forma, tenho certeza de que essa formação é um passo decisivo para a minha profissão e será o marco inicial de uma nova fase em minha carreira como professora formadora.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – As escolas da rede estadual de Rondonópolis no contexto da pesquisa.....	37
Gráfico 2 – A experiência dos docentes na Educação Infantil	47
Gráfico 3 – A experiência dos docentes no Ensino Fundamental	49
Gráfico 4 – A experiência dos docentes no Ensino Médio.....	50
Gráfico 5 – O <i>corpus</i> da pesquisa - a diversidade dos gêneros de Língua Portuguesa	57
Gráfico 6 – Quantidade de livros lidos por sujeito	60
Gráfico 7 – As leituras de estudo e as de outros gêneros – relação quantidade	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Faixa etária dos sujeitos investigados.....	40
Quadro 2 – Escolaridade dos professores de Língua Portuguesa.....	43
Quadro 3 – Outras ocupações na perspectiva dos professores	52
Quadro 4 – Os Gêneros dos livros conforme suas editoras.....	56
Quadro 5 – Objetos de estudo: relação de livros específicos de Língua Portuguesa	58
Quadro 6 – O porquê das leituras na voz dos professores de Língua Portuguesa.....	63
Quadro 7 – Os agentes de leitura na vida dos professores de Língua Portuguesa	66
Quadro 8 – O ambiente preferido pelos professores para a realização das leituras	69
Quadro 9 – Releitura das obras	73
Quadro 10 – A relevância das leituras realizadas para a Formação e Atuação docente na visão dos professores	75
Quadro 11 – Unidades de sentido para formação e atuação docente	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	20
1.1 O enfoque metodológico	21
1.2 Ações procedimentais.....	22
2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA	25
2.1 A importância da leitura para a construção do conhecimento.....	26
2.2 A relevância da leitura acadêmica para a vida profissional.....	29
3 PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	34
3.1 O perfil dos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa	38
3.2 A escolaridade dos professores colaboradores	41
3.3 A experiência profissional: tempo de ensino da Educação básica	46
3.4 Ocupação além do magistério.....	51
4 AS LEITURAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O CORPUS DA PESQUISA	53
4.1 Os Gêneros das obras coletadas nas leituras dos professores.....	54
4.2 Escolha de leituras: os critérios utilizados pelos sujeitos	62
4.3 Cruzando caminhos: outros sujeitos sugerindo leituras	65
4.4 Professor que lê. Onde lê?	68
4.5 A releitura das obras lidas pelos docentes	71
4.6 A leitura na formação e atuação do professor de Língua Portuguesa	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	92
Apêndice 1 – Relação de todos os livros lidos pelos professores de Língua Portuguesa no período de 2013 até abril de 2014	93
Apêndice 2 – Instrumento de coleta I – Perfil dos professores de Língua Portuguesa.....	98
Apêndice 3 – Instrumento de coleta II – Hábitos de leitura	99

INTRODUÇÃO

Direitos imprescritíveis do leitor

1. *O direito de não ler.*
 2. *O direito de pular páginas.*
 3. *O direito de não terminar um livro.*
 4. *O direito de reler.*
 5. *O direito de ler qualquer coisa*
 6. *O direito ao bovarismo. (doença textualmente transmissível)*
 7. *O direito de ler em qualquer lugar.*
 8. *O direito de ler uma frase aqui e outra ali.*
 9. *O direito de ler em voz alta.*
 10. *O direito de calar.*
- (DANIEL PENNAC, 2008)

O meu trabalho de pesquisa, vinculado à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT), investiga as leituras realizadas pelos professores de Língua Portuguesa da rede estadual do município de Rondonópolis – MT, em um recorte temporal durante o ano de 2013 até abril de 2014. Esse recorte temporal se deve à data em que finalizei o recolhimento dos questionários da pesquisa.

É discurso corrente, entre os professores de Língua Portuguesa, a necessidade de formação do sujeito leitor, relacionando-a com a aprendizagem e normas da língua materna, tendo em vista que a leitura de obras específicas da área contribui para um trabalho pedagógico mais competente no ensino da leitura e da escrita dos alunos.

Sendo assim, eu pergunto: O que lê o professor de Língua Portuguesa? Este sujeito é um leitor de obras voltadas para o ensino da língua materna?

Nesse sentido, considerando que os docentes de Língua Portuguesa sejam leitores conscientes, críticos e reflexivos sobre as temáticas da área de linguagem para a sua formação contínua, minha pesquisa propõe, como objetivo geral, analisar quais são os livros acadêmicos lidos pelos professores de Língua Portuguesa, apontados como obras mais relevantes, tanto para a sua formação, quanto para a sua atuação no ensino da língua materna.

Tenho clareza de que toda leitura tem sua relevância para a formação do sujeito leitor, seja ela para formar, informar, instruir ou divertir. As de entretenimento proporcionam inspiração, criatividade, bom humor e a leveza da alma, tão necessárias no atribulado mundo contemporâneo. As científicas são fundamentais para se formar e atualizar conhecimentos, pois

Silva (2014), em uma de suas palestras acerca dos Desafios do Magistério² questionou aos professores se [...] “É possível aprender sem que alguma forma de leitura esteja envolvida no processo?”. Segundo o autor a leitura é imprescindível para a realização de qualquer tipo de aprendizagem. Ou seja, todas as formas de leitura são pertinentes para a constituição e formação geral do sujeito leitor, enquanto indivíduo social.

Entretanto, para o meu trabalho as leituras que são relevantes são as de cunho acadêmico, realizadas pelos docentes de Língua Portuguesa para a sua formação e prática pedagógica. Por isso, diante do exposto, os objetivos específicos são os seguintes:

- Identificar os livros acadêmicos mais lidos pelos professores de Língua Portuguesa da rede estadual do município de Rondonópolis, Mato Grosso;
- Averiguar os gêneros dos livros acadêmicos mais lidos pelos professores de Língua Portuguesa durante o ano de 2013 até abril de 2014;
- Investigar, na perspectiva dos professores, qual é a relevância das leituras acadêmicas na sua formação e atuação pedagógica.

Portanto, esta pesquisa volta-se, prioritariamente, ao estudo e análise das obras acadêmicas, particularmente a livros referentes ao ensino da Língua Portuguesa, ou seja, às leituras acadêmicas realizadas pelo professores. A leitura de estudo é concebida por Britto como:

A leitura de estudo é um modo de ler que implica procedimentos metacognitivos e linguísticos distintos daqueles que se constituem em torno das atividades da vida diária. Ela demanda diversos tipos de tarefas cognitivas, nas quais regras e princípios de classificação, análise e síntese, inferências, são mais relevantes que critérios contextualizados mais diretamente relacionados à experiência vivida. (BRITTO apud CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 2).

Nesse aspecto, são os tipos de leitura que requerem uma disposição de postura crítica do leitor, na qual a atenção, concentração e pesquisa são atributos indiscutíveis. É o tipo de leitura que não se faz uma única vez, e sim, retoma-se até que o conteúdo do texto lido seja decifrado, compreendido.

Para Castelo-Pereira (2005), a leitura de estudo

[...] é a leitura em que se faz uma interlocução com o texto [...] é a leitura em que se busca não uma informação pontual, mas perceber como o texto se

² Fórum Desafios do Magistério “Leitura de si, o professor enquanto pessoa”, realizado no Centro de convenções da Unicamp em junho de 2012.

organiza, o que discute e como discute. É a leitura do estudo e do trabalho. A leitura necessária no dia-a-dia de quem exerce uma atividade intelectual, necessária aos estudantes de um modo geral, [...]. (CASTELO-PEREIRA, 2005, p. 55).

A leitura para formação nem sempre é prazerosa, é uma leitura que exige disposição do leitor, atenção e concentração, tendo como conduta alguns procedimentos específicos, como fichamentos, consultas ao dicionário, notas, resenhas e diálogos entre autores.

Como método e procedimento para esta pesquisa escolhi o caminho das abordagens quanti-qualitativa, por apresentar o que é significativo e relevante através da linguagem, com respaldo na metodologia de procedimentos Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011). Realizei a coleta de dados por meio de questionário fechado, entregue aos docentes de língua Portuguesa da rede pública estadual de Rondonópolis, num total de 20 escolas.

Escolhi a abordagem quantitativa por informar a quantidade e frequência com que as obras acadêmicas são citadas pelos sujeitos, e a qualitativa por oferecer a possibilidade de analisar de forma interpretativa o conteúdo das obras acadêmicas lidas pelos docentes.

Dessa forma, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos centrais.

No capítulo intitulado “**Algumas concepções de leitura**”, apresento breve explanação sobre as acepções do vocábulo leitura baseadas nos verbetes de três importantes dicionários da Língua Portuguesa, analisando e comparando os significados atribuídos ao termo em questão. No subtítulo sobre a “Relevância da leitura para a vida profissional” exponho a teoria de alguns autores sobre a necessidade do docente tornar-se um leitor disciplinado e comprometido, para melhor desempenhar o seu fazer pedagógico.

Na sequência, o capítulo “**Perfil dos professores de Língua Portuguesa**” aborda as análises referentes ao Questionário I (Apêndice 2) da coleta de dados, no qual exponho o perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa, a escolaridade, a experiência profissional e tempo no magistério. Os dados são apresentados em quadros e gráficos elucidativos que revelam números significativos para o nosso conhecimento.

O tópico nomeado “**As leituras dos professores de Língua Portuguesa e o corpus da pesquisa**” se destaca por abordar o foco principal deste trabalho, que são as leituras citadas como realizadas pelos docentes. Nele estão descritos, de forma sequencial, as questões do Questionário II (Apêndice 3), os gêneros das leituras que compõem o *corpus*, os critérios utilizados pelos professores para a escolha da leitura, de quem veio a sugestão pela escolha da título escolhido, o ambiente no qual a leitura foi realizada, se o docente releu algumas das obras citadas e, por último, mas, não menos importante, a leitura na formação e atuação do professor

de Língua Portuguesa que, no instrumento de coleta, se divide em duas questões fundamentais da pesquisa. As questões estão numeradas como 4.6 e 4.7 no questionário II (Apêndice 3):

- Questão 4.6: “Das obras lidas no período de janeiro de 2013 até o presente momento, quais você julga importantes para a sua formação docente? Por quê?”;
- Questão 4.7: “Quais obras lidas você julga como fundamentais para a sua atuação como professor de Língua Portuguesa? Por quê?”.

Os quadros e gráficos seguem a ordem dos instrumentos de coleta (questionários), assim como no capítulo anterior.

Respondendo a questão na introdução desta pesquisa “O que lê o professor de Língua Portuguesa?” consta um quadro no apêndice deste trabalho com os cento e vinte e oito (128) títulos de livros citados como lidos pelos docentes. Estão em ordem alfabética, com os nomes dos autores e os gêneros das obras fornecidas por suas editoras.

Recorro, como embasamento teórico, a importantes teóricos acerca das temáticas leitura e formação docente, como: Andrade (2007); Barreto (2008); Bardin (2011); Brito (2012); Castello-Pereira (2005); Chartier (2007); Hebrard (2005); Kleiman (2013); Leffa (1999); Marcelo (2009); Nóvoa (1992; 2009); Rizzatti (2008); Silva (1996; 2005; 2009; 2014), dentre outros.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

*Façamos da interrupção um caminho novo.
Da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro!*
(FERNANDO SABINO, 1956)

Delinee o caminho desta pesquisa por meio da abordagem quanti-qualitativa discutida por Bogdan e Biklen (1994), e a metodologia Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011) como procedimento de pesquisa. A seguir, aprofundarei essa discussão tomando como referência alguns autores reconhecidos por suas pesquisas e estudos sobre metodologias.

Conforme Gatti (2004, p. 13), “a abordagem quantitativa é uma abordagem muito útil na compreensão dos problemas educacionais. [...] Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos”. Por isso, por informar a quantidade e frequência com que as obras acadêmicas e demais dados são citados pelos sujeitos, essa abordagem se adequa a minha pesquisa.

Complementarmente, a abordagem qualitativa também possibilita o aprofundamento das análises por ter relação com as ciências sociais e, por isso, se harmoniza com a Análise de Conteúdo, no que diz respeito aos fatos e situações humanas, como afirma Chizzotti (2003, p. 221), por “implicar uma partilha densa com pessoas, fatos que constituem o objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados e [...] interpretar os significados que as pessoas dão a elas”.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, André (2001, p. 54) diz que “os estudos chamados de ‘qualitativos’ englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de análises”.

Portanto, entendo que o método de Análise de Conteúdo, entrelaçado à abordagem quanti-qualitativa, é o caminho mais adequado a esta pesquisa, por retratar a estatística dos dados coletados sobre as obras citadas, favorecer a quantificação em quadros e gráficos dos resultados alcançados e, também, por possibilitar a reflexão sobre os fatos e analisá-los com subsídios teóricos.

1.1 O enfoque metodológico

De acordo com Bardin (2011, p. 37) o método de Análise de Conteúdo “[...] Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Ou seja, ele não fornece um modelo, mas inúmeras possibilidades de análises e interpretações que devem ser ajustadas conforme o objeto de estudo e de acordo com as categorias que o pesquisador escolhe no material coletado. Esse método de análise estuda as motivações, as atitudes, os valores, as crenças e tendências, organizando-se pelo processo da “pré-análise, da exploração do material coletado e tratamento dos resultados” (BARDIN, 2011, p. 125).

Percebo, então, que a Análise de Conteúdo é mais indicada para analisar o conteúdo dos livros lidos pelos professores de Língua Portuguesa, por ser uma ferramenta que possibilita o desvendamento crítico das mensagens, a compreensão da construção dos significados que os sujeitos atribuem ao objeto pesquisado em questão e permite o uso de inferências, por meio de análises, que procuram esclarecer as causas da mensagem e as consequências que podem provocar. Conforme Bardin (2011), uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. Nos questionários, então, identificam-se e interpretam-se, além do perfil dos sujeitos, as leituras realizadas por eles, os gêneros das obras que são classificadas pelas editoras e verifica-se se elas pertencem à área específica da Língua Portuguesa.

Apesar de a Análise de Conteúdo e a Linguística terem em comum a linguagem como objeto de estudo, é importante esclarecer que existem distinções significativas na forma como esses estudos ocorrem. “A Linguística é um estudo da língua, a Análise de conteúdo é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 50). Nesse contexto é que as respostas dos sujeitos tornam-se mensagens significativas, nas quais é possível inferir ou deduzir alguns porquês, possíveis de desvendamento por meio das análises das categorias temáticas sugeridas por Minayo (2007).

Quanto aos instrumentos optei pela aplicação de questionários, uma vez que, conforme Marconi; Lakatos (2003, p. 201), constituem-se “[...] por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”.

Sendo assim, elaborei dois (2) questionários (Apêndices 2 e 3) com perguntas abertas e fechadas no intuito de coletar dados dos professores efetivos de Língua Portuguesa da rede estadual do município de Rondonópolis – MT. Um questionário sobre o perfil do professor, com o objetivo de conhecê-lo e a sua escolaridade, experiência na docência e jornada de trabalho; e outro com perguntas específicas a fim de identificar quais obras acadêmicas foram lidas no período de 2013 até abril de 2014, e os critérios utilizados para a escolha dessa leitura, além de descobrir qual a sua relevância para a formação docente e a atuação profissional.

1.2 Ações procedimentais

Nesta parte, apresento desde o encadeamento das ações práticas aos procedimentos teóricos do trabalho de campo, ou seja, relato o corpo a corpo com as instituições escolares, com os sujeitos, a realização das fichas de anotações, quadros e gráficos, a escolha das categorias, os codinomes dos colaboradores e as análises descritas, de acordo com as etapas preconizadas pela metodologia Análise de Conteúdo.

Desta forma, o passo inicial das ações foi visitar as instituições escolares da rede estadual do município de Rondonópolis, a qual é composta de 31 escolas na zona urbana e duas na zona rural. Essa ação compreendeu a minha apresentação como investigadora e a entrega dos instrumentos de pesquisa, os quais foram recolhidos posteriormente, por mim, conforme agendamento de comum acordo com o sujeito. Diante da necessidade de otimizar a coleta de dados, optei apenas pelas escolas da zona urbana. Dessas 31 escolas da zona urbana, sete delas não continham, no período da coleta de dados, professores efetivos de Língua Portuguesa em sala de aula, e como esse foi um critério da pesquisa, aqueles estabelecimentos de ensino não puderam participar.

Tal critério de seleção por professores efetivos se deve ao fato de que os mesmos possuem uma carga horária específica para atividades de planejamento previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96, portanto, eles dispõem de tempo remunerado e, necessariamente, têm que participar dos projetos formativos da sala do educador da instituição. Já os contratados, além de não terem a hora atividade, a maioria deles não estabelece vínculo duradouro com as escolas e a rotatividade é sempre um desafio.

Durante a coleta de dados fui informada pelos funcionários das secretarias e gestores das escolas que alguns desses professores se afastaram em decorrência de aposentadorias, para tratamento de saúde ou qualificação profissional; outros porque estavam ocupando cargos em outras funções, como coordenadores pedagógicos, cooperação técnica ou professor formador

do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro). Também deixaram de participar mais quatro escolas sendo que, em duas, as professoras se negaram diretamente a responder os questionários e, nas outras duas, após diversas tentativas de receber os questionários respondidos, mas sem êxito desta pesquisadora, devido ao desinteresse dos sujeitos em colaborar com a coleta de dados, desisti de solicitá-los.

Dessa forma, aplicou-se os instrumentos de pesquisa para 30 professores de Língua Portuguesa, de 20 escolas estaduais, que participaram desta pesquisa.

Após os dados coletados por meio dos questionários, procedeu-se a tabulação. Utilizei, para essa ação, o programa Excel®, para, além de traçar o perfil dos sujeitos, identificar e quantificar as obras lidas, resultando na seleção dos títulos mais citados para averiguação e análise dos conteúdos. Além de um estudo quantitativo, foram verificadas as respostas dos sujeitos sobre o sentido atribuído ao livro lido para a sua profissão docente. Neste aspecto, elaborei quadros e gráficos para organizar as informações acerca das escolas, dos sujeitos e suas leituras, assim como as informações atribuídas por eles sobre a relevância da leitura para a formação e prática docente do professor da língua materna.

Como critério de organização para representar os sujeitos e, assim, preservar suas identidades, optei por atribuir-lhes nomes de aves do Brasil, por ordem alfabética.

Após a conclusão da tabulação dos dados e levantamento dos títulos das obras, foi observado se os títulos citados constituíam-se obras voltadas para o ensino da Língua Portuguesa. A partir de então, escolhi a técnica da análise temática em três etapas, conforme Minayo (2007, p. 316-317), postulados pela metodologia de Análise de Conteúdo.

- **1ª etapa – pré-análise:** Abrange o processo de escolha, organização e seleção do material que compõe o *corpus* da pesquisa, na formulação de hipóteses e elaboração de indicadores que norteiam a interpretação final. Segundo Bardin (2011, p. 126), essa fase do trabalho é chamada de “leitura flutuante” por analogia com a atitude do psicanalista, ou seja, consiste numa leitura que tem como objetivo procurar por pistas que venham a elucidar os questionamentos específicos da pesquisa. A autora recomenda a utilização de um índice para anotação dos indicadores.

Nesta etapa, então, organizei o material da seguinte forma: os instrumentos recolhidos foram numerados de acordo com a ordem na sequência da coleta, à medida que fui me apropriando desses documentos fui numerando, ou seja, primeiro questionário, questionário um, e assim sucessivamente, e transcrevendo os dados para quadros específicos. Todos os dados transcritos obedeceram aos números das questões, no instrumento, para facilitar as análises posteriores.

- **2ª etapa – exploração do material coletado:** Esta fase corresponde ao processo de codificação. São as técnicas de categorização, interpretação e informatização onde, de acordo Bardin (2011) ocorre o recorte na pesquisa, que pode ser um tema, uma palavra ou uma frase. Sendo assim, segui a leitura explorativa das respostas dadas pelos sujeitos com a coleta minuciosa dos vocábulos que se repetiam e essas palavras foram agregadas em unidades. Escolhi, para a análise das respostas dos sujeitos, as unidades de registro, denominada por Franco (2008) como “tema”, na qual foram selecionadas algumas palavras. Neste caso, selecionei, por meio de uma contagem manual, os vocábulos mais significativos, que mais se repetiram na voz dos sujeitos, como, “leitura; alunos; formação docente; prática, ação ou atuação pedagógica; aprendizagem e todas”.

Em seguida, analisei as obras lidas pelos sujeitos numa verificação dos títulos, autores e áreas especificadas pelas editoras. O primeiro passo desta ação foi separar as obras literárias das acadêmicas com o objetivo de se quantificar esses dados, já que o foco deste trabalho são as leituras de estudo. O detalhamento dos dados compõe o capítulo intitulado: “**As leituras dos professores de Língua Portuguesa e o corpus da pesquisa**”.

- **3ª etapa – tratamento dos resultados:** Nesta etapa das ações compreende-se a codificação e a inferência, na qual Bardin (2011) recomenda que se volte ao referencial teórico, procurando embasar as análises para dar sentido à interpretação. As interpretações pautadas em inferências, que são hipóteses, investigam o que há por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados, ou seja, segundo Bardin (2011), nessa parte é que o corpo de hipóteses/inferências é verificado pelos dados do texto.

Conforme Gamboa (2006, p. 23), “Uma simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística”.

Nesse aspecto, tanto as unidades temáticas selecionadas quanto as obras acadêmicas, além de quantificadas, foram analisadas e interpretadas de forma a responder aos objetivos específicos que constam na introdução deste trabalho.

Assim sendo, seguiu-se o momento de relatar teoricamente a pesquisa com embasamento bibliográfico sobre a temática, com ilustrações dos dados em quadros, tabelas e gráficos das obras analisadas, que seguem no capítulo das análises e apêndices desta dissertação.

2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Os analfabetos do próximo século não são aqueles que não sabem ler ou escrever, mas aqueles que se recusam a aprender, desaprender e reaprender. (ALVIN TOFFLER)

A imagem associada à leitura que geralmente se tem é de alguém em estado de concentração e olhar absorto nas páginas de um livro ou de um texto eletrônico. No entanto, quem se dispõe a estudar com profundidade o tema leitura se depara com inúmeras teorias sobre a temática, algumas semelhantes e outras distintas.

Para alguns autores, tais como, Castello-Pereira (2005), Silva (2005), Britto (2012) e Kleiman (2013), a concepção de leitura é portadora de múltiplos sentidos. Nesse aspecto, ela dá origem para diversas interpretações.

Orlandi (2012) faz referência à leitura como uma questão linguística, pedagógica e social, e Brito (2012, p. 32) assegura que “ainda que faça parte da leitura, interpretar não é ler”. A aceção de Silva (2005, p. 15) “[...] Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”, conduz a definição, pelo próprio autor, que ler é atribuir sentidos.

Na expressão de Kleiman (2013, p. 9) “ler envolve mais do que compreender – a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo; fazem parte dela tanto o entendido como os mal entendidos”. Dessa forma, é uma necessidade inerente ao desenvolvimento cultural do ser humano.

A questão em que todos parecem concordar é, “[...] a leitura é um vocábulo extremamente polissêmico, com muitas aceções e aplicações” (BRITTO, 2012, p. 19).

A maioria das definições retratadas nos dicionários de Língua Portuguesa podem ser entendidas como ações mecânicas de decifração, como se leitura fosse apenas um ato de decodificação de símbolos gráficos, ou seja, aquele que lê apenas decifra e não interage com o texto. Sobre a decodificação se expressa Silva,

A comparação dos componentes do processo de leitura (autor/texto/leitor) com os de um canal de comunicação [...] indica uma passividade do leitor no que se refere à produção de sentidos. [...] ou, o que é bem pior, sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos, atitudes, etc. Daí, muitas vezes, o total desprezo dos docentes pelo repertório prévio e interesses dos estudantes, o que coloca estes leitores na condição de entidades vazias - de conhecimentos

e sentimentos - a quem cabe somente decodificar e "engolir" as mensagens dos múltiplos textos estudados. (SILVA, 1999, p. 3)

Compreende-se, então, que leitura é uma ação psíquica que envolve participação ativa dos interlocutores, na qual o sujeito leitor se utiliza de conhecimentos prévios para interagir com a mensagem do texto lido, estabelecer relações, comparações que produzem sentidos e significados, fornecendo a capacidade de recriação. Conforme Silva (2005, p. 41), “[...] a leitura é recriação, reescritura, interação criativa entre o leitor, a palavra e o mundo”.

Castello-Pereira (2005) afirma que a leitura é uma construção de sentido que não está pré-determinado no texto, mas que o mesmo vai ser elaborado num trabalho de diálogo entre pessoas, determinado por vários fatores de acordo com seus interesses e objetivos.

Nesse aspecto, a leitura é bem mais que decifração e decodificação, é uma prática social interativa que possibilita ao indivíduo letrado a capacidade de participação ativa na comunidade na qual se insere, e assim, também de transformação.

2.1 A importância da leitura para a construção do conhecimento

A leitura é imprescindível para desenvolver e aprimorar a cultura humana. Para tanto, o sujeito utiliza-se dos conhecimentos linguísticos, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, para a compreensão daquilo que lê (KLEIMAN, 2013).

Segundo Kleiman (2013) a compreensão da leitura se dá por meio de conhecimentos prévios que podem ser adquiridos ao longo da vida, na interação de diversos níveis, como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, é dessa forma que o sujeito leitor consegue compreender e construir o sentido do texto.

Assim, percebo que a leitura é uma mão dupla na construção de conhecimento do leitor, pois o sentido atribuído à leitura do texto necessita de conhecimentos prévios adquiridos, assim como para a ampliação do conhecimento, é imprescindível alargar os horizontes da leitura, porquanto, conforme Kleiman (2013, p. 23), “[...] Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão”.

Leffa (1999) descrevendo o processo cognitivo de interação na leitura afirma:

Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e

conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo. (LEFFA, 1999, p. 3)

Percebe-se, então, que o processo de construção de sentidos de um texto é uma ação dinâmica de interações estabelecidas por meio de conhecimentos adquiridos, seja nas relações vivenciadas com outros seres, nas leituras de outros textos ou no conhecimento de mundo.

Ao examinar o processo da leitura em três perspectivas básicas, o texto, o leitor e a comunidade, Leffa (1999) também afirma que a leitura é vista, primeiramente, sob a perspectiva do texto, depois do leitor e finalmente da comunidade. O autor explicita que “Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura”.

Dessa maneira, ao atribuir sentidos à leitura, o leitor se apropria inconscientemente de alguns fatores para a compreensão do texto, esses elementos podem estar armazenados na memória, os chamados conhecimentos prévios adquiridos, ou então, em outros textos/autores ou na relação dialógica com outras pessoas. No entanto, a construção dessa interpretação é exclusiva do leitor. Nesse sentido,

A construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar. A compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida por cada leitor. (LEFFA, 1999, p. 17).

Assim, a construção de sentido da leitura se dará conforme o aspecto cognitivo de cada leitor. Nesse aspecto, não há certo ou errado, mas apenas a interpretação do leitor. Segundo Leffa, prevalece a interpretação daquele que lê.

Nesse aspecto, Lajolo (1993, p. 33-34) afirma “Pois o leitor, como o freguês do botequim, parece que tem sempre razão. Assim sendo, leitores desfrutam de imenso poder, ainda que sejam extremamente voláteis”.

Tecendo comentários na afirmativa da autora, percebe-se que ela utilizou o substantivo volátil como sinônimo de variável, de mudança, de transformação, o que se adequa ao tema em questão, visto que o leitor pode emitir interpretações diferentes de uma determinada leitura efetuada em diferentes contextos históricos da sua existência, pois é compreensível que fatores físicos, emocionais e cognitivos, como outras leituras e estudos, por exemplo, contribuam para

o amadurecimento das opiniões interpretativas. Dessa maneira, entende-se que o leitor terá sempre razão, como afirmam os autores acima.

Ainda confabulando sobre significados, Lajolo (1993) cita que, “[...] cada leitor, na individualidade da sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando”.

Além das várias leituras contribuírem para a construção de conhecimento do sujeito leitor, entende-se, também, que a leitura como prática desenvolve o senso crítico, tornando o leitor leigo num leitor proficiente, maduro, capaz de transformar de alguma forma a sua vida e influenciar a vida daqueles que convivem consigo. Acerca disso Lajolo (1993) enuncia que

Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto, afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros. (LAJOLO, 1993, p. 106-107).

Dessa forma, evidencia-se que o exercício da leitura está diretamente vinculado ao processo de desenvolvimento intelectual do sujeito, repercutindo por toda sua trajetória de vida. Ela é fundamental para o desenvolvimento desse processo de formação do indivíduo, tanto pessoal, como social, o que influencia positivamente nas suas relações e ascensão profissional.

Nesse sentido, é importante destacar, ainda, a influência da internet como suporte de leitura no desenvolvimento do conhecimento. Roger Chartier em entrevista concedida à revista nova escola em agosto de 2007, enfatizou que a revolução digital influencia as formas e hábitos de leitura, sendo uma aliada da leitura de livros. “Além de auxiliar no aprendizado, a tecnologia faz circular os textos de forma intensa, aberta e universal e, acredito, vai criar um novo tipo de obra literária ou histórica. Dispomos hoje de três formas de produção, transcrição e transmissão de texto: a mão, impressa e eletrônica – e elas coexistem” (CHARTIER, 2007).

Nesse aspecto, a tecnologia é um suporte facilitador da leitura que pode contribuir no auxílio docente para as estratégias pedagógicas nas aulas de leitura com os alunos. Como afirma Chartier (2007) “É preciso tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico e ao mesmo tempo entender a lógica de outro tipo de produção escrita que traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor”.

Entende-se que a Internet tem possibilitado a leitura de textos de forma maleável e gratuita, para alunos e professores, sendo assim, é relevante uma orientação adequada aos alunos sobre as diversas formas de leituras, seus contextos e necessidades. Os educandos devem

compreender que, além da internet, existem outros suportes de textos, que os livros são insubstituíveis e que devem ser lidos calmamente e de forma reflexiva.

Hebrard (2010) afirma que a leitura é uma atividade cultural que solicita tempo, ela pressupõe também, um dobrar-se sobre si mesmo, um recolhimento que nossas sociedades aceitam cada vez com mais dificuldade.

Entendo que isso se deva ao agitado estilo de vida contemporâneo, e à necessidade social de se atualizar devido aos imperativos urgentes do trabalho, e, como as informações circulam velozmente, a internet possibilita essa atualização informativa, no entanto, ainda assim, acredito que é necessário investir no estudo e na leitura dos livros, pois entendo que os mesmos são fundamentais como forma de amadurecimento da nossa reflexão crítica.

De acordo com Hebrard (2010) “Será necessário que aprendamos a formar de modo diferente os ‘novos leitores’ do século XXI”. Dessa forma, é evidente o desafio para a classe docente. Como persuadir os alunos a lerem livros se a tecnologia é muito mais convidativa? Sabe-se que, atualmente, é possível o acesso a *download* de diversos livros digitalizados em *sites* específicos, tanto para leitura literária, como para informação e estudo.

Nesse aspecto, é relevante refletir numa forma diferente de ensinar a leitura que esteja associada à tecnologia, mas, para isso, o estudo e a pesquisa são caminhos que não devem se exaurir diante das complexidades e necessidades humanas.

2.2 A relevância da leitura acadêmica para a vida profissional

Neste ponto da dissertação farei uma breve explanação sobre a importância da leitura de estudos para o profissional docente. Como referencial teórico busquei os seguintes autores: Freire (1989); Gatti (2004); Kramer (2001); Castello-Pereira (2005); Andrade (2007); Barreto (2008); Rizzatti (2008); Marcelo (2009); Britto (2012) e Silva (2014).

Neste contexto, Barreto afirma que a “Leitura é uma disciplina que não se ganha a não ser pela prática. Por isso não é tão fácil ser professor de leitura. Ele será professor de leitura em alguns momentos, e em todos os outros, um aprendiz de leitura”. (BARRETO 2008, p. 51).

A autora, ao utilizar o termo disciplina, refere-se à postura que deve ser desenvolvida pelo professor enquanto orientador. Essa prática torna-se uma disciplina diária na vida do docente que, ao ensinar a leitura ao aluno, torna-se, ele próprio, também um “aprendiz”.

Acredito que se tratando de educadores, a prática da leitura torna-se um dever, uma obrigação que vai muito além do profissionalismo, tendo em vista que somos os responsáveis pela formação das demais profissões.

Por conseguinte, a leitura acadêmica também subsidia o desenvolvimento de conhecimentos específicos da área da docência, esclarece a forma como se desenvolvem as aprendizagens discentes, atualiza os profissionais acerca de pesquisas científicas e temáticas das políticas educacionais do país. Ela é linguagem dialógica reflexiva entre texto e leitor que possibilita a formação docente e a prática pedagógica.

Sendo assim, a minha investigação corrobora com as ideias de Kramer (2001), Rizzatti (2008) e Barreto (2008) que questionam: Como professores que não são leitores podem formar alunos leitores? Além disso, as autoras também possuem publicações que versam sobre a temática “leitura e escrita de professores”, pois entendem que a prática leitora dos docentes é relevante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Ler, previamente, de forma seletiva e organizada, é ação importantíssima para o planejamento coerente das atividades relacionadas à leitura a serem executadas pelos alunos, que veem, no professor, um exemplo a ser seguido. Logo, se o professor lê e planeja adequadamente o ensino da leitura, pode contribuir para que o aluno participe de forma mais apropriada do seu convívio pessoal e social.

Entendo que a leitura é formativa e permeia as ações pedagógicas dos docentes, e, acredito ser impossível conceber as ações sem o alicerce das teorias acadêmicas. Freire (1989, p. 9) diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Neste aspecto, é a partir das leituras dos textos que o sujeito ao mesmo tempo se informa, reflete e interage sobre a realidade que o cerca e, como disse Silva (2014), ler é atribuir sentidos e produzir mais sentidos ainda.

Britto (2012, p. 35) cita que “[...] a capacidade de ler e a prática da leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática”.

Sobre o ato de ler, Barreto (2008, p. 51) afirma que “Sabemos ser essa uma atividade prazerosa para uns e, para outros, um desafio a ser conquistado”. Isso pode ser confirmado com esta pesquisa que desenvolvi durante o meu mestrado, quando verifiquei, conforme os dados apresentados no Apêndice 1, que a maioria dos professores investigados preferem outras leituras às específicas da profissão, principalmente para o seu deleite pessoal.

Nessa perspectiva,

A leitura de um livro pressupõe objetivos e intencionalidade, levando o leitor na busca de pistas que o auxiliem no desvelamento de sua realidade. Mesmo com o desenvolvimento da informática e das mídias associadas a ela, os livros ainda se constituem em instrumento privilegiado de estudo; é principalmente através deles que se conhece a produção científica e filosófica, participando dessa forma dos resultados das diferentes conquistas em diferentes áreas do saber. É necessário para quem deseja decifrar melhor o seu mundo, aprender a compreendê-lo. (BARRETO, 2008, p. 52)

Compreendo que a leitura dos livros acadêmicos pode contribuir com os professores na resolução dos problemas cotidianos em sala de aula. Podem não trazer todas as respostas, mas, como afirma Barreto (2008), ajudam no desvelamento da realidade de seus leitores.

Andrade (2007, p. 11) cita que “um bom professor de Língua Portuguesa deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia”.

Diante das afirmações desses autores reflito sobre a importância da leitura para os professores e os conhecimentos adquiridos a partir dessa prática que possibilita a formação específica da profissão, o desenvolvimento crítico da práxis pedagógica e as relações entre professor/aluno que se estabelecem de forma dinâmica e têm relevância crucial no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Isso se conquista através de leituras de estudo como base formativa para a profissão, leituras essas que podem colaborar para o desenvolvimento e formação de um educador consciente da necessidade de que promover a prática da leitura, em seus alunos, é o primeiro passo para o desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos de suas ações no mundo.

Ainda segundo Britto (2012), há várias formas de leitura: para deleite pessoal, fruição, entretenimento, buscar informação, instrução, ampliação de conhecimento, autoconhecimento ou aprimoramento pessoal. Conforme o autor, essas formas de leitura podem sobrepor-se, mas não se excluem necessariamente. “Há aparentemente duas situações de leitura, [...] de um lado estão as leituras automáticas e pragmáticas; de outro lado, aparecem as leituras, por assim dizer, obrigatórias, como as relativas às atividades profissionais e as de estudo” (BRITTO, 2012, p. 47).

Nesse aspecto, a leitura de estudo é fundamental para que qualquer profissional, ou professor, debruce-se com maior rigor no mundo acadêmico e científico, no conteúdo das áreas de conhecimento, na análise crítica dos saberes e reflexão de suas práticas profissionais e pedagógicas.

A esse respeito, Castello-Pereira (2005, p. 55) diz que a leitura de estudo é a leitura do estudo e do trabalho. Ela é necessária no dia a dia de quem exerce uma atividade intelectual. Pensando dessa forma, entende-se que esse tipo de leitura deva ser para os professores uma prática rotineira, uma necessidade que se impõe pelo seu dever e compromisso com a profissão.

Sendo assim, em qual fonte de leitura se desenvolve para os professores essa atividade intelectual citada pela autora? Compreende-se que, além de revistas e artigos específicos da área educacional, sejam as leituras de livros acadêmicos os suportes científicos imprescindíveis na formação inicial e contínua dos profissionais da Educação.

No entanto, Rizzatti (2008, p. 57) aponta a escassez de leituras acadêmicas por parte dos professores e comenta: “Assim, professores que não são leitores teriam condições de mediar a formação de leitores? E mais: não sendo leitores, tais professores seriam efetivamente produtores de texto? E, não o sendo, poderiam formar produtores de texto?”.

Kramer (2001, p. 210) também argumenta sobre o ensino da língua: “E como ensinar a língua a quem não a domina, não a vive como experiência, a não ser lendo e escrevendo?”.

A leitura de textos da internet, revistas de educação e artigos específicos da área educacional é fonte importante de informação, porém, os livros, conforme Barreto (2008), ainda se constituem instrumentos fundamentais de estudo, e, por isso, um volume relevante de publicações de livros acadêmicos resultantes de pesquisas científicas tem sido divulgado com objetivo de contribuir para a formação profissional docente.

No entanto, nem todos os professores, apesar de serem leitores, desenvolveram hábitos de leitura que possibilitem agregar conhecimentos para o desempenho de suas atividades docentes. Conforme observação de Gatti (1998), há certa resistência dos docentes em relação às práticas de leituras voltadas especificamente para a área de formação.

Na conclusão do seu trabalho sobre desenvolvimento profissional docente, Carlos Marcelo (2009) afirma que é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nesse aspecto, é pertinente entrelaçar esse assunto do desenvolvimento profissional com a temática da leitura, uma vez que, na formação inicial, dos docentes a leitura tem se desenvolvido de forma fragmentada e “picotada” (ANDRADE, 2007).

Assim, não temos compreendido suficientemente que a qualidade da leitura incide sobre a formação e, conseqüentemente, tem influência na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a leitura acadêmica constitui-se uma obrigatoriedade ao professor comprometido com o seu fazer pedagógico, pois proporciona amplitude na compreensão e

abordagem dos conteúdos das áreas de conhecimento, na análise crítica dos saberes e reflexão de suas práticas.

Diante da argumentação sobre a relevância da leitura acadêmica, entendo que os dados coletados e analisados nesta pesquisa podem contribuir, primeiramente, com os professores de Língua Portuguesa, no sentido de nortear uma reflexão sobre a relevância das leituras acadêmicas para a formação ao longo da vida profissional. Em segundo, como dados para espaços formativos de professores, instituições de ensino superior, centros de formação de professores, grupos de estudos nas unidades escolares, dentre outros, especificamente, os docentes dos polos do município de Rondonópolis, e, assim, contribuir para uma prática formativa docente com mais qualidade, resultando, também, na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

E, finalmente, os resultados também podem ser proposições para políticas públicas de formação docente, especificamente aos professores da língua materna, por trazer dados de leituras de obras específicas da Língua Portuguesa.

3 PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*No mistério do sem-fim
equilibra-se um planeta.*

*E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,*

*entre o planeta e o sem-fim,
a asa de uma borboleta
(CECÍLIA MEIRELES)*

O perfil profissional do professor estrutura-se a partir da sua formação e características pessoais e sociais como o sexo, a idade, a escolaridade, a família, e experiência no magistério. Suas ações profissionais carregam sinais do tempo e dos espaços vividos, da sua trajetória de vida. Como afirma Tardif (2013, p. 210), “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Assim, constata-se que o perfil profissional docente é moldado por fatores pessoais, entrelaçados aos acontecimentos da vida profissional, já que, para desenvolver a aprendizagem do professor e do aluno, não é possível se dividir em um ser pessoal e um ser profissional. O que eu sou como pessoa pode ser relevante para a minha prática pedagógica, no contato com meus alunos e no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Acerca disso, assim se expressa Nóvoa (2009, p. 15):

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Concordando com a ideia do autor, é fundamental a conscientização acerca do dinamismo constante do planejar, da autoavaliação, da troca de experiências entre os pares, atualização tecnológica e as leituras de estudos, pois são ações mais do que necessárias, para que, de fato, a aprendizagem ocorra de forma qualitativa. Tais atitudes são configuradas como medidas imprescindíveis ao novo perfil do profissional docente, considerando que nossos

alunos interagem, desde o berço, com as chamadas tecnologias de informação e comunicação, o que também exige do professor uma nova postura em relação ao ensino.

A respeito do perfil docente é relevante o registro sobre a prova nacional de concurso para ingresso na carreira docente, uma proposta em andamento, que foi desenvolvida no ano de 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais (INEP). De acordo com o Instituto, trata-se de uma prova com qualidade garantida pelo INEP/MEC, baseada em uma matriz que está sendo nacionalmente discutida e que tem como ponto de partida a pesquisa e a reflexão sobre o perfil desejado para um ingressante na carreira docente no Brasil. Segundo as Instituições promotoras INEP/MEC, o objetivo é facilitar os processos de contratação de professores em termos quantitativos e qualitativos, e, assim, contribuir para que os alunos tenham professores com melhores condições para o exercício da profissão.

Para tanto, foi instituída uma Comissão Assessora para a elaboração da Matriz de Referência por meio da Portaria³ nº 338, de 9 de setembro de 2010. Nessa portaria, o item II do Art. 2º versa sobre a discussão do “perfil de professor desejado” e, conforme o referencial para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira, os profissionais do magistério, devem ter os seguintes requisitos:

1. Dominar os conteúdos curriculares das disciplinas.
2. Ter consciência das características de desenvolvimento dos alunos.
3. Conhecer as didáticas das disciplinas.
4. Dominar as diretrizes curriculares das disciplinas.
5. Organizar os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.
6. Selecionar recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7. Escolher estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.
8. Estabelecer um clima favorável para a aprendizagem.

³ O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, conforme estabelece o inciso V, do art. 16, do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, tendo em vista o disposto na Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010, resolve:

Art. 1º Instituir a Comissão Assessora de Elaboração da Matriz de Referência do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

Art. 2º São atribuições da Comissão Assessora de Elaboração da Matriz de Referência do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente:

I - analisar os materiais levantados para subsídio à construção da matriz do Exame, tais como: as diretrizes nacionais referentes às etapas de ensino nas quais os candidatos poderão lecionar, os referenciais elaborados pela equipe técnica do INEP, as contribuições recebidas por meio de consulta pública, entre outros;

II - discutir o perfil desejado para os profissionais que ingressarão na carreira docente;

III - discutir as competências que serão avaliadas pelo Exame;

IV - propor e discutir os conteúdos que serão avaliados pelo Exame;

V - analisar a viabilidade de se avaliar as competências e conteúdos propostos [...].

9. Manifestar altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos.
10. Instituir e manter normas de convivência em sala.
11. Demonstrar e promover atitudes e comportamentos positivos.
12. Comunicar-se efetivamente com os pais de alunos.
13. Aplicar estratégias de ensino desafiantes.
14. Utilizar métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo.
15. Otimizar o tempo disponível para o ensino.
16. Avaliar e monitorar a compreensão dos conteúdos.
17. Buscar aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.
18. Trabalhar em equipe.
19. Possuir informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão.
20. Conhecer o sistema educacional e as políticas vigentes. (BRASIL, 2014)

As características citadas aglomeram fatores que devem fazer parte do perfil do docente que ingressa na carreira, no entanto, entendo que tais características, apesar de relevantes, não são ações que possam ser incorporadas de forma instantânea pelo professor, isto é, não se conclui uma graduação acadêmica na docência e automaticamente se está de posse de todos os requisitos desse perfil. Acerca disso, Freire (2001) assegura que

Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte. [...] Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos. Não importa se com eles estava de acordo ou não. (FREIRE, 2001, p. 40-42)

Como o autor, também entendo que a formação do professor ocorre de forma gradual, nos embates do cotidiano escolar, nas relações que se estabelecem com os pares e discentes. Assim, os requisitos para os profissionais do magistério em discussão se darão no decorrer de suas atividades pedagógicas.

Percebo, então, que o exame nacional poderá ser vantajoso se atender as necessidades dos docentes no sentido de valorização profissional do plano de carreira e uma formação contínua que possibilite o desenvolvimento profissional no magistério com apoio das Instituições formadoras.

Penso que o requisito número 19 – *“Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão”* – resume, de certa forma, o que realmente é relevante ao ingressante no magistério, pois se há consciência de suas responsabilidades, acerca de manter-se atualizado sobre questões docentes, provavelmente o ingressante buscará manter-se sempre

em atualizações e formações específicas da docência, e, assim, os demais requisitos são aditivos.

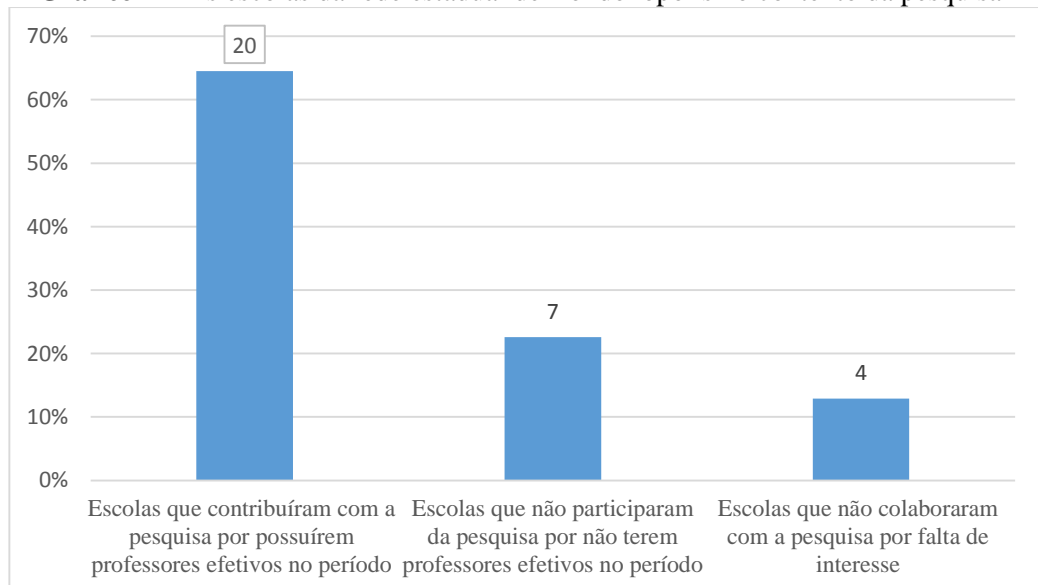
É importante ressaltar que a avaliação para os ingressantes na carreira docente ainda não está em andamento, no entanto, é uma proposta do INEP/MEC que se encontra em estudos, a qual espera-se que possa contribuir com a educação, por isso, merece a atenção da sociedade num todo, principalmente a dos futuros professores, que serão os avaliados para o ingresso na carreira profissional.

Assim, após a exposição dessa informação, que julgo valiosa, e que se refere, de certo modo, ao perfil de professores, apresento a demonstração e análise dos dados a seguir.

Os dados constantes nesta parte da pesquisa são os resultados obtidos por meio do Questionário 1 (Apêndice 2), que versam sobre a identificação do estabelecimento de ensino e também do sujeito, sucessivamente, sobre a sua escolaridade e a sua experiência profissional docente.

Como procedimento para a coleta de dados, conforme já informado no capítulo 1, visitei **31 escolas da rede estadual de Rondonópolis, Mato Grosso**, no intuito de levantar informações referentes ao perfil e práticas de leitura dos professores de Língua Portuguesa efetivos da rede pública. O gráfico 1 a seguir demonstra, em porcentagem, esse número.

Gráfico 1 – As escolas da rede estadual de Rondonópolis no contexto da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

As escolas visitadas, conforme já mencionado, são todas da zona urbana do município de Rondonópolis. Como evidencia o Gráfico 1, do total de 31 escolas, 64% contribuíram com esta pesquisa, num total de 20 escolas. Já 23% não participaram por não possuírem, no período

desta pesquisa, professores efetivos de Língua Portuguesa, por motivos já explicitados na seção das ações procedimentais deste trabalho. Por fim, 13% não colaboraram por não terem interesse na participação.

Quanto ao dado de 23% das escolas, que não tinham, no período desta pesquisa, efetivos de Língua Portuguesa em sala de aula, verifiquei que, em algumas delas, os docentes estavam ocupando a função de diretor, coordenador pedagógico, ou exercendo função no Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO).

Esse fato provavelmente ocorre nas escolas estaduais de Mato Grosso pelo quesito salarial, pois a SEDUC acrescenta 30% como gratificação para o cargo. Outro motivo se dá devido ao fato de que alguns Pedagogos preferem as suas salas de aulas ao exercício da função de coordenadores.

Souza (2011), em uma entrevista ao Observatório da Educação da USP, referente ao exame nacional de concurso para ingresso na carreira docente, afirma que é necessária a construção de uma carreira que garanta evolução salarial sem que o professor tenha que sair da sala de aula, além da importância de formação contínua e gestão democrática nas escolas. A autora afirma que

[...] O que estamos discutindo agora é que não é possível pensar em prova sem articular com carreira e salário. Precisa estar articulado com plano de carreira e remuneração. Não é possível pensar separadamente. O princípio que deve ser mantido para qualquer governo, o concurso de ingresso para uma carreira, está relacionado a ingressar e construir possibilidade de caminhar na carreira, que não deve estimular professor a sair do trabalho docente. Mas é isso o que acontece atualmente: para ter melhores salários, os professores têm que sair da carreira e se tornar gestores⁴. (ENTREVISTA, OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2011)

3.1 O perfil dos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa

Para elaborar um perfil geral sobre os sujeitos participantes da pesquisa em relação à faixa etária predominante, organizei um quadro para melhor visualização e entendimento do leitor. Assim, num total de 30 questionários para a análise, os sujeitos que responderam aos questionários tinham entre 26 e 60 anos de idade.

A maioria dos docentes era do sexo feminino, totalizando 28 mulheres e dois homens. Referente a esse dado, constato, por meio da minha pesquisa, neste período, sobre os gêneros

⁴ SOUZA, Aparecida Neri. Entrevista concedida ao Observatório da Educação da USP, em 16 jun/2011.

dos professores de Língua Portuguesa, que outras pesquisas na temática docência também evidenciaram dados semelhantes, um exemplo é a pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que revela “[...] Em Língua Portuguesa, independente da série avaliada, a proporção de professores do sexo feminino representa a maioria” (UNESCO, 2004, p. 46).

Ainda, segundo resultados de pesquisa da TALIS⁵, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenada, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

[...] o professor típico brasileiro é mulher (71%), tem 39 anos de idade e 14 de experiência no magistério, em média. Nos outros países as mulheres também são maioria nas escolas (68%), têm 43 anos de idade e 16 de experiência. Elas também são maioria ocupando os cargos de direção no Brasil (75%). Nos outros países esse percentual é de 49%. (IDEB, 2014).

É relevante discorrer sobre a informação veiculada no portal do IDEB, acerca da questão do gênero feminino ser a maioria nas escolas e também na função de gestores, considerando que, na minha pesquisa, pude verificar que 13% das escolas que não participaram da coleta de dados se deveu ao fato de que, além dos docentes efetivos de língua estarem afastados por algum motivo legal, aposentados ou em desvio de função, também estavam ocupando funções de gestão, como a direção e coordenação pedagógica. Cito, como exemplo, a Escola Estadual Marechal Dutra, na região central do município, onde as duas únicas professoras efetivas de Língua Portuguesa atuavam, no período desta pesquisa, como diretora e coordenadora.

Além disso, nesta minha dissertação, referente à idade, os dados verificados revelaram que, do gênero feminino, 22 professoras tinham de 39 a 52 anos, ou seja, estavam próximas da aposentadoria, tendo em vista que a Lei n.º 10.887/04 Inciso III do Artigo 40 da Constituição Federal de 1988 relata, como requisito para aposentadoria docente:

[...] **c) PROFESSOR c.1) Requisitos:** “55 anos de idade; 30 anos de contribuição em efetivo exercício do magistério; 10 anos de serviço público 5 anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria. [...] **d) PROFESSORA: d.1) Requisitos:** 50 anos de idade; 25 anos de contribuição em efetivo exercício do magistério; 10 anos de serviço público; 5 anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria. Obs.: Nos termos da Lei federal n.º 11.301/06

⁵ *Teaching and Learning International Survey*: A Talis foi realizada por amostragem, em 2013, em 34 países. Mais de 106 mil professores responderam à pesquisa. No Brasil, a amostra foi composta por 14.291 professores e 1.057 diretores de 1.070 escolas. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 22 de set. de 2014 às 13h42min

são considerados como efetivo exercício do magistério o tempo exercido pelos Professores em sala de aula, nas atividades de direção, coordenação e assessoramento pedagógico exercidas no âmbito da unidade escolar. (BRASIL, 1988).

Assim, pela legislação vigente, grande parte dos sujeitos investigados se aproxima do momento de usufruir do seu direito de aposentadoria, lembrando que a maioria são mulheres e a idade mínima para requerê-la é de 50 anos com 25 anos de contribuição.

A idade do professor é uma marca de seu perfil profissional, construída por meio de formação e experiências ao longo da carreira. Percebe-se, então, que a maioria dos professores na faixa etária dos 40 a 49 anos, se, porventura, iniciou a carreira por volta dos 20 anos de idade, percorreu aproximadamente 1/3 da sua vida profissional.

Nesse contexto, a maioria dos professores de Língua Portuguesa, colaboradores desta pesquisa da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, possuíam entre 40 e 60 anos, no período desta pesquisa, como retrata o Quadro 1.

Quadro 1 – Faixa etária dos sujeitos investigados

Faixa etária	Quantidade de sujeitos
20 a 29 anos	2
30 a 39 anos	7
40 a 49 anos	18
50 a 52 anos	2
60 anos	1

Fonte: Elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Conforme dados da pesquisa nacional da UNESCO (2004), a idade média dos docentes brasileiros é de 37,8 anos, o que, considerado o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens do que em outros países.

Percebe-se, então, pela leitura do Quadro 1, que a maioria dos professores de Língua Portuguesa de Rondonópolis que compõem o corpus desta pesquisa estão um pouco além da média registrada na pesquisa da UNESCO.

Assim, esse grupo docente provavelmente se encontra no ciclo de vida profissional citado por Huberman (1989) como a fase de *diversificação e experimentação*, que corresponde, segundo o autor, ao período entre sete e 25 anos de experiência. Nesse período, o docente busca por atualização e melhores expectativas profissionais, por isso é tão comum, como já citado

acima, o docente sair da sala de aula para a função de gestão escolar, por ser uma opção de ascensão profissional mais valorizada e melhor remunerada.

A fase do *questionamento* citado por Huberman (1989) é o ciclo do “meio da carreira”, ou seja, que corresponde aos professores entre 35-50 anos ou entre o 15º e 25º anos de magistério, descrita pelo autor como a fase em que o docente está no ciclo do momento da intervenção da carreira, é o período dos questionamentos e da reflexão, na qual o professor encara a possibilidade de mudar de profissão. Este momento, segundo o autor, pode começar para os professores do sexo feminino por volta dos 39 e vai até os 45 anos, mais ou menos.

Destaco que essa é a idade correspondente à maioria dos sujeitos desta pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar que, segundo Huberman (1989), esses ciclos de vida dos professores não ocorrem no mesmo período da carreira para todos; alguns passam pelos anos de magistério sem conflitos ou crises, isso depende das relações e experiências profissionais vivenciadas individualmente.

3.2 A escolaridade dos professores colaboradores

Nesta parte da pesquisa, a fim de descrever sobre a escolaridade dos sujeitos, considero importante traçar algumas linhas sobre a necessidade da formação ao longo da carreira e do compromisso dos professores com a sua formação.

Para tanto, utilizo como referências Andrade (2007) e Marcelo (2009) que defendem a relevância de estudos contínuos para a formação dos professores, pois é uma dinâmica imprescindível para desenvolver, de forma qualitativa, a educação contemporânea.

Assim, Marcelo (2009) afirma que

Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. (MARCELO, 2009, p. 7-8)

Contextualizando a profissão docente como a profissão do conhecimento, conforme menciona o autor, entendo que o processo de escolaridade do profissional do magistério e a formação contínua são indispensáveis para o bom desempenho da prática docente.

Assim, este tópico acerca da escolaridade dos professores de Língua Portuguesa da rede estadual de Rondonópolis evidencia, nesta minha investigação, que a maioria dos profissionais de Língua Portuguesa possui cursos de especialização *lato sensu*, e apenas dois, durante o período desta pesquisa, estavam em processo de formação *stricto sensu*. Ressalto que uma professora relatou ter se afastado por motivos pessoais, mas com promessa de retorno para conclusão.

Uma das hipóteses, talvez compreensível, para que muitos docentes da língua materna não tenham buscado o mestrado em Educação seja o fato de que este curso, implantado pela UFMT/CUR, a partir de 2010, não seja específico da área de Língua Portuguesa. Outro fator possivelmente determinante é a desvalorização salarial para cursar um Mestrado na área desejada fora do município. Isso acarretaria dificuldades para os professores, principalmente para as mulheres, pela impossibilidade de se afastarem de suas famílias.

No entanto, apesar das dificuldades, é necessário compreender que, além da formação inicial, tanto os cursos de pós-graduação *lato sensu* quanto os *stricto sensu* são relevantes para o exercício do magistério, pois, conforme Marcelo (2009, p. 8),

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos [...] se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Nesse contexto, para acompanhar essa transformação citada pelo autor penso ser relevante ao professor buscar por cursos de formação que oportunizem contato com pesquisadores experientes na área da educação, pois, por meio das aulas, palestras, seminários e debates, ministrados por eles, é possível refletir profundamente sobre as questões que dizem respeito à formação profissional e a prática pedagógica.

É nesses cursos que se edificam textos acadêmicos para inscrições em eventos científicos, o que força o professor a realizar pesquisas e leituras de autores especializados, tanto das áreas curriculares da educação quanto das políticas educacionais. Esses teóricos discutem com proficiência sobre as questões educativas e seus textos são indispensáveis, tanto para elaborações de trabalhos para a participação nos eventos educacionais como aos de conclusão dos cursos de pós-graduações.

Isso, possivelmente, permite ao docente em formação um preparo e amadurecimento maior acerca da realidade do magistério, o que favorece uma atuação pedagógica mais significativa para professor e aluno.

Assim, entendo que leitura e formação são ações indispensáveis que não se esgotam para os professores durante o exercício da profissão. Elas devem permear todo o transcorrer da carreira, independentemente da área de atuação.

Após a exibição dessa temática sobre formação, exponho as informações dos professores de Língua Portuguesa, revelando a idade, o tipo de graduação e instituições, além dos cursos de Pós-graduação, no Quadro 2, descrevendo a análise dos dados sequencialmente.

Quadro 2 – Escolaridade dos professores de Língua Portuguesa

Nº	Idade	Codinome ⁶	Graduação	Instituição	Pós-Graduação	
					<i>Lato Sensu</i>	<i>Stricto sensu</i>
1	44	Andorinha	Letras	UFMT ⁷	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa/UFMT	Não
2	41	Arara	Letras	UFMT	Psicopedagogia/CESUR ⁸	Não
3	26	Beija-flor	Letras	UFMT	Língua Portuguesa - articulação teoria e prática, Língua, gramática e texto/UFMT	Não
4	46	Colibri	Letras	UFMT	Didática Geral/EaD ⁹	Não
5	45	Cotovia	Letras	UFMT	Avaliação do Ensino Aprendizagem/EaD	Não
6	49	Dançador	Letras	UFMT	Planejamento Educacional/UNIVERSO ¹⁰	Não
7	49	Ema	Letras	UFMT	Psicopedagogia/UNIVAG ¹¹	Não
8	47	Flautim	Letras	UFMT	Não tem	Não
9	31	Falcão	Letras	UFMT	Didática e Metodologia do Ensino superior/CESUR	Não
10	36	Gaiivota	Letras	UFMT	Psicopedagogia/UFMT	Não

⁶ Uma homenagem à rica fauna brasileira.

⁷ UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

⁸ CESUR – Centro de Ensino Superior de Rondonópolis, atualmente substituído pela Faculdade Anhanguera de Rondonópolis.

⁹ EaD – Ensino à distância

¹⁰ UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira

¹¹ UNIVAG – Universidade de Várzea Grande

11	46	Garça	Letras	FAFICLE ¹²	Educação Infantil/FAFICLE	Trancado
12	38	Harpia	Letras e Pedagogia	FUNEC ¹³	Docência no ensino superior/FIPAR ¹⁴	Não
13	46	Íbis	Letras	UFMT	Literatura/UFMT	Não
14	43	Jandaia	Letras	UNIC ¹⁵	Não tem	Não
15	39	Juruva	Letras	UFMT	Literatura Mato-Grossense/UNEMAT	Não
16	29	Lenheiro	Letras	UFMT	Metodologia do Ensino Superior/UNIR	Não
17	46	Maracanã	Letras e Pedagogia	UFMT	Psicopedagogia	Não
18	48	Noivinha	Letras	UFMT	Língua Portuguesa/UFMT e Literatura Brasileira/USS ¹⁶	Não
19	48	Pardal	Letras	UFMT	Literatura Brasileira e Língua Portuguesa/UNIVERSO	Não
20	44	Perdiz	Letras	FACLMT ¹⁷	Língua Portuguesa/UNIVERSO	Não
21	60	Quero-quero	Letras	UFMT	Técnicas e Metodologias de Aprendizagem/UNIVERSO	Não
22	32	Rendeira	Letras-Português	UNIR ¹⁸	Docência no Ensino Superior/ICE ¹⁹	UNEMAT ²⁰
23		Rouxinol	Letras	FAFICLE	Não tem	Não
24	38	Sabiá	Letras	UFMT	Não tem	Não
25	48	Tucano	Letras	UFMT	Não tem	Não
26	38	Uirapuru	Letras-In-Espanhol	UFMT	Literatura Brasileira/UFMT	Não
27	48	Verdilhão	Letras	UFMT	Tem, mas não cita o nome	Não
28	44	Xexéu	Letras	UFMT	Desenvolvimento de P. Pedagógicos com o auxílio das novas tecnologias	Não

¹² FAFICLE – Faculdade de Ciências e Letras de Jales

¹³ FUNEC – Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul-SP

¹⁴ FIPAR – Faculdades Integradas de Paranaíba

¹⁵ UNIC – Universidade de Cuiabá

¹⁶ USS – Universidade Severino Sombra-Vassouras, SP

¹⁷ FACLMTD – Faculdade de Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra

¹⁸ UNIR – Universidade de Rondonópolis

¹⁹ ICE – Instituto Cuiabano de Educação

²⁰ UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

29	52	Zaragateiro	Letras	UFMT	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa/EaD	Não
30	50	Zidedê	Letras	FAFICLE	Didática geral/FAFICLE	Não

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Referenciando a formação, Andrade (2007) ressalta a relevância da universidade como *locus* formador do professor para se tornar um pesquisador, pois o saber científico promove uma interlocução com outros saberes e possibilita relação autônoma e coerente com a prática pedagógica e, segundo a autora, a universidade pode ou deve ter interferência nessa leitura-formação dos docentes da escola básica.

Neste sentido, a apresentação dos dados dos cursos citados como concluídos, pelos sujeitos da pesquisa, permite visualizar e comparar a relação desses dados com a área específica do professor de Língua Portuguesa.

No que se refere à **Graduação**, podemos perceber que, dos 30 docentes que compõem o *corpus* desta dissertação, 24 se graduaram na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Os sujeitos **Harpia** e **Maracanã** afirmaram ter duas Licenciaturas: Letras e Pedagogia. Importante destacar que os cursos de pós-graduação *Lato sensu*, afirmados como cursados pelos professores foram em “Docência no ensino superior” e “Psicopedagogia”, voltados, especificamente, à área do Ensino Superior e de Pedagogia, portanto, nenhuma relação com o ensino da Língua Portuguesa.

Dos 25 sujeitos que afirmaram ter realizado Pós-graduação *lato sensu*, seis a concluíram na área de Língua Portuguesa: **Andorinha**, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; **Beija-flor**, Língua Portuguesa e Literatura; **Noivinha**, Língua Portuguesa; **Pardal**, Literatura Brasileira e Língua Portuguesa; **Perdiz**, Língua Portuguesa e **Zaragateiro**, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Três professores cursaram na UFMT e três em Instituições privadas.

Os demais cursos de Pós-graduação, *Lato-sensu*, foram em Psicopedagogia, cursados por quatro professores: **Arara**, **Ema**, **Gaivota** e **Maracanã**. Os outros realizaram cursos nas áreas de Planejamento Educacional; Avaliação e Metodologia do Ensino Superior; Didática Geral; Docência no Ensino Superior; Educação Infantil e Literatura.

Cinco professores relataram que não tinham o curso de Pós- graduação *Lato-sensu* no período da pesquisa, e o sujeito **Verdilhão** afirmou tê-lo, porém, não o citou.

Sobre a formação *Stricto sensu*, apenas duas professoras fizeram referência a essa formação: o sujeito **Rendeira**, que informou estar no momento desta pesquisa cursando

Mestrado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e o sujeito **Garça**, que havia iniciado, na modalidade Educação à Distância (EaD), todavia, disse ter trancado, por motivos pessoais, mas com pretensão de retorno ao curso.

Evidencia-se, nesse quadro acerca da escolaridade dos professores, um número considerável de Pós *lato sensu* nas Universidades particulares. Dos 30 sujeitos investigados, apenas sete concluíram a especialização nas Instituições públicas, sendo seis na UFMT e um na UNEMAT, nas respectivas disciplinas de Língua Portuguesa, Literaturas e Psicopedagogia.

Estes dados demonstram que os professores de Língua Portuguesa, independentemente da escolha do curso *Lato sensu* nas Instituições públicas ou privadas, têm buscado por uma formação, e, isso é relevante para a carreira profissional.

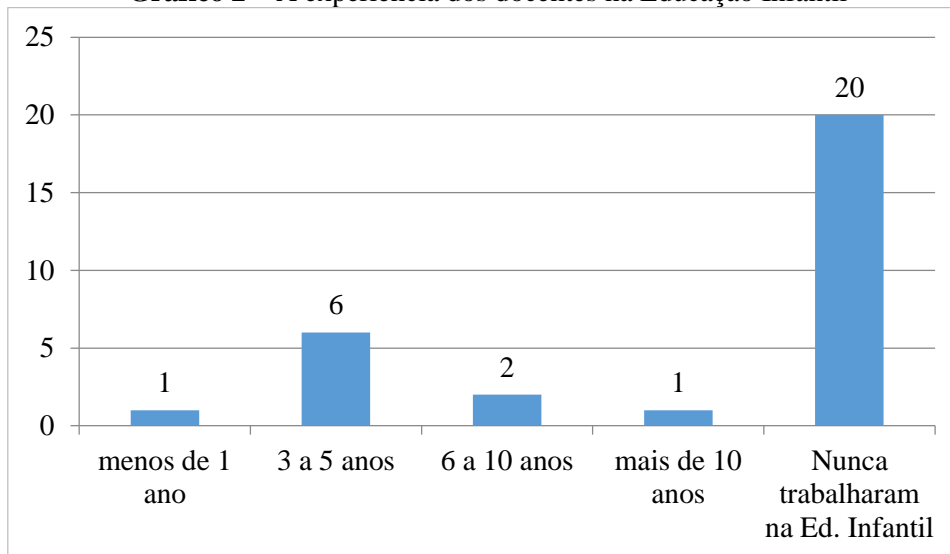
3.3 A experiência profissional: tempo de ensino da Educação Básica

Neste tópico sobre a experiência profissional dividi as análises por Níveis de Ensino e fiz cruzamentos dos dados a partir do tempo de serviço do sujeito com as suas leituras citadas no Capítulo 5.

Ressalto que expus, nas análises dos gráficos acerca das experiências dos professores, apenas as leituras citadas no Quadro 5 como realizadas para orientação aos alunos e aquelas voltadas para a atuação e formação docente.

Os docentes de Língua Portuguesa, assim como os demais docentes de outras áreas, geralmente iniciam a carreira profissional pelos anos iniciais e, nesse caso, os 30 sujeitos colaboradores desta pesquisa, também, em determinado período da carreira, já exerceram a profissão em mais de um nível de ensino.

Os Gráficos a seguir demonstram esses dados, de acordo com o relato dos professores de Língua Portuguesa, que em algum momento da carreira já atuaram na Educação Infantil.

Gráfico 2 – A experiência dos docentes na Educação Infantil

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Pela leitura do gráfico acerca da experiência dos docentes com a Educação Infantil, podemos verificar que 20 dos sujeitos entrevistados afirmaram nunca ter trabalhado com esse nível da Educação Básica. A predominância de professores com experiência nessa fase é de dez sujeitos, predominando com tempo de 3 a 5 anos, seis. São eles: **Andorinha, Colibri, Dançador, Jandaia, Lenheiro e Zaragateiro.**

Alguns desses profissionais já não atuavam mais na Educação Infantil no período investigado e poucas obras citadas como lidas por eles estão relacionadas com as fases iniciais do ensino fundamental.

- **Dançador** afirmou ter lido o livro: *Alfabetização e letramento na sala de aula*. No período desta pesquisa, ele já não atuava há muitos anos com as fases iniciais e se encontrava no momento investigado como professor articulador de alunos com déficit de aprendizagens. Assim, entende-se a leitura da obra citada como lida pelo sujeito como um recurso para as aulas de alfabetização dos alunos com dificuldades de leitura e escrita.

- O sujeito **Lenheiro** cita como lidas obras de Literatura, como: *O voo do hipopótamo; Sozinha no mundo; O gato molhado e a andorinha Sinhá; Dona Casmurra e seu Tigrão; Onde fica o ateneu; Corações partidos; Anjo da morte; A verdadeira história de Bimba*. Algumas dessas leituras citadas como realizadas por **Lenheiro** não são livros apropriados para a educação infantil.

- Ao analisar os dados do sujeito **Verdilhão** sobre tempo de serviço, constatei que ele afirmou ter mais de dez anos de experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Todavia, ao analisar a resposta dada, referente às leituras realizadas durante o período de 2013 até abril de 2014, obtive a seguinte informação: “*leituras não relacionadas ao profissional*”.

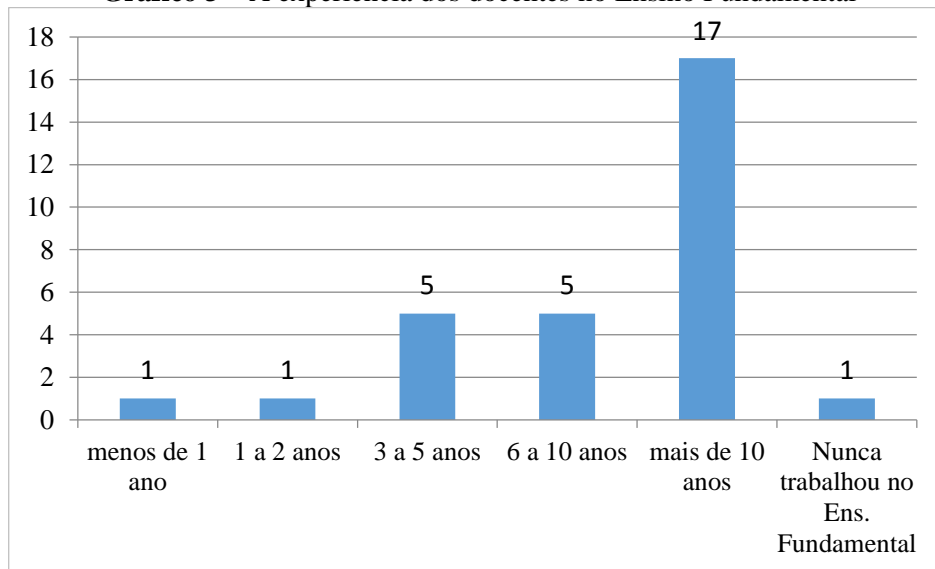
Não foi possível, então, verificar se suas leituras tinham alguma relação com o seu fazer pedagógico, pois afirmou na resposta para a questão 4.2 do Questionário (Apêndice 3) que escolheu as obras para o seu lazer, apesar de não citar título, nem autor.

Acredito que o professor que atua na Educação Infantil deve previamente selecionar as obras, de acordo com a idade e fase das turmas, isso é fundamental para o planejamento das aulas e atuação em sala, além disso, ler em voz alta com ênfase nas peculiaridades do texto é decisivo para envolver a participação dos alunos e desenvolver a aprendizagem dos educandos, principalmente os da Educação Infantil, pois, assim, desperta-se a criatividade, a curiosidade e o senso crítico que se amplia a partir das discussões das leituras realizadas em sala de aula. Santana (2009) relata que

Entendemos como fundamental que os professores tornem-se leitores profícuos para então compartilhar com seus alunos os segredos e frutos que os mesmos podem alcançar por meio da leitura. [...] A leitura como elemento central da prática pedagógica tem a finalidade de fazer com que a criança aprenda a pensar verdadeiramente para aprender a interpretar a realidade social em que vive. Ler diariamente para os alunos é uma atividade imprescindível para criar-se o hábito de leitura. A leitura só despertará interesse quando interagir com o leitor, quando fizer sentido e trouxer conceitos que se articulem com as informações que já se tem e esta é uma das tarefas primordiais que o professor tem ao preparar suas aulas. É acima de tudo, uma estratégia metodológica com uma política dos educadores que queiram ir para além dos métodos pedagógicos motivacionais. (SANTANA, 2009, p. 1-4).

Nesse contexto, é impossível acreditar que não ler nada relacionado ao profissional docente, que, nesse caso, refere-se ao ensinar, possa resultar em aulas significativas para desenvolver a aprendizagem dos alunos. Além do mais, têm-se os livros didáticos, tão comumente utilizados para a elaboração dos planos anuais escolares, e nem mesmo esses foram citados pelo sujeito.

No Gráfico 3 demonstro as informações de tempo de serviço dos professores de Língua Portuguesa que atuaram no Ensino Fundamental. Nessas fases de aprendizagem, os alunos encontram-se na faixa etária de nove a 14 anos.

Gráfico 3 – A experiência dos docentes no Ensino Fundamental

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

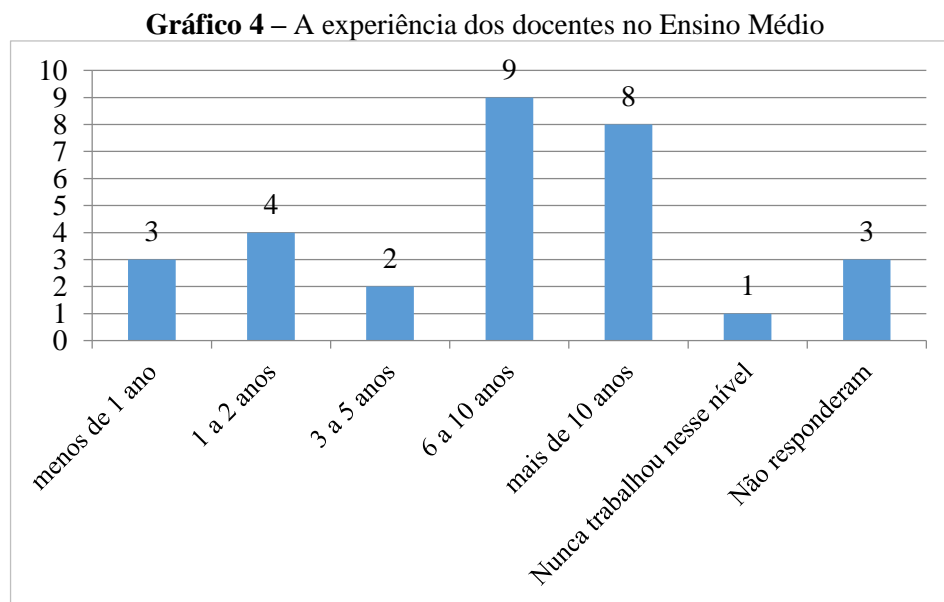
Neste nível de Ensino da Educação Básica, 17 sujeitos afirmaram ter mais de dez anos de experiência; algumas leituras citadas como lidas por eles estão relacionadas com a atuação ou com a formação docente, exemplo:

- Lidos por **Dançador:** *Escritos sobre jornal e educação.*
- Por **Garça:** *A estética da construção verbal; Pedagogia da autonomia; Avaliação.*
- Por **Maracanã:** *Pela leitura literária na escola; Oficina de texto; Literatura: leitores e leitura.*
- Lidos por **Pardal:** *Prática de linguagem; 10 novas competências para ensinar; Ensinar a ensinar; Avaliação; A cor da língua.*
- Lidos por **Rendeira:** *Teoria da análise do discurso; Texto, discurso e ensino; Discurso e texto; Texto e leitor; O texto e a construção dos sentidos; O ato de ler; Oficinas de leitura; A leitura e os leitores; A linguagem e o seu funcionamento; Como incentivar o hábito da leitura; A leitura na escola; Leitura: perspectivas interdisciplinares; O que é leitura.*
- Por **Sabiá:** *Avaliação; Inclusão; Pedagogia do oprimido; Pedagogia da autonomia; Preconceitos linguísticos.*
- Por **Uirapuru:** *Formação de educadores, gênero e diversidade; Línguas estrangeiras – para além do método; Produção textual na Universidade.*
- Lidos por **Xexéu:** *Orientações Curriculares de Mato Grosso; Dificuldades de Aprendizagem.*

Analisando os dados, percebi que as leituras citadas como lidas pelos professores com experiência no Ensino fundamental são todas de cunho acadêmico, tanto para a formação como

para a prática docente. Além disso, outro fator interessante é que os oito sujeitos aqui evidenciados compõem o grupo de professores que leram obras específicas da Língua Portuguesa e se encontram descritos no capítulo 5, Gráfico 6, que trata especificamente sobre “**As leituras dos professores de Língua Portuguesa e o corpus da pesquisa**”. Quatro deles também se encontram nas análises que correspondem ao Ensino Médio, que são: **Rendeira, Pardal, Uirapuru e Xexéu**.

Tratando-se do Ensino Médio, as análises resultaram em algumas características semelhantes aos níveis analisados anteriormente, referentes às leituras, pois os sujeitos **Noivinha, Pardal, Rendeira, Uirapuru e Xexéu** também afirmaram experiência no Ensino fundamental. Portanto, não repetirei aqui suas leituras.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Referente à experiência no nível de Ensino Médio, nove sujeitos responderam que possuem o tempo de atuação de seis a dez anos, e apenas as leituras do sujeito **Andorinha** tinham alguma relação significativa para a formação do professor. As leituras dos demais sujeitos se referiam ao gênero de leitura voltada ao deleite.

- **Andorinha:** *Como vencer na vida sendo professor; A pedagogia na escola das diferenças; Técnicas básicas de redação; Metodologias do ensino da Língua portuguesa.*

Na sequência, os sujeitos que afirmaram possuir mais de dez anos de experiência são:

- **Colibri,** que afirmou “Li muito pouco”, disse ter lido *A menina que roubava livros*, e a coleção *Diário de um banana*, que é composta de três livros, e, neste caso, as leituras de

Colibri destoam muito da modalidade em que afirmou experiência, suas leituras estão mais relacionadas ao Ensino Fundamental.

- **Lenheiro** cita como lidas: *O voo do hipopótamo; Sozinha no mundo; O gato molhado e a andorinha Sinhá; Dona Casmurra e seu Tigrão; Onde fica o ateneu; Corações partidos; Anjo da morte; A verdadeira história de Bimba*. Nesse caso, as leituras estão mais apropriadas as fases finais do ensino fundamental.

- **Garça, Noivinha, Quero-quero, Uirapuru e Zaragateiro**, também se incluem como sujeitos com mais de dez anos de experiência, entretanto, suas leituras já foram relacionadas na análise acima sobre o Ensino Fundamental.

Ao finalizar as análises relativas às experiências docentes verificou-se que nem todas as leituras estavam relacionadas ao nível de ensino com o qual estavam atuando no momento desta pesquisa. A maioria das leituras citadas como realizadas se relacionam com a Literatura, e não propriamente com o ensino da Língua Portuguesa.

3.4 Ocupação além do magistério

A questão sobre a ocupação dos professores de Língua Portuguesa para além da sala de aula deveu-se ao meu interesse em averiguar se esse outro ofício não implicaria na redução de tempo para a efetivação de leituras, e, conseqüentemente, para os estudos.

Assim, constatei que a maioria dos docentes afirmou não possuir outra ocupação, como demonstra o Quadro 3, além da profissão docente. Cinco sujeitos afirmaram que exercem outras atividades, entre elas, constam duas respostas interessantes que merecem comentários – “Administradora do lar” e “Dois vínculos estaduais” –, é significativa as respostas dadas pelas professoras, tendo em vista que o vínculo estadual em duas escolas se refere à mesma profissão, enquanto que a função do lar diverge de profissão regulamentada. Sendo a maioria dos sujeitos do sexo feminino, como exposto no item 3.1 deste trabalho, a resposta não é totalmente incoerente, pois a ocupação de função do lar é comumente exercida pelas mulheres, entretanto, conforme sabemos, não se configura como profissão.

Nesse contexto, os cinco sujeitos que afirmaram se ocuparem de outras atividades realizaram leituras significativas para a docência, ou seja, a ocupação para além da sala de aula não interferiu para a efetivação de suas leituras.

Quadro 3 – Outras ocupações na perspectiva dos professores

Respostas dos sujeitos	Números
Não	24
Comerciante	1
Revisão de texto	1
Administradora do lar	1
Polícia técnica	1
Dois (2) vínculos estaduais	1
Não respondeu	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Sobre a questão de haver tempo para ler, Silva (2005, p. 12) aponta quatro condições básicas para o exercício da leitura: “entender o código, ter um aparato ocular em ordem, ter acesso a leitura de diferentes textos, ter tempo e ter energia física para tal”.

Acordando com o autor quanto às questões enumeradas por ele, discuto sobre o quesito “*tempo*”, pois conforme os dados desta pesquisa ele não foi empecilho para as leituras realizadas pelos sujeitos investigados, já que os mesmos afirmaram terem realizado leituras mesmo tendo outras ocupações além da profissão docente.

No entanto, é relevante frisar que excesso de trabalho pode influenciar na qualidade das leituras e, conseqüentemente, na formação docente e prática pedagógica. Conforme Silva (2005), o professor precisa sentir o sabor de dar aulas, poucas, interessantes e bem pagas.

Como esta pesquisa não teve como foco investigar o professor em exercício, não há dados que podem comprovar se as leituras realizadas por eles influenciaram de alguma forma a prática cotidiana em sala de aula, apesar de todos os sujeitos afirmarem que todas as suas leituras, independentemente do gênero, foram relevantes para a sua atuação e formação docente.

4 AS LEITURAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O *CORPUS* DA PESQUISA

Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (JOSÉ MORAES,1996).

A leitura, sem dúvida alguma, é fator relevante para o desenvolvimento da sociedade. A disseminação de sua prática na escola torna-se fundamental para o exercício da cidadania e a conquista de uma sociedade menos desigual, portanto, mais justa. É o que defende Magda Soares (1999), ao afirmar que a leitura traz benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade.

Dizer que a leitura é imprescindível para a formação plena do ser humano, como cidadão capaz de interagir com o outro, interferir e modificar a sociedade, é fato conhecido por todos os docentes, principalmente os da Língua materna, pois, conforme os PCN/Língua Portuguesa²¹ (1998), apesar de ser obrigação da escola e tarefa de todas as áreas, cabe a esse profissional a parcela maior pela responsabilidade em desenvolver no aluno o hábito da leitura. Nesse aspecto, o licenciando em Letras, futuro professor, deve se conscientizar desde cedo quanto a esse compromisso.

Assim, penso que a Universidade tem papel importante na tarefa de formação da identidade desse futuro profissional.

Segundo Wittke (2012), é no meio acadêmico que o futuro profissional de português constrói os alicerces de sua identidade de professor, e destaca a relevância de orientação acadêmica para que seja pesquisador de suas práticas, transformando a sala de aula num laboratório de aprendizagens. A esse respeito, Petroni (2009) expõe que,

Se a sala de aula deve ser o laboratório do professor, ele precisa ter conhecimentos teóricos e práticos para assumir seu papel nesse processo. As atividades de atualização, aperfeiçoamento e acompanhamento se impõem como condição para capacitá-lo a oferecer um ensino que transforme pessoas em cidadãos. (PETRONI, 2009, p. 225)

²¹ PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

É um desafio ao professor que se vê confortável em práticas repetitivas, mas que não alcança consistência na aprendizagem de seus alunos, refletir sobre sua prática e buscar superar as dificuldades para melhorar seu trabalho em sala de aula.

Portanto, ler, estudar, pesquisar e se aperfeiçoar permanentemente é uma ação de responsabilidade única do docente, porém, deve haver orientação e apoio das instituições formadoras e governamentais para que isso se efetive de forma qualitativa em benefício da escola e dos alunos, pois, assim, talvez seja possível reverter os baixos índices de avaliação do IDEB²² e melhorar a educação.

Nesta parte da pesquisa, então, constam as análises das respostas dadas pelos sujeitos colaboradores, utilizando instrumento (Questionário – Apêndice 2) que trata especificamente sobre as leituras realizadas por eles.

No Apêndice 1 consta um quadro²³ com o detalhamento de todas as obras lidas, seguindo ordem alfabética dos títulos, com citação dos nomes dos autores, o gênero, de acordo com a classificação das próprias editoras e o codinome dos sujeitos.

4.1 Os gêneros das obras coletadas nas leituras dos professores

A palavra gênero, conforme Bakhtin (1997), significa concepção de linguagem como discurso e como meio de interação social. Segundo o autor:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 158)

Gênero, segundo Bakhtin (1997), é um enunciado composto de conteúdo temático, estilo e construção composicional, todos marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação linguística.

²² IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), em 2007. Reúne em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep.

²³ Este quadro, no (Apêndice 1) responde a primeira questão do Questionário 2 (Apêndice 3). Nele estão relacionados todos os livros citados como lidos pelos sujeitos. Decidi colocá-lo como Apêndice por ser demasiadamente extenso.

Nesse aspecto, as obras lidas pelos sujeitos pertencem aos gêneros secundários do discurso, que são formas de comunicação, de escritas mais complexas e evoluídas – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, “[...] É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos”. (BAKHTIN, 1997, p. 160).

Contextualizando, o Quadro 4 contém a relação dos gêneros, fornecidos pelas editoras, de todas as obras citadas como lidas pelos professores de Língua Portuguesa, e como nele se destaca um volume considerado de leituras literárias. Vejo a relevância de referendar sobre o gênero literário que, conforme Graça Paulino (2014):

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a *leitura literária* merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural.²⁴

Lajolo (1993) conceitua a Literatura de forma semelhante. “[...] É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”. (LAJOLO, 1993, p. 106).

As leituras ditas literárias, então, são de grande valor para a formação cultural do ser humano, pois a mesma, sendo desprovida de compromisso ou responsabilidades, possibilita momentos prazerosos de bem-estar, entretenimento, desenvolvimento da criatividade e também conhecimento de diferentes culturas.

Dessa maneira, evidenciam-se os gêneros, e, sequencialmente, suas análises, no quadro 4 a seguir.

²⁴ Disponível em: [http://ceale.fae.ufmg.br/GLOSSÁRIO CEALE](http://ceale.fae.ufmg.br/GLOSSÁRIO%20CEALE) Pesquisado em: 04 Out 2014 às 14h35min.

Quadro 4 – Os Gêneros dos livros conforme suas editoras

Gênero	%
Literatura estrangeira-romance	13%
Literatura juvenil	12%
Linguística	12%
Pedagogia	11%
Literatura brasileira	9%
Pedagogia específica da Língua	9%
Literatura brasileira-romance	5%
Literatura brasileira-contos	3%
Literatura infanto-juvenil	3%
Linguística-gramática	2%
Autoajuda	2%
História do Brasil	2%
Literatura estrangeira-conto e crônica	2%
Religião-cristianismo	2%
Literatura brasileira-poesia	2%
Literatura estrangeira-ficção policial	1%
Administração financeira e orçamentária	1%
Artes – teatro	1%
Ciências Sociais-Sociologia	1%
Comunicação-rádio e televisão	1%
Linguagens	1%
Literatura brasileira/teoria e crítica literária	1%
Literatura estrangeira-teoria e crítica literária	1%
Literatura estrangeira -linguística (Inglês)	1%
Literatura infantil	1%
Religião-espiritismo	1%

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Considerando a relação de gêneros dos livros analisados, entendo que cada obra citada como lida, pelos professores, seja fruto de uma necessidade específica. No caso das leituras literárias, necessidade de conhecimento cultural, social e histórico, como diz Graça Paulino (2014), “de natureza artística e prazerosa”, e também de lazer e entretenimento. Das leituras

acadêmicas, que é o objeto de estudo aqui referenciado, necessidade de formação e profissionalização.

Sendo assim, constatei que prevaleceu como gênero mais referenciado como lido pelos professores de Língua Portuguesa a Literatura estrangeira-romance. Nesse gênero incluem-se os famosos *best sellers*, que somam 13% do total de títulos citados como lidos.

Os sujeitos que afirmaram ter lido quantidade maior de Literatura estrangeira-romance foram: **Andorinha** e **Xexéu**, que leram seis livros, cada um, enquanto **Lenheiro** afirmou ter lido três livros. Importante destacar que esses sujeitos também leram gêneros relacionados à formação docente. Os gêneros Literatura Juvenil e Linguística vêm na ordem decrescente, com 12 %.

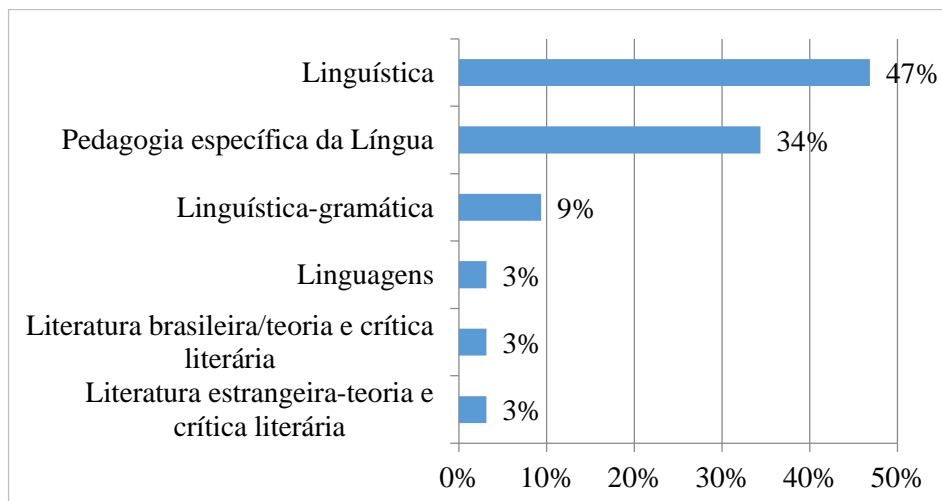
Dividi Pedagogia em dois gêneros, pois muitos se referem à Pedagogia como estudo para a formação docente e/ou como ensino da língua materna. Assim, Pedagogia para a formação obteve 11% e Pedagogia relativa à área específica de Língua Portuguesa somou 9%.

Quanto ao gênero Literatura juvenil foi referenciado como lida por 13 sujeitos, dentre eles, destaca-se o sujeito **Lenheiro**, que afirmou ter lido um total de 12 livros.

No gênero Linguística, 12%, o sujeito **Rendeira** leu 13 livros no total. Pode se deduzir que essas leituras fazem parte do curso de especialização *stricto sensu* em Língua Portuguesa que a professora realizava no período desta pesquisa. Nos demais gêneros, a porcentagem foi bem menor, como se constata nos dados.

No que se refere às obras de estudo da Língua Portuguesa, que é o foco principal desta pesquisa, optei por demonstrar os gêneros dos livros em gráfico (gráfico 5) separado, dada a relevância dessas leituras para esta dissertação.

Gráfico 5 – O *corpus* da pesquisa: a diversidade dos gêneros de Língua Portuguesa



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Os dados do Gráfico 5 referem-se, ao foco da minha pesquisa, sendo os livros citados como lidos pelos docentes de Língua Portuguesa que somam, no total, 33 títulos, e pertencem a seis gêneros distintos. Todos se referem ao ensino e ao estudo da linguagem, conforme se evidencia.

A leitura deste acervo acadêmico foi realizada por 13 professores, são eles: **Andorinha, Arara, Beija-flor, Dançador, Garça, Juruva, Maracanã, Noivinha, Pardal, Rendeira, Sabiá, Uirapuru e Xexéu**. Sendo que a maior parte foi citada como lida pelo sujeito **Rendeira**, num total de 13 livros. O sujeito **Juruva** disse ter lido quatro, **Maracanã** três, **Andorinha, Beija-flor e Dançador**, dois livros cada um, e, o restante, um livro apenas.

Acerca das obras específicas, citadas como lidas pelos 13 docentes, organizei um quadro com os títulos dos livros em ordem alfabética, o autor da obra e o sujeito nomeado pelo seu codinome, nas obras lidas. Alguns codinomes se repetem, uma vez que são leitores que leram mais de uma obra específica ao estudo da língua.

Quadro 5 – Objetos de estudo: relação de livros específicos de Língua Portuguesa

Nº	Títulos	Gêneros fornecidos pelas editoras	Autores	Lido por
1	A cor da língua	Linguística	Sírio Possenti	Pardal
2	A arte de argumentar	Linguística	Antônio Suárez Abreu	Juruva
3	A leitura e os leitores	Linguística	Eni Puccinelli Orlandi	Rendeira
4	A leitura na escola	Linguística	Lucia Fulgêncio e Yara Liberato	Rendeira
5	A linguagem e o seu funcionamento	Linguística	Eni Puccinelli Orlandi	Rendeira
6	Alfabetização e letramento na sala de aula	Pedagogia	Maria Lúcia Castanheira (Orgs)	Dançador
7	Coisas que todo professor de português deve saber	Pedagogia	Luciano Amaral Oliveira	Beija-flor
8	Como incentivar o hábito da leitura	Pedagogia	Richard Bamberger	Rendeira
9	Desvendando os segredos do texto	Linguística	Ingedore G. Villaça Koch	Noivinha
10	Dicas do professor Sergio Nogueira	Linguística/gramática	Sergio Nogueira	Juruva
11	Discurso e texto	Linguística	Eni Puccinelli Orlandi	Rendeira

12	Escritos sobre jornal e educação	Pedagogia	Carmem Lozza	Dançador
13	Estética da criação verbal*	Literatura estrangeira/teoria e crítica literária	Mikhail Bakhtin	Garça
14	Guia Ortográfico da Língua Portuguesa	Linguística/gramática	Rosalina Soares	Arara
15	Literatura: leitores e leitura	Literatura brasileira/teoria e crítica literária	Marisa Lajolo	Maracanã
16	Leitura: perspectivas interdisciplinares	Pedagogia	Eni Puccinelli Orlandi	Rendeira
17	Lutar com palavras: coesão e coerência	Linguística	Ironde Antunes	Beija-flor
18	Metodologias do ensino da Língua Portuguesa	Pedagogia	Maria Lúcia de Castro Gomes	Andorinha
19	O ato de ler	Pedagogia	Ezequiel Theodoro	Rendeira
20	O jornal na sala de aula	Pedagogia	Maria Alice Faria	Juruva
21	O que é leitura	Pedagogia	Maria Helena Martins	Rendeira
22	O texto e a construção dos sentidos	Linguística	Ingedore G. Villaça Koch	Rendeira
23	Oficina de leitura	Linguística	Angela Kleiman	Rendeira
24	Oficina de texto	Linguística/gramática	Carlos Faraco	Maracanã
25	OCs do Mato Grosso-Linguagem	Linguagem	Mato Grosso – Seduc	Xexéu
26	Preconceitos linguísticos	Linguística	Marcos Bagno	Sabiá
27	Pela leitura literária na escola	Pedagogia	Paulo Bragato	Maracanã
28	Prática de linguagem	Pedagogia	Roxane Rojo	Pardal
29	Produção textual na Universidade	Linguística	Desirée Motta e Graciela Rabuske	Uirapuru
30	Técnicas básicas de redação	Linguística	Branca Granatic	Andorinha, Juruva
31	Teoria da análise do discurso	Linguística	Eni Puccinelli Orlandi	Rendeira
32	Texto e leitor	Linguística	Angela Kleiman	Rendeira
33	Texto, discurso e ensino	Pedagogia	Elisa Guimarães	Rendeira

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

* Citado pelo sujeito sob o codinome Garça como, “A estética da construção verbal”.

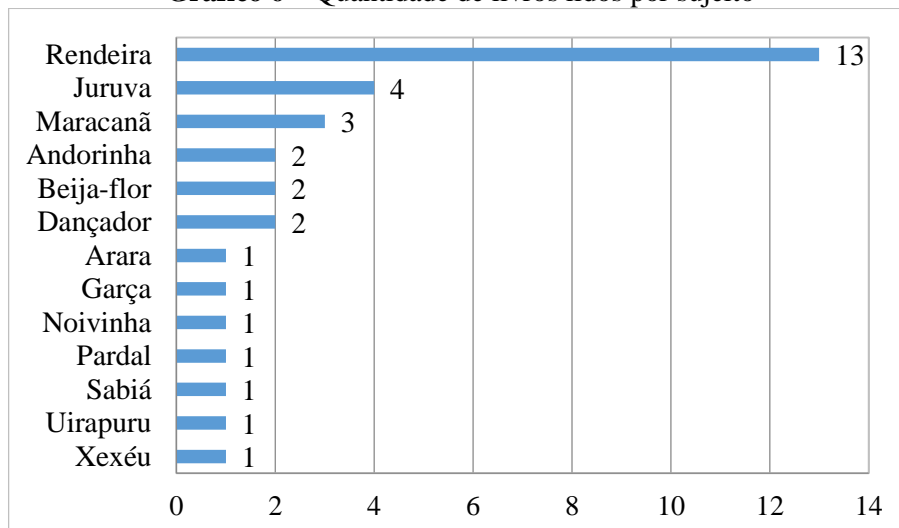
O Quadro 5 compreende 26% do universo de livros citados como lidos pelos 30 sujeitos, e, para iniciar os comentários acerca das leituras de estudos realizadas pelos professores de Língua Portuguesa que constam neste quadro, cito Andrade (2007):

[...] Há dois tipos de conhecimento inerentes à profissão docente que o professor deve constantemente mobilizar e utilizar ativamente: aqueles que seus alunos devem adquirir e aqueles que lhe orientam na ação didática para que esta aquisição ocorra. O que observamos é que ele acaba por restringir-se ao de seus alunos. (2007, p. 24).

Nesse contexto, as 33 leituras citadas como realizadas pelos professores são todas relevantes para a orientação na atuação didática, e, também, formação específica do profissional de Língua Portuguesa. Difere dos outros gêneros de leituras analisados no item 4.1 *Os gêneros das obras coletadas*, cujo objetivo das leituras presume-se que, para além do entretenimento e prazer de ler, também tenha sido para orientação aos alunos, como as Literaturas brasileiras, Infantil e Infantojuvenis. Dentre os 27 autores referenciados como lidos pelos sujeitos, verifica-se que aparecem cinco obras da autora “Eni Puccinelli Orlandi”, todas lidas pelo sujeito **Rendeira**, duas da autora Angela Kleiman, também citadas como lidas por **Rendeira** e dois livros da autora “Ingedore G. Villaça Koch”, referenciados como lidos por **Noivinha** e **Rendeira**. Os demais títulos são de diversos autores, a maioria professores universitários especialistas e pesquisadores na área da linguagem.

Continuando a temática sobre os gêneros específicos afirmados como lidos pelos docentes de Língua Portuguesa, relaciona-se, no Gráfico 6, em ordem decrescente, o codinome do sujeito e a quantidade de livros afirmados como lidos por eles.

Gráfico 6 – Quantidade de livros lidos por sujeito



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

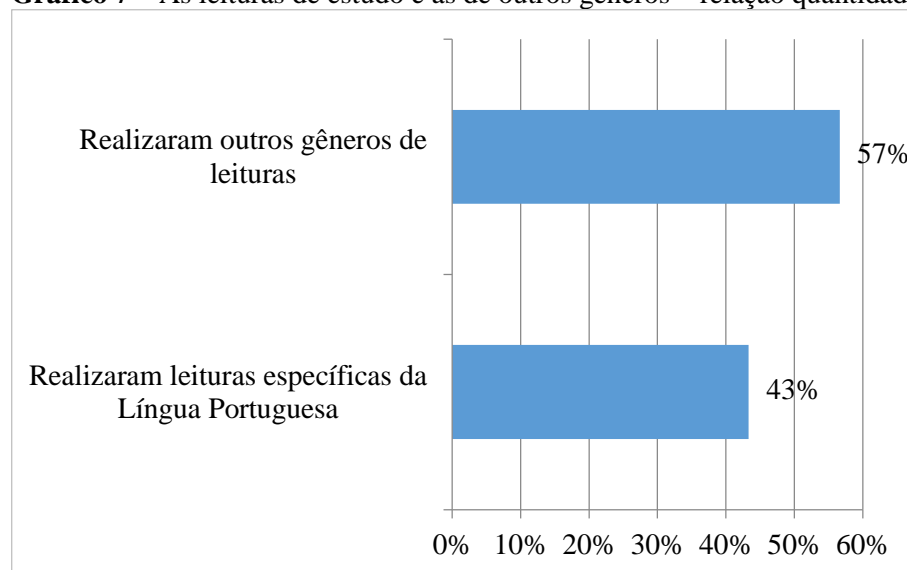
Do acervo específico da Língua Portuguesa, que é foco central de análise desta pesquisa, o maior número foi citado como fonte de leitura do sujeito **Rendeira**. Verifiquei que os 13 livros que ela afirmou ter lido perfazem 39% do montante.

Relevante lembrar ao leitor, como já redigido no item 3.2 - “**Escolaridade dos professores**”, que o sujeito Rendeira, no momento desta pesquisa, estava cursando Mestrado, e como é característico do programa de Pós-graduação *Stricto sensu*, há um volume considerado de leituras relacionadas, tanto ao projeto de pesquisa, quanto às disciplinas do programa de pós, o que pode justificar a quantidade de leituras do sujeito.

Na sequência, o sujeito **Juruva** fez referência à leitura de quatro obras, portanto, 12% de todas as obras específicas. **Maracanã** afirmou ter lido 9%, **Andorinha**, **Beija-flor e Dançador**, 6%, e os demais professores, 3%.

Comparando quantitativamente os gêneros das obras referenciadas como lidas, percebi que não existe muita distância entre a quantidade do acervo acadêmico de Língua Portuguesa e os demais gêneros, conforme esclarece o Gráfico 7.

Gráfico 7 – As leituras de estudo e as de outros gêneros – relação quantidade



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Portanto, do total de 30 professores de Língua Portuguesa pesquisados, 43% realizaram leituras que são relevantes para a formação profissional docente e atuação em sala de aula, e 57% leram outros gêneros de livros que, também, são importantes, porém, como entretenimento, deleite pessoal, prazer de ler, orientativo aos alunos, etc.

Não é intenção desta pesquisa minimizar o valor das Literaturas Clássicas brasileiras, Infantil e Infanto Juvenil, ou outros gêneros de leituras, pois elas são leituras fundamentais para

motivar e despertar no aluno o gosto de ler. No entanto, como já explicitado inicialmente, essas leituras não foram o foco da minha pesquisa, e sim as obras específicas de estudo da Língua Portuguesa para a formação e atuação docente.

Compreendo que o professor, para sugerir ou indicar qualquer leitura ao seu aluno, deve antes conhecê-la, isso é determinante para convencer e conscientizar o discente acerca da importância da leitura. Sobre o assunto Ezequiel Theodoro da Silva (1996) diz,

[...] todo professor, por adotar um livro ou mesmo por produzir ou selecionar seus textos, transforma-se, necessariamente, num responsável pelo ensino e encaminhamento da leitura. Em outras palavras, a leitura é uma “exigência” que está presente nas disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola e, por isso mesmo, os respectivos professores são, implícita ou explicitamente, orientadores de leitura. (SILVA, 1996, p. 33 – grifo do autor)

Se o professor é responsável pelo encaminhamento da leitura aos discentes, justifica-se, então, plenamente, a relevância e necessidade das leituras de obras *Infantis* e *Infanto juvenis*, e demais gêneros.

No entanto, como professora de Língua Portuguesa sei que, além das leituras orientativas, tenho o dever de atualização em detrimento das constantes inovações tecnológicas, mudanças sociais e políticas, também, para o conhecimento e aprofundamento do estudo da língua materna. Nem sempre essas leituras científicas são fáceis ou agradáveis, porém, são necessárias.

Pelas análises dos dados verifica-se que os professores de Língua Portuguesa são leitores. Entretanto, a quantidade de obras de estudo referenciada é pequena se comparada ao universo de 128 livros citados como lidos pelos docentes. Além disso, é relevante relatar, como demonstra o Gráfico 6, que, do montante de 33 obras acadêmicas citadas como lidas, 13 livros foram referenciados como lidos, apenas por um docente de Língua Portuguesa.

4.2 Escolha de leituras: os critérios utilizados pelos sujeitos

Conforme Castello-Pereira (2005) há diferentes formas de ler e várias são as finalidades pelas quais se busca uma leitura. Lê-se para informação, para estudo, para entretenimento, pelo simples prazer, por obrigação escolar ou profissional, por paixão, por curiosidade ou diversão.

Algumas dessas formas de ler foram apontadas pelos sujeitos pesquisados. Neste contexto, o subtítulo 4.2 tem como finalidade analisar a escolha das obras referenciadas como

lidas pelos professores de Língua Portuguesa. Para tanto, organizei as respostas dos professores dadas à questão em categorias temáticas.

Agrupei as palavras de A-E no Quadro 6, com os codinomes dos sujeitos, e, assim, examino os sentidos atribuídos à leitura, expressos nas palavras dos docentes. Como suporte para análise das categorias, apoio-me em Castello-Pereira (2005), Silva (2008) e Britto (2012).

Quadro 6 – O porquê das leituras na voz dos professores de Língua Portuguesa

Grupo	Unidades temáticas	Codinome
A	Gosto, prazer, distração, porque amo.	Andorinha, Ema, Noivinha, Pardal, Quero-quero, Sabiá, Tucano, Verdilhão, Flautim, Xexéu.
B	Por curiosidade, chamaram a atenção, achei interessante.	Beija-flor, Dançador, Harpia, Perdiz, Zaragateiro
C	Recurso didático, recomendar aos alunos, Auxiliar na prática pedagógica, para embasamento das aulas de Literatura.	Arara, Colibri, Jandaia, Maracanã
D	Para melhorar minha atuação em sala de aula, para o bom desempenho do meu trabalho, porque trabalhei com os meus alunos.	Garça, Juruva, Rouxinol
E	Para a formação docente, aprofundar meus conhecimentos da língua, ampliação de conhecimento.	Falcão, Garça, Uirapuru
	Não responderam.	Cotovia, Gaivota, Rendeira, Zidedê
	Não leu nada na área de atuação porque estava afastada por motivo de doença.	Íbis

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

As categorias que constam nos grupos A e B foram citadas por 15 professores no que diz respeito ao motivo pelo qual leram as obras.

Castello-Pereira (2005), referindo-se ao prazer pela leitura, coloca o sujeito leitor numa posição de sem compromisso, que lê por prazer e diversão. Assemelhando-se à autora, Britto (2012) relata o ler para deleite pessoal, fruição, entretenimento, em que se deixa o pensamento fluir sem nenhum compromisso.

Nesse caso, penso que os dois grupos de respostas dos sujeitos são sinônimos e se encaixam nas afirmativas dos autores, ou seja, leem apenas por prazer, distração, por achar interessante, por amor ou curiosidade.

Entende-se, assim, que a leitura por deleite é importante para a nossa constituição de sujeito, e, infelizmente o nosso cotidiano cada vez mais nos subtrai esses momentos da leitura

por puro prazer, já que o volume de nossos compromissos e responsabilidades ocupa grande parte de nosso tempo.

Nos grupos C e D, que somam sete docentes, as leituras são realizadas com a finalidade de auxiliar o trabalho docente, seja na orientação aos alunos, como recurso didático e melhorar o desempenho das aulas. Essas leituras são denominadas por Britto (2012, p. 47) de “leituras automáticas e pragmáticas - aquelas que se impõem à pessoa no espaço social para fazer as coisas da vida contemporânea numa sociedade normatizada”.

Nesse caso, são as necessidades profissionais dos professores que motivam essas leituras. São escolhas de leituras autônomas por parte dos professores que devem ser respeitadas e valorizadas, pois denotam a responsabilidade do docente.

No que se refere ao grupo E, três sujeitos responderam ler em benefício da formação e ampliação de conhecimentos da Língua Portuguesa, desses, dois sujeitos realmente leram obras voltadas para a formação, que foram: **Garça** e **Uirapuru**. O sujeito **Falcão**, no entanto, leu obras que se encaixariam nas leituras pragmáticas que constam nas citações dos sujeitos do grupo D.

Entretanto, ressalto que, conforme dados analisados no Quadro 5, item 4.1, desta pesquisa, que trata sobre os gêneros das obras, o leitor pode verificar que, 13 professores, que lá constam, apenas dois responderam, nesta questão, que leram com a finalidade formativa; os demais, apesar de afirmar terem lido livros de ensino e estudo da Língua Portuguesa, deram outras respostas no quadro acima.

Quanto à leitura de formação docente, Silva (2008) diz que, para aprender e conhecer, o sujeito precisa ler. Assim, todo processo de compreensão e internalização dos conteúdos necessários à formação e aprendizagem do professor é impraticável sem a leitura.

É possível inferir que os docentes não relacionaram esta questão, da escolha pela leitura, com a relevância dela, para a prática pedagógica e formação docente, e, assim, a maioria, deu respostas que se agrupam nas unidades temáticas A e B. Três sujeitos não responderam a essa questão.

Quanto a última informação do quadro, relatada por Íbis, de que não leu por estar afastada para tratamento de saúde, informo que o sujeito relatou, no questionário, não ter lido nada na sua área de atuação, assim, entende-se que leu algo, no entanto, não relatou quais leituras realizou nesse período de afastamento. Dessa forma, em todas as análises se repetirá a mesma informação, pois foi a resposta dada por ela em todas as questões dos instrumentos de pesquisa.

Nesse aspecto, cabe uma reflexão acerca da formação do professor leitor consciente. Entendo que as leituras profissionais deveriam ser um hábito, um dever, uma necessidade da qual, mesmo usufruindo de períodos de afastamento legalizados e de direito, não poderíamos nos afastar, mesmo porque, a profissão exige uma atualização constante de informações necessárias para um ensino de qualidade.

4.3 Cruzando caminhos: outros sujeitos sugerindo leituras

O que nos evoca à leitura? Quem nos impulsiona para ler mais? Quem são os disseminadores das obras citadas como lidas pelos sujeitos investigados?

Partindo destas indagações referentes às sugestões de leituras, Zilberman (2012) informa que elas podem vir das instituições culturais como a família, a escola, a biblioteca, e, no meio profissional, o professor, o pesquisador, o bibliotecário, pois todos exercem atividades estreitamente vinculadas ao livro. Essas fontes disseminadoras são agentes divulgadores de leitura, que cumprem um papel consciente e consequente, conforme a autora, terminando pela intensificação da escolha cultural a ser procedida pelo sujeito leitor.

Os professores de Língua Portuguesa pesquisados relataram 17 tipos de agentes de leitura, alguns significativos, e outros, curiosos, porém, todos têm relação com a atividade do profissional.

Assim, aproprio-me dos vocábulos “agentes de leituras” utilizado por Zilberman (2012) para me referir a quem sugeriu as obras aos professores de Língua Portuguesa, como expõe o Quadro 7.

Quadro 7 – Os agentes de leitura na vida dos professores de Língua Portuguesa

Nº	Agentes de leitura	Sujeitos
1	Ninguém	Andorinha, Colibri, Cotovia, Dançador, Ema, Tucano, Zaragateiro
2	Eu mesmo(a)	Maracanã, Sabiá, Harpia, Xexéu*, Beija-flor, Noivinha, Garça
3	Não responderam	Arara, Gaivota, Perdiz, Rouxinol, Zidedê
4	Amigas(os)	Beija-flor, Garça, Falcão, Verdilhão
5	Título	Quero-quero, Lenheiro
6	Escola	Sabiá
7	Professora de Espanhol	Uirapuru
8	Professores de graduação	Maracanã
9	Professores de mestrado e orientador	Rendeira
10	Coordenadores	Garça
11	Profissionais da área	Juruva
12	Colegas de trabalho	Jandaia
13	Esposo	Pardal
14	Ouvi falar	Flautim
15	Indicação de um concurso	Beija-flor
16	Visitas em biblioteca	Juruva
17	Os contos foram presentes	Noivinha
	Obs. (Nos últimos 3 anos estava afastada por motivo de doença)	Íbis

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo.

* Num ambiente educativo são poucas as pessoas que leem.

O primeiro agente de leitura do Quadro 7, “**Ninguém**”, foi citado por sete sujeitos como sugestão de leitura. O curioso é que esses sujeitos não se encontram em nenhum dos outros agentes, ou seja, eu esperava que respondessem serem “eles mesmos” os agentes de suas leituras, no entanto, apesar de não terem assim respondido, é possível deduzir que são seus próprios agentes, ou então, é possível inferir que está implícita, na resposta dada, os mesmos motivos atribuídos à resposta do porquê da leitura, expostas no Quadro 6, no qual, nos grupos A e B, podem ser encontrados seis deles. Apenas o sujeito **Cotovia** encontra-se no grupo “não respondeu”, do Quadro 6.

Confirma-se, então, o cruzamento de dados relevantes entre as análises do Quadro 6 e Quadro 7, ao qual, justifica-se o subtítulo desta análise.

O agente “**eu mesmo(a)**” também foi citado por sete dos sujeitos, dos quais seis estão no Quadro 5 e Gráfico 6, que são figuras que se referem às análises do *corpus* da pesquisa, ou seja, eles leram obras acadêmicas específicas da Língua Portuguesa.

Justificam-se as respostas dadas por eles nas análises, pois cinco responderam que leem por gosto, prazer, e dois afirmaram ter lido como recurso para a atuação em sala de aula. Assim, entende-se serem eles próprios os agentes de suas leituras. Cinco sujeitos não responderam quem sugeriu a leitura, embora dois deles, **Arara e Rouxinol**, citaram que escolheram as obras, também, como recurso para suas práticas pedagógicas nas análises anteriores. Os demais não se encontram como sujeitos leitores de obras de estudo.

Os sujeitos **Beija-flor** e **Garça** citaram, como agentes, mais de uma resposta, “**amigas(os), indicação de um concurso e coordenadores**”. Posso deduzir que a leitura por indicação para um concurso só pode ter sido para a docência, pois a obra citada como lida pelo sujeito é referente à área específica da linguagem, embora eu não tenha como comprovar esse dado, visto que não havia perguntas a respeito desse assunto nos instrumentos de coletas.

Dois sujeitos relataram que o título do livro foi determinante para a escolha da leitura. A esse respeito é possível inferir que, tanto o título quanto a capa de um livro, também podem contribuir na seleção da obra, pois a imagem é recurso importante, aliada ao texto, e pode ser o atrativo inicial seguido da leitura dos resumos introdutórios.

Os demais agentes de leitura tiveram um sujeito em cada citação. A “**escola**” aparece como um agente disseminador, isso pode ser solicitação de leitura dos cursos de formação contínua da sala do educador durante o ano letivo nas instituições escolares da rede estadual, coordenados pelo CEFAPRO e supervisionados pela SEDUC-MT.

Da linha número sete à número 11 do quadro, os agentes são muito significativos, considerando que são cinco disseminadores que se constituem de pessoas relacionadas ao profissional docente. No caso do coordenador que exerce uma função temporária, apesar de ter sido citado apenas por um sujeito, ele pode ser entendido aqui, também, como agente escola, pois, na maioria das vezes, é ele o coordenador do curso de formação de professores.

Neste contexto, ressalto a relevância da leitura para os professores coordenadores, pois são disseminadores de leituras muito marcantes. A esse respeito Rodrigues (2014) afirma que “[...] as leituras feitas pelos formadores de professores, ou seja, os coordenadores dos encontros de estudo nas escolas, [...] são partilhadas, direta e/ou indiretamente, pelos demais profissionais com os quais o formador interage”.

Isto eu constatei pessoalmente como coordenadora pedagógica na escola²⁵ em que sou lotada e, também, concomitantemente, como coordenadora da Sala do Educador. Posso afirmar que o coordenador tem papel crucial na disseminação da leitura aos seus pares, no entanto, é

²⁵ Escola Estadual José Salmen Hanze, no período de 2000-2012.

necessário estar atualizado e bem informado sobre os assuntos de diversas áreas da educação, o que nem sempre ocorre.

Um dos entraves para essa atualização é o tempo, quase sempre destinado às ocupações burocráticas, administrativas e disciplinares em detrimento do espaço real das ocupações pedagógicas, e, além disso, para ler e se aperfeiçoar na função. O que se aprende é vivenciado na prática diária com os conflitos educacionais. Muitas vezes, senti dificuldades em orientar leitura aos colegas professores, principalmente de outras áreas, e, nesse caso, os demais colegas professores são auxiliares indispensáveis para a sugestão de leituras.

Atualmente surgiram cursos específicos para a formação de coordenadores pedagógicos, para minimizar as dificuldades na atuação, promovidos pelo CEFAPRO em convênio com a Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), o que acredito contribuirá muito para a atuação dos professores, em função dos coordenadores pedagógicos trabalharem junto aos docentes.

Pardal, um dos sujeitos da pesquisa, relatou o “esposo” como agente de leitura, e, nesse caso, examinei o instrumento de pesquisa e descobri que ele também é professor, historiador, assim, é claro, as leituras sugeridas só poderiam ser da área de História. Os títulos sugeridos por ele foram: “1808” e “1822”, do autor Laurentino Gomes. Dos outros gêneros, e também das obras afins com a área de Língua Portuguesa, citadas como lidas por **Pardal**, não há declaração de agentes de leitura.

Os disseminadores de leitura citados por **Juruva** e **Noivinha** têm relação com suas declarações acerca do gosto pela leitura e atuação pedagógica nas análises dos dados anteriores, acerca do porquê leram, esses dados se cruzam e se justificam.

4.4 Professor que lê. Onde lê?

Penso que, para a maioria das pessoas, a leitura requer ambiente adequado, tranquilo e agradável, pois, trata-se de um momento de introspecção no qual se estabelece uma relação dialógica entre o leitor e o texto, em que os ruídos e agitações externas podem atrapalhar a concentração. Embora alguns adolescentes digam que ouvir música ajuda nos estudos, penso que isso não seja adequado ou possível para algumas finalidades de leituras dos professores. Acerca disso, Castello-Pereira (2005) explica que,

[...] os ambientes influenciam na leitura. Existem diferentes ambientes de leitura que originam diferentes formas de ler. Não se lê num escritório, numa tribuna da mesma forma que se lê, numa fila, ou no cabeleireiro, ou num

consultório médico. É possível ler certos tipos de textos, com algumas finalidades, em determinados locais, já outros tipos de textos, com outras finalidades exigirão maior concentração, portanto exigirão também certas posturas e locais que possibilitam a concentração, o anotar, o destacar etc. (CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 54).

Assim, entendo que as leituras de estudo são as que requerem uma postura de maior concentração e recolhimento, para que o leitor extraia do texto os motivos da ação do porquê e para quê se está lendo, ou seja, dependendo dos locais e dos agentes externos a interpretação pode sofrer interferências, e, então, os motivos não serem respondidos. Desta forma, busquei saber dos docentes de Língua Portuguesa, por meio do instrumento II (Apêndice 3), quais os ambientes em que afirmaram ter realizado suas leituras. Assim, disponibilizei sete alternativas, sendo que mais de uma poderia ser marcada, e deixei espaço para descrição de outra possível.

Organizei, no Quadro 8, os professores e seus ambientes de leituras e verifiquei que a maioria dos sujeitos marcou a residência como local preferido para suas leituras, entretanto, também percebi que alguns professores leem em mais de um local. Entendi que isso pode ser ocorrência das inúmeras atividades que assumem alguns de nossos professores, como função em mais de uma escola ou a própria formação, que é o caso do sujeito **Rendeira**.

Quadro 8 – O ambiente preferido pelos professores para a realização das leituras

Respostas dos sujeitos	Sujeitos	
Em casa	Andorinha, Arara, Beija-flor, Cotovia, Dançador, Ema, Flautim, Falcão, Gaivota, Garça, Harpia, Juruva, Lenheiro, Maracanã, Noivinha, Pardal, Perdiz, Quero-quero, Rendeira, Rouxinol, Sabiá, Tucano, Uirapuru, Verdilhão, Xexéu, Zaragateiro, Zidedê	27
Durante a hora atividade	Colibri, Cotovia, Gaivota, Pardal, Quero-quero, Rendeira	6
Em casa e durante a hora atividade	Cotovia, Gaivota, Pardal, Quero-quero, Rendeira,	5
Em casa e na biblioteca da escola	Jandaia, Maracanã, Noivinha	3
Em casa e no curso de graduação ou pós-graduação	Lenheiro, Quero-quero, Tucano	3
Em casa, hora atividade e no grupo de estudos da escola	Gaivota, Pardal, Rendeira, Rouxinol, Verdilhão	5
Em casa, durante a hora atividade, na biblioteca da escola	Maracanã	1
Não respondeu	Íbis	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Considerando que, para essa questão sobre o ambiente, o sujeito poderia assinalar mais de um item, e a maioria assinalou ler prioritariamente em casa, é possível supor que as escolas não estejam se constituindo como ambientes propícios para leitura. Por experiência própria de

anos de docência, vejo dificuldades em ler na escola, haja vista muitas conversas, interrupção dos colegas e alunos, barulhos no pátio, visitantes, espaço inadequado, etc.

Como verifiquei, a casa mostrou-se como ambiente mais favorável à leitura, entretanto, isso leva a outras reflexões, se esses professores têm hora atividade para ler na escola é possível supor que a hora atividade não esteja sendo suficiente para cumprir com as responsabilidades docentes, que são: planejamentos, correções de atividades, lançamentos de notas, participações em reuniões, elaboração de relatórios, entre outras.

Em recente pesquisa sobre leitura dos professores de Língua Portuguesa na hora-atividade, Derney (2014, p. 72) afirma que “Tão importante, quanto a 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”. Dessa forma, o autor verificou, por meio de análises dos dados de sua pesquisa, que os professores utilizaram a maior parte da hora atividade para atividades pedagógicas e burocráticas, como: “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”. (DERNEY, 2014, 73).

Isso evidencia que a leitura formativa não é atividade prioritária na hora atividade, já que as ocupações pedagógicas subtraem o tempo para a mesma, assim, os sujeitos **Pardal, Quero-quero, Rendeira**, dentre outros, que afirmaram ter lido na hora atividade, além de outros locais, também leram em casa, portanto, três ambientes diferentes. Se totalizarmos, os sujeitos que leram em casa, então, teremos 27 sujeitos, lembrando que temos 30 professores de Língua Portuguesa investigados.

É necessário refletir porque “a casa” é preferência como ambiente de leitura para a maioria dos sujeitos desta pesquisa. As bibliotecas escolares não são adequadas para o estudo do professor? Os materiais relativos à pesquisa e atualização profissional docente, enviados para as escolas desde 1997 pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) estão sendo disponibilizados de forma correta e acessível?

Segundo Derney (2014),

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. (2014, p. 82).

Compreende-se, assim, que há materiais específicos, tanto para o planejamento e elaboração de atividades com alunos, bem como, para a formação profissional docente, no entanto, como evidenciou o autor, nem sempre esses materiais e espaços de leitura têm sido utilizados. Dessa maneira, seria relevante que o espaço destinado para a leitura do professor na escola fosse priorizado, pois, como determina a portaria 308/14 no artigo 6º, parágrafo 2º,

A hora atividade deverá ser cumprida integralmente no âmbito da unidade escolar, em horário diferente da atribuição de sala de aula, de acordo com o turno de funcionamento da unidade escolar e de atendimento ao aluno, conforme Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, com o acompanhamento da equipe pedagógica. (Diário Oficial nº - 26403 de 24/10/2014, p 26).

Entendo que a circulação de alunos, professores com alunos e demais funcionários da na biblioteca escolar pode inviabilizar a leitura e a pesquisa do profissional escolar durante a hora atividade, pois, repetindo a afirmação de Castello-Pereira (2005, p. 54) “[...] outros tipos de textos, com outras finalidades exigirão maior concentração”.

Assim, seria relevante que existisse, nas escolas da rede pública, um ambiente específico para a hora atividade, e de uso restrito do professor, já que, conforme a normativa, ela deve ser realizada integralmente na escola.

Dessa maneira, os profissionais de Língua Portuguesa e das demais áreas, provavelmente utilizariam preferencialmente a própria escola para leituras e estudos, pois esse espaço alocaria os materiais específicos de uso do professor, enviados pelo PNBE. Nesse sentido, tanto planejamento didático, quanto desenvolvimento profissional desenvolver-se-iam de forma mais proveitosa, visto que os livros e periódicos poderiam ser melhor utilizados.

4.5 A releitura das obras lidas pelos docentes

Na infância, a criança, alfabetizada ou não, pode solicitar que lhe conte ou leia a mesma narrativa todas as noites antes de dormir, para satisfazer a curiosidade, a descoberta e dar asas à imaginação até que adormeça. Assim, o adulto relê diversas vezes para satisfazer a criança e embalar os seus sonhos.

Já alfabetizado, um menino²⁶ de mais ou menos 9 anos, que ganhou de presente um livro de Literatura Infanto-juvenil, “*Sete desafios para ser rei*”, de Jan Terlouw, leu e gostou tanto que o releu inteiro, três vezes, e, outras vezes, alguns capítulos que mais gostava.

Então, não é difícil entender o porquê de uma criança ler um livro várias vezes nessa idade, pois, assim como na história contada ou lida diversas vezes, o menino leitor do livro de aventuras e fatos heroicos também imaginava ser o protagonista da história, e por meio da leitura realizava as suas fantasias de líder vitorioso dos desafios vivenciados pelo mocinho.

A finalidade desse menino ter relido várias vezes o mesmo livro pode ser entendida por sua identificação com o personagem da história, e a satisfação que ele, enquanto leitor, sentia em vivenciar os desafios enfrentados pelo herói.

Assim, penso que ao relermos um livro uma finalidade está implícita, seja por prazer, na leitura deleite, entretenimento, ou diversão, seja na busca de apoio, força e coragem na leitura bíblica, religiosa ou espiritualista.

Além disso, no caso da docência, reler pode ser uma forma de lembrar algo já visto, é buscar entender melhor um conteúdo a ser explicitado para outrem, é investigar também auxílio para as nossas dificuldades, é assimilar conteúdos, conceitos e refletir sobre o que o autor diz, relacionando com a nossa prática cotidiana de sala de aula, uma maneira de contextualizarmos com o que estamos ensinando num determinado momento.

Neste caso, dos professores de Língua Portuguesa, entendo que as releituras tiveram como finalidade, as de cunho profissional, para orientação a seus alunos ou para autoformação, é o que pude deduzir a partir das análises dos dados sobre a questão.

Sendo assim, encontram-se os dados no Quadro 9, organizados pelos codinomes dos sujeitos em ordem alfabética.

²⁶ O menino, meu filho, passou meses com esse livro e adormecia com ele nas mãos, foi o calmante para suas peraltices durante um bom tempo.

Quadro 9 – Releitura das obras

Sujeitos	Obras citadas como relidas
Arara	Guia Ortográfico da Língua Portuguesa
Andorinha	Como vencer na vida sendo professor
Beija-flor	Lutar com palavras: coesão e coerência
Flautim	As obras de Drummond
Garça	Estética da criação verbal
Juruva	Técnicas básicas de redação, dicas do professor Sergio Nogueira
Lenheiro	O estudante I, Dona Casmurra e seu tigrão, Gato malhado e Andorinha Sinhá, Dez dias de cortiço
Maracanã	Os livros de Literatura estou constantemente relendo, pois os utilizo em minhas aulas
Noivinha	Desvendando os segredos do texto. Gêneros textuais.
Quero-quero	Todas. Apenas uma leitura não é suficiente
Rendeira	Muitas, quase todas, principalmente as da Eni Orlandi
Rouxinol	Iracema

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo.

Doze (12) professores citaram ter feito releitura dos livros. Os sujeitos **Maracanã**, **Quero-quero** e **Rendeira** não citaram os títulos, no entanto, afirmaram terem relido, lembrando que os livros afirmados como lidos por **Rendeira** são todos específicos da área de linguagem, por ela estar em processo de formação *stricto sensu* no período desta pesquisa, o que justifica a sua releitura para o estudo e escrita da dissertação.

Comentando um pouco sobre os títulos citados como relidos, temos livros específicos da formação de professores e técnicos, para auxiliar na prática docente, esses livros foram relidos pelos sujeitos: **Arara**, **Beija-flor**, **Garça**, **Juruva**, **Noivinha** e **Rendeira**.

Rendeira não citou aqui os títulos, mas, no item 4.1, especificamente no Quadro 5, constam as citações dos títulos relatados como lidos por ela, e todos são específicos para formação e atuação pedagógica.

Os sujeitos **Flautim**, **Lenheiro**, **Maracanã** e **Rouxinol** afirmaram a releitura de obras literárias, o que se deduz que a finalidade tenha sido para orientação de leitura aos alunos, e, por último, o sujeito **Andorinha**, que citou a releitura de uma obra do gênero Pedagogia, segundo sua editora, mas, cujo conteúdo é de motivação ao profissional da docência, estímulo e encorajamento. O autor, de forma bem humorada, incentiva os professores a terem orgulho da sua profissão. Assim, entendo que seja mais um livro de autoajuda do que realmente acadêmico.

4.6 A leitura na formação e atuação do professor de Língua Portuguesa

Introduzo esse título com uma frase de Silva (2009, p. 58), “o professor é o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar”.

Entendo que, sem bases sólidas de formação e atualização permanente, o trabalho se torna difícil e até impraticável. Não é possível convencer o aluno a gostar de ler se o próprio professor demonstrar que não tem um repertório mínimo de leituras. Acerca disso, o autor complementa que,

[...] sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar programas que venham a transformar, para melhor, as atuais práticas voltadas ao ensino da leitura. (SILVA, 2009, p. 58)

Nesse contexto, entendo que, além de atualização e formação, é necessário a nós, docentes, uma visão crítica acerca da realidade histórica e social que nos cerca, pois vivemos numa era de aceleração das informações. Conforme Silva (2009), a essência do ser professor e do fazer educativo deve dirigir-se para o crescimento, o aprofundamento e a renovação constantes do saber epistêmico, e, assim, a busca pela formação, também tecnológica, é urgente para tentar acompanhar essa aceleração.

Assim, a necessidade de ler para ensinar, segundo Silva (2008, p. 33), “[...] ganha uma importância ainda maior quando pensamos na atual sociedade da informação, que, de forma extremamente veloz, torna obsoletos os conhecimentos em circulação. Daí a necessidade de atualização permanente dos professores”.

Considerando que a tecnologia é presente no cotidiano dos alunos e das escolas, urge que os professores busquem nela ferramentas de apoio às aulas, uma vez que não é mais possível o ensino sem a utilização das tecnologias. O ensino somente por meio de aulas tradicionais já não condiz com a realidade dos alunos, assim, é necessário se aprimorar nas leituras sobre o assunto, atualizar-se nas utilizações tecnológicas, para que a aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor, se torne mais atrativa e eficaz.

Entretanto, conheço os entraves que dificultam a formação e atualização dos docentes, que são: a falta de tempo para ler e estudar, a falta de dinheiro para comprar livros e participar de eventos educacionais, a lotação em mais de uma escola, a correria do cotidiano e outros

impedimentos pessoais. São condicionantes que, de acordo com Silva (2009) se situam distantes de nossos alunos, mas são eles que sofrem as consequências de todos estes entraves. O que fazer, então?

Segundo Silva, o professor precisa mudar de ótica, “as escolas de hoje são muito mais complexas do que as escolas de 30 ou 40 anos atrás. As escolas atuais exigem muito mais saberes, atitudes e habilidades por parte dos professores, de modo que eles possam situar-se objetivamente no seu tempo histórico”. (SILVA, 2009, p. 60).

Dessa forma, o autor enfatiza a necessidade de o professor fazer uma leitura crítica da realidade e do mundo, buscar superar esses desafios, individual ou coletivamente, por meio da autoformação e atualização constantes. Isso requer esforço por parte do docente, pois só a reflexão crítica, o estudo e a leitura são caminhos possíveis para vencer a opressão e alcançar a conquista de uma prática docente mais produtiva na sociedade.

Para tratar, dos dados sobre a formação e atuação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, elaborei o Quadro 10, no qual constam as respostas dos 30 sujeitos, referentes às questões 3.6 e 3.7 do Questionário II (Apêndice 3).

Na sequência, extraí deste quadro as categorias temáticas que se repetiram nas vozes dos professores e as organizei no Quadro 11 para, então, analisá-las conforme embasamento de alguns autores.

Ressalto que esses são dados proeminentes para a pesquisa, pois é nesta parte que os professores de Língua Portuguesa atribuem as leituras como importantes para a sua formação e seu trabalho em sala de aula.

Quadro 10 – A relevância das leituras realizadas para a Formação e Atuação docente na visão dos professores

Sujeito	Respostas dadas às questões sobre Formação (F) e Atuação (A)
Andorinha	F: Acredito que todas as leituras contribuem para a minha formação docente .
	A: Fundamental mesmo é a prática da leitura em si, pois só forma alunos leitores o profissional que lê muito.
Arara	F: “O vendedor de sonhos”
	A: “Preconceito linguístico” de Marcos Bagno
Beija-flor	F: “Lutar com palavras: coesão e coerência”, “A hora da estrela”, “Coisas que todo professor de português precisa saber” e o “Cidadão de papel”, porque são da minha área de atuação.
	A: “Lutar com palavras: coesão e coerência” e “Coisas que todo professor de Língua Portuguesa precisa saber”, pois trazem informações necessárias ao professor de LP com assuntos importantes da área.
Colibri	F: De certa forma todos ajudaram, porque traz uma linguagem bem voltada para os adolescentes.

	A: Nenhuma
Cotovia	F: Não respondeu
	A: Não respondeu
Dançador	F: Todos eles
	A: Alfabetização e letramento na sala de aula pelo fato de eu ir para a articulação e trabalhar com alunos com defasagem de leitura e escrita.
Ema	F: Os livros de Laurentino, por esclarecer fatos históricos.
	A: Os didáticos e as gramáticas e também os clássicos de literatura brasileira, porque auxiliam em nossos planejamentos.
Flautim	F: Manoel de Barros e Drummond, porque estão mais ligados à Literatura que ensino.
	A: Manoel de Barros e Drummond, para encantar meus alunos e torná-los leitores também.
Falcão	F: As voltadas para a área da Literatura.
	A: Vygotsk (?) quem diria em minha sala de aula? “Os Imigrantes”, porque direcionam o professor na busca de estratégias em sala de aula.
Gaivota	F: Não respondeu
	A: Não respondeu
Garça	F: Todas , pois norteiam a minha ação pedagógica , fazem refletir sobre minha ação e ainda conhecer todo o processo de aprendizagem e as diversas formas de estudo e produção dos gêneros textuais.
	A: Todos eles.
Harpia	F: “A pedagogia do oprimido”, porque ajuda muito na atuação na sala de aula.
	A: “A pedagogia do oprimido”. Para entender melhor a realidade escolar.
Íbis	F: Obs. (Nos últimos 3 anos estava afastada por motivo de doença, por isso não li livros referentes a minha área de atuação)
	A: Obs. (Nos últimos 3 anos estava afastada por motivo de doença, por isso não li livros referentes a minha área de atuação)
Jandaia	F: “De gênio e louco todo mundo tem um pouco”, pois retrata os dois lados que permeiam a vida do ser humano.
	A: Todos , pois cada uma acrescenta algo novo para rever as práticas como professor.
Juruva	F: Todas são importantes.
	A: Aquelas que abordam a leitura e a escrita, tais como: “Técnicas de redação”, “Jornal em sala de aula”, “Dicas do professor Sérgio Nogueira”, “A arte de argumentar” me permitem formar alunos mais críticos e ativos como cidadão.
Lenheiro	F: Com exceção de “José” e “Feliz ano novo”, todas as outras são importantes, pois possibilitam que o trabalho com leitura e produção de texto seja mais eficiente e criativo.
	A: Várias obras lidas são releituras de clássicos da literatura brasileira e me mostram o modo mais adequado de trabalhar com os estudantes de 8º e 9º ano.
Maracanã	F: Todas
	A: Todas são fundamentais para minha rotina como professora de LP.
Noivinha	F: Algumas são essenciais, porém todas fazem parte do contexto.
	A: “Desvendando os segredos do texto”, “Gêneros textuais”
Pardal	F: De um modo geral, considero todas .

	A: “Prática de linguagem”, de Roxane Rojo; “10 novas competências para ensinar”, de Phillippe Perrenoud; “Ensinar a ensinar” de Amélia de Castro; “Avaliação de Jussara Hoffman; A cor da língua de Sírio Possenti
Perdiz	F: Considero todo tipo de leitura fundamental para minha formação .
	A: Os paradidáticos e infantojuvenis.
Quero-quero	F: “Os três espíritos do natal”, para entender melhor as pessoas, alunos/alunas.
	A: O mesmo, porque visa o ser humano.
Rendeira	F: Todas as obras têm contribuído muito com minha prática docente , gostei muito da análise do discurso.
	A: “Texto, discurso e ensino”, “Discurso e texto”, “Texto e leitor”, “O texto e a construção dos sentidos”, “O ato de ler”, “Oficinas de leitura”, “A leitura e os leitores”, “A linguagem e o seu funcionamento”, “Como incentivar o hábito da leitura”, “A leitura na escola”, “O que é leitura”, “Leitura: perspectivas interdisciplinares”, entre outras
Rouxinol	F: “Um sonho no caroço de abacate”, fala sobre discriminação, injustiça. “Os saltimbancos”, Chico Buarque.
	A: “Um sonho no caroço de abacate”
Sabiá	F: “Avaliação” ²⁷ do Libâneo, “Inclusão” e os de Paulo Freire.
	A: Todos
Tucano ²⁸	F: Nenhuma, eu acredito. Leio por prazer e por hábito.
	A: Todas . Incito e estimo meus alunos a conhecer a literatura, reconto algumas leituras e, sempre que posso, levo o livro para a sala de aula para contar alguns trechos. Fico feliz quando vejo muitos deles irem à biblioteca, procurar o mesmo ou outro livro e acabam lendo mesmo.
Uirapuru	F: Todas elas são importantes para minha prática docente , principalmente a primeira delas, porque é sobre um assunto recorrente e atual no meio educacional.
	A: Ambas ²⁹ são extremamente fundamentais para minha atuação como professora de Língua Portuguesa e estrangeira.
Verdilhão	F: Não respondeu
	A: Não respondeu
Xexéu	F: Como estou, atualmente, auxiliando na coordenação, todos os livros que leio me ajudam na formação docente, já que atuo com jovens e crianças e pais de alunos. Temos que ter sempre argumentos, uma palavra amiga, uma orientação. O livro “Confie em mim” me alertou sobre a privacidade nos dias atuais, “Precisamos falar sobre o Kevin”, fala muito de educação, de que não há maneiras de prever como uma criança que nasce psicopata agir, bem perturbador. Enfim, em todo livro, acho algo que seja importante.
	A: No momento, não atuo em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa, mas o livro “Dificuldades de aprendizagem” foi-me de grande valia pela quantidade de dificuldades apresentadas que nem imaginava que existiam.
Zagateiro	F: Todas
	A: “Memorial do convento” e “Um certo oriente”

²⁷ O livro “Avaliação” citado pelo docente como do Libâneo, não foi encontrado. Encontrei o mesmo título da autora Jussara Hoffman.

²⁸ Os termos “reconto” e “contar” utilizados pelo sujeito **Tucano**, na construção acima, adequam-se a reler e ler, pois o significado de recontar e contar se referem a narrar histórias oralmente.

²⁹ A palavra foi totalizada como a mesma categoria de todas.

Zidedê	F: Todas
	A: Todas

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

Assim, utilizei para esta parte das análises dos dados, sobre a leitura na formação e atuação do professor de Língua portuguesa, a unidade de registro, definida por Franco (2008, p. 41-42) como “a menor parte do conteúdo”, e, neste caso, escolhi, como unidade de registro, “o tema” que, segundo a autora, é uma asserção sobre determinado assunto.

Nesse aspecto, para as perguntas descritivas do questionário sobre quais leituras citadas como realizadas o sujeito atribui relevância para a formação e atuação docente, selecionei como unidade de registro os vocábulos temáticos “**leitura; formação docente; prática, ação ou atuação pedagógica; todas**”. São as palavras que mais se repetiram na fala dos professores, e, portanto, merecem atenção desta pesquisadora para analisá-las de acordo com o embasamento teórico de alguns autores.

Após a comparação das respostas dadas pelos docentes no Quadro 10 as categorias foram quantificadas, agrupadas no Quadro 11 e organizadas por ordem alfabética para dar sequência nas análises dos dados, conforme se evidencia.

Quadro 11 – Unidades de sentido para formação e atuação docente

Unidades de Registro	Quantidade que é citada	Significação	Sujeitos
Formação docente	3	A leitura contribui para; é fundamental para; todo tipo de leitura ajuda na	Andorinha, Perdiz e Xexéu
Andorinha: Acredito que todas as leituras contribuem para a minha formação docente .			
Leitura	7	Fundamental mesmo é a prática da; contribuem para a formação; contribuem para o trabalho	Andorinha*, Dançador, Juruva, Lenheiro, Perdiz e Tucano
Juruva: Aquelas que abordam a leitura e a escrita, tais como: “Técnicas de redação”, “Jornal em sala de aula”, “Dicas do professor Sérgio Nogueira”, “A arte de argumentar” me permitem formar alunos mais críticos e ativos como cidadão.			
Prática, atuação ou ação pedagógica	6	Todas as leituras norteiam a, contribuem para; são extremamente fundamentais para; acrescenta algo para	Garça, Harpia, Jandaia, Rendeira, tucano e Uirapuru
Rendeira: Todas as obras têm contribuído muito com minha prática docente , gostei muito da análise do discurso			

Todas, ambas	22	Acredito que todas as; De certa forma todos; Todos eles; Todas, pois norteiam; Todos eles; Todos, pois cada uma; Todas são importantes; Todas são fundamentais; considero todas; todo tipo de leitura; Todas as obras (11) Todos (as); ambas	Andorinha*, Colibri, Dançador, Garça, Jandaia, Juruva, Lenheiro, Maracanã, Noivinha, Pardal, Perdiz, Rendeira, Sabiá, Tucano, Uirapuru, Xexéu, Zaragateiro e Zidedê
Perdiz: Considero todo tipo de leitura fundamental para minha formação .			

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo

*Sujeitos que citam a palavra duas vezes, tanto para atuação, como para formação.

• Formação docente

Apenas três sujeitos fizeram referência das leituras com a formação docente. Relacionando as leituras do sujeito **Andorinha** com a categoria “Formação docente”, três obras são acadêmicas, uma refere-se ao estudo da Metodologia da Língua Portuguesa, outra à formação do professor, tema específico para a discussão na área de Pedagogia sobre a diferença nas escolas, e uma terceira é sobre dicas e técnicas de Redação, tema próprio para o auxílio da prática pedagógica.

O sujeito **Perdiz** não citou nenhum título lido, apenas afirmou que leu alguns paradidáticos, revistas, artigos e livros religiosos, no entanto, ao responder a questão sobre a relevância da leitura citada para a formação e atuação pedagógica, ele afirmou que considera “todo tipo” de leitura fundamental para a sua formação.

Apesar da leitura e formação andarem juntas, entendo que a leitura para a formação do professor de Língua Portuguesa é aquela que possibilita ao professor o conhecimento sobre as questões da língua, suas estruturas, normas e funcionamento, os caminhos didáticos para o ensino e aprendizagem dos alunos, bem como o conhecimento a respeito das leis e diretrizes da educação.

Nesse contexto, “o ensino da Língua Portuguesa deve ter por finalidade maior promover o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante” (MATO GROSSO, 2012, p. 44)

Assim sendo, penso que essa não é uma tarefa fácil, exige do professor uma atitude responsável de conhecimentos específicos da disciplina, então, não é “todo tipo” de leitura que oferece esse suporte ao docente da língua materna. No que se refere às leituras literárias, são relevantes, no sentido orientativo, e, claro, o professor deve conhecê-las antes de indicá-las aos alunos.

As leituras referenciadas pelo sujeito **Xexéu** foram as *Orientações curriculares do Estado de Mato Grosso* (OCs) e *Dificuldades de aprendizagem*, são leituras significativas para a formação de todos os professores de Língua Portuguesa, no caso das OCs, as mesmas são leituras basilares das políticas públicas educacionais do Estado de Mato Grosso, para a rede de ensino, é um documento que contém os descritores que norteiam o planejamento de ensino de todas as disciplinas, no entanto, foi citado apenas por um sujeito pesquisado como leitura de formação docente.

- **Leitura**

Eu poderia agrupar essa categoria **leitura**, que foi citada sete vezes pelos sujeitos, com a categoria **todas**, visto que, dos seis sujeitos que a citaram nas suas respostas, quatro afirmaram que **todas as leituras** contribuem para a formação ou para a atuação docente. Ressalta-se que, somando **todas as leituras** ditas como realizadas por eles, têm-se um total de 44 obras e, desse total, apenas dez são acadêmicas, nem todas específicas da língua.

O sujeito **Tucano**, no entanto, foi categórico na sua afirmativa sobre esta questão, “*Nenhuma, eu acredito. Leio por prazer e por hábito*”. Realmente suas leituras não são acadêmicas, são romances e literárias, denotam a preferência de leitura do sujeito.

Neste contexto, a teoria de Britto (2012) acerca do gosto e prazer pela leitura é a seguinte,

[...] é preciso redefinir a concepção de leitura, não se fixando no mais fácil. É um equívoco imaginar que o objetivo da educação linguística seja desenvolver o gosto pela leitura ou a escrita para si. Essa ideia, apesar de não ser de todo falsa do ponto de vista pragmático, [...] escamoteia o mais importante: que a função da educação escolar é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana. [...] a atividade da leitura (e da escrita) exige rigor e perseverança, sendo muitas vezes penosa e distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático. O estudante deve aprender a encontrar satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada. Prazer, aqui, não é o mesmo que lazer, é fruto do trabalho. (BRITTO, 2012, p. 95).

Percebe-se que essa teoria do autor está mais direcionada para os alunos do que para professores, no entanto, serve também para reflexão docente. A leitura descomprometida, simples, que não exige esforço para entendimento, é muito mais fácil e prazerosa, entretanto, o que Britto quer dizer é que existe um domínio de leitura preponderante ainda limitado, que não responde às novas e crescentes situações mediadas pela escrita, ou seja, a leitura deve desenvolver o desconhecido. Entendo que, o que é complexo, contribui para o desenvolvimento do conhecimento. Continuar a satisfazer os gostos literários sem buscar conhecer outros

horizontes de leitura é promover uma situação de alienação do mundo a que se pertence, visto que o dinamismo social impõe, ao educador do século XXI, uma atitude também de dinamismo que acompanhe as exigências culturais, sociais e políticas.

Se a leitura, conforme diz o autor, “permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade” (BRITTO, 2012, p. 47), é, então, relevante entender que leitura formativa, da Língua Portuguesa, é aquela que aborda questões especificamente linguísticas de formas e processos de constituição da língua, além de questões sobre a aprendizagem do processo cognitivo do aluno com base em teorias e conhecimentos científicos.

- **Prática, atuação ou ação pedagógica**

Quanto à categoria prática, atuação ou ação pedagógica, seis sujeitos a mencionaram como finalidade relevante das suas leituras que é a de melhorar o exercício ativo com os discentes em sala de aula. Analisei as leituras citadas como lidas por três sujeitos que são: **Garça, Rendeira e Uirapuru**. Eles citaram, como lidos, títulos que são significativos para a prática pedagógica do professor. **Harpia** citou como leitura duas obras de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*, que acredito serem muito importantes para a formação crítica de qualquer profissional da educação; os demais sujeitos, citaram Literatura-romances.

A esse respeito Silva (2009, p. 65), citando uma professora-pesquisadora francesa em leitura de professores, Eveline Charmeaux, aponta que “[...] é o comportamento do professor em face da prática pedagógica que faz a diferença”.

Sendo assim, recorrer às leituras específicas da área é uma atitude que auxilia o docente na resolução dos desafios didáticos e pedagógicos do cotidiano escolar. Entendo que a leitura tem que ser uma atividade significativa para o professor, compreendida como aquela leitura perturbadora, que provoca reflexão sobre a sua atuação em sala de aula, para que ajude o docente na elaboração e planejamento de aulas de leitura significativas aos alunos. Conforme Silva (2005, p. 33),

[...] Um professor sem o devido suporte teórico e paradigmático para conduzir pedagogicamente a leitura junto a uma turma de estudantes é o caminho mais curto para a chateação do ensino. [...] insisto em afirmar que um professor é o elemento mais importante para o sucesso do ensino da leitura na escola: mesmo com carências de materiais, ele saberá o que fazer a fim de produzir situações significativas de leitura.

Para tanto, percebe-se que leitura e prática não se dissociam do fazer pedagógico, são ferramentas aliadas para o sucesso do profissional docente, no sentido de mais qualidade no ensino aprendizagem de seus alunos.

- **Todas/ambas**

A categoria temática todas/ambas se refere a todos os tipos de leituras realizadas pelos sujeitos. O vocábulo “*todas*” é citado 21 vezes e “*ambas*”, uma vez, por 18 sujeitos, portanto, mais da metade dos professores investigados. As obras que se encaixam nas citações dessa categoria compreendem os livros específicos da Língua Portuguesa e também os de outros gêneros, incluindo os *best sellers* e autoajuda.

Na metodologia Análise de Conteúdo, Bardin (2011, p. 45), para explicar o termo *inferência*, faz determinada indagação, “o que levou a determinado enunciado?”. No caso desta pesquisa, que aqui apresento, é possível deduzir que o motivo pelo qual muitos sujeitos citaram o enunciado “*todas*”, como todas as leituras realizadas por eles como relevantes, é de que, nesse caso, os professores entendem que toda e qualquer forma de leitura seja pertinente para a sua formação profissional e atuação em sala de aula, ou seja, toda leitura é válida.

Essa é uma dedução possível, no entanto, ocorrem-me outras, como uma distração por parte do professor no momento de responder o questionário, no aligeiramento pela correria das atribuições cotidianas, ou, na pior das hipóteses, ele não entendeu o questionamento.

Isso é preocupante, pois partindo do pressuposto de que todos os colaboradores da pesquisa são professores letrados é inadmissível não compreenderem que não é todo tipo de leitura que possibilita o desenvolvimento da formação e atuação profissional, visto que, é dos professores de Língua Portuguesa a obrigação maior em conhecer os gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(PAULO FREIRE, 1997)

Cogitando sobre os resultados obtidos por meio das análises dos dados coletados para esta pesquisa, coloquei-me como sujeito do processo e refleti acerca da minha prática, enquanto professora de Língua Portuguesa. Embora a maior parte da minha carreira até aqui desempenhada, tenha sido na função de coordenadora pedagógica, da escola na qual estou lotada, verifiquei, com certo pesar, que realizei poucas leituras acadêmicas específicas da área de Língua Portuguesa enquanto atuava em sala de aula.

Minhas preferências de leitura baseavam-se nas literaturas brasileiras e paradidáticos, como forma de orientação aos meus alunos, e, quando na função de coordenadora, além destas, li os textos de estudo da sala de educador e as normativas de regulamentação escolar.

Dessa forma, quando questioneei nesta pesquisa sobre o que lê o professor de Língua Portuguesa, não imaginava que poderia descobrir em mim mesma as falhas por falta de leitura no quesito de formação e atuação específica da língua. Naquele tempo, eu me via como um sujeito leitor que lia por gosto, interesse ou necessidade. Hoje, percebo as diferenças e a relevância de ser uma professora leitora pesquisadora para melhor desempenhar a minha prática pedagógica.

Com relação à pesquisa desenvolvida, referente ao tópico sobre a identificação das escolas e perfis dos sujeitos, os dados quantitativos revelaram que os colaboradores do *corpus* da pesquisa foram trinta (30) professores de Língua Portuguesa de vinte (20) escolas estaduais do município de Rondonópolis - Mato Grosso. As escolas participantes se referem a 64% do total das trinta e uma (31) escolas da zona urbana do município.

Em se tratando da escolaridade dos trinta (30) docentes pesquisados, os dados indicaram que vinte e três (23) concluíram a graduação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e sete em Instituições de Ensino Superior privadas. Vinte e cinco (25) professores têm Pós-graduação *lato-sensu*, sendo sete provenientes de Universidades públicas e, cinco desses sujeitos, não tinham curso de especialização no período da pesquisa.

Apenas seis docentes especializaram-se na área específica de Língua Portuguesa, os demais, em outras áreas da educação. Duas professoras encontravam-se, no período desta pesquisa, cursando Pós-graduação *Stricto sensu*, uma na Universidade do Estado de Mato

Grosso (UNEMAT), na área específica da língua. A outra professora, em EaD, curso e Instituição não relatados pela professora.

Quanto ao tempo de magistério nas modalidades de ensino, destacou-se que vinte (20) professores nunca trabalharam na Educação Infantil e que vinte e cinco (25) possuíam mais de dez anos de experiência na Educação Básica (3º Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Referente à questão que se encontra na Introdução desse trabalho, “O que lê o professor de Língua Portuguesa”, os dados levantados revelaram que esses professores são leitores de obras de diversos gêneros, dentre eles, os específicos ao estudo e ao ensino da língua materna, as quais constam no corpo desta dissertação e estão minuciosamente descritas no Apêndice I.

Com relação aos objetivos específicos desta pesquisa, “identificar quais são os livros acadêmicos mais lidos pelos professores de Língua Portuguesa e averiguar seus gêneros”, os dados apontaram que, dos cento e vinte e oito (128) livros citados pelos sujeitos, trinta e três (33) obras referenciadas como lidas, foram livros acadêmicos específicos da área de Língua Portuguesa, ou seja, 26% do total analisado. Portanto, 74% pertenciam a gêneros diversos.

Desse montante do *corpus* acadêmico detectado, 47% foram do gênero Linguística e 34% da Pedagogia, porém, voltada ao estudo e ao ensino da disciplina de Português. Esse *corpus* que descrevo no capítulo 4, sob o título “*As leituras dos professores de Língua Portuguesa e o corpus da pesquisa*”, foram encontrados: quinze (15) livros do gênero Linguística; doze (12) de Pedagogia específicos da área de Língua Portuguesa; três referentes a Linguística-gramática; um de Linguagens; um de Literatura Brasileira – teoria e crítica literária; um de Literatura Estrangeira – teoria e crítica literária.

Em se tratando dos trinta (30) sujeitos investigados, treze (13) realizaram a leitura das obras acadêmicas, que representa um percentual de 43% do total. Saliento que, dos sujeitos que leram obras específicas da Língua Portuguesa, um encontrava-se em formação *Stricto sensu* na UNEMAT e o outro havia trancado o curso por motivos pessoais, em Instituição EaD não mencionada.

Assim, nesse conjunto de trinta e três (33) obras acadêmicas referenciadas pelos professores, observei por meio dos dados analisados, que os conteúdos discursivos se dividiram em temas de formação docente e prática pedagógica, subdivididas em livros que abordaram as temáticas de técnicas e dicas, direcionadas ao professor de Língua Portuguesa. A temática leitura apresentou um volume de treze (13) livros. Ressalto que esse volume foi citado como lido apenas pelo sujeito **Rendeira**, que se encontrava em formação *stricto sensu*. Dessa forma, os vinte (20) livros restantes foram lidos entre os outros doze (12) sujeitos.

No quesito que corresponde ao último objetivo específico da pesquisa, que diz respeito “a relevância que os professores de Língua Portuguesa atribuíram às leituras realizadas por eles para a formação e a atuação pedagógica”, a maioria respondeu que “todas” as leituras foram importantes para sua formação profissional e exercício docente. Quero ressaltar que todas as leituras realizadas pelos sujeitos se referem aos diversos gêneros que eles leram.

De acordo com as análises dessas respostas dadas pelos professores, observei que quinze (15) deles citaram que leem pelo prazer da leitura, porque gostam de ler. Sete deles afirmaram que leram para melhorar a atuação em sala de aula, para motivar os alunos ou para orientá-los a lerem. Assim, apenas três, citaram a leitura como finalidade de formação, enquanto alguns não responderam a essa questão.

Desse modo, a partir dos dados obtidos e analisados nesta pesquisa, foi possível inferir que as evidências apontaram para uma leitura limitada de obras acadêmicas específicas da área de Língua Portuguesa pela maioria dos sujeitos. Considerando que as leituras específicas da língua, aqui citadas como realizadas, foram executadas por treze (13) professores, destes, dois estavam em formação *Stricto sensu* e somente um leu a maioria dos livros, que se referiam a temática leitura, fator que se justifica mediante a temática de pesquisa (Leitura e Prática Textual) do sujeito **Rendeira**.

Dessa forma, com base no estudo dos resultados se sobressaiu um número elevado de outros gêneros de leitura, que também devem fazer parte do repertório de leituras dos docentes. Assim, as leituras de literaturas estrangeiras, romances, crônicas, contos e literatura infanto-juvenil, destacaram-se em relação às específicas para a formação e atuação pedagógica.

Portanto, os resultados referentes ao último objetivo, acerca da relevância atribuída pelos professores às suas leituras, assinalaram que a palavra “todas”, implica no entendimento de que a maioria dos sujeitos tiveram, pelo menos naquele momento, ou seja, a compreensão de que todo tipo de leitura oferece subsídios para a prática em sala de aula e possibilita a formação profissional. Outra possibilidade é a de que não atentaram para a relevância e o sentido das perguntas no instrumento de coleta:

- “Das obras lidas no período de janeiro de 2013 até o presente momento, quais que você julga importantes para a sua formação docente? Por quê?”
- “Quais que você cita como fundamentais para a sua atuação como professor (a) de Língua portuguesa? Por quê?”.

Como já citei anteriormente é possível que tenha havido uma distração por parte dos professores no momento de responder as perguntas, no “aligeiramento” pela correria das atribuições cotidianas.

Nessa perspectiva ficou evidente que a maioria dos sujeitos não relacionaram as leituras que realizaram com a sua prática e a sua própria formação. Isso é preocupante, pois partindo do pressuposto de que todos os colaboradores da pesquisa são professores letrados, é deles a obrigação maior em conhecer os gêneros acadêmicos referentes a Língua Portuguesa.

Por isso, é necessário refletir sobre a compreensão da maioria dos sujeitos pesquisados de que todo tipo de leitura possibilita o desenvolvimento da formação profissional e contribui para uma atuação pedagógica de qualidade. Isso é uma incoerência, ou seja, para atender a essas finalidades, as leituras acadêmicas específicas são a base, além das experiências e vivências que o professor socializa e compartilha no trabalho coletivo. Conforme afirma Petroni (2009) a sala de aula deve ser o laboratório do professor, ele precisa ter conhecimentos teóricos e práticos para assumir seu papel nesse processo.

Nesse sentido, retomando o contexto que antecede o objetivo geral desta pesquisa, no qual considero que “os docentes de Língua Portuguesa sejam leitores conscientes, críticos e reflexivos sobre as temáticas da área de linguagem para a sua formação contínua”, verifiquei que os sujeitos têm uma compreensão inadequada acerca de leituras acadêmicas.

É relevante entender que a leitura que forma o profissional da Língua Portuguesa é aquela que aborda assuntos e temáticas específicas de linguística, de formas e processos de constituição da língua. Além de outras leituras a respeito da aprendizagem e do processo cognitivo do aluno.

O gênero leitura acadêmica é o que possibilita aos docentes de todas as áreas, não só de Língua Portuguesa, o conhecimento acerca das estruturas organizacionais específicas das disciplinas, os funcionamentos e os caminhos didáticos para a prática pedagógica.

Portanto, entendo que compreender de forma clara sobre o que sejam leituras acadêmicas específicas das áreas de atuação docente pode influenciar de forma positiva e qualitativa no desempenho da prática pedagógica.

Para tanto, se faz indispensável uma reflexão crítica à respeito da relevância das leituras acadêmicas específicas das áreas para a formação continuada dos docentes e o seu exercício pedagógico. Uma vez que, teorias e práticas se complementam e devem ser consubstanciadas de forma efetiva e compromissada nos estudos do Sala de Educador das escolas públicas de Mato Grosso, no intuito de possibilitar a proficiência no ensino e na aprendizagem.

Dessa forma, estudar os conteúdos linguísticos, estruturas, e normas de funcionamento da Língua Portuguesa deve ser um hábito constante, já que a língua é dinâmica e evolui conforme as necessidades culturais, econômicas e sociais das gerações.

Concluo essa etapa dissertativa, porém sem finalizar, pois creio que os dados sugerem muitas reflexões, críticas, mais estudos dessa pesquisadora e de outros que queiram abordar essa temática que não se restringe apenas a professores de Língua Portuguesa, pois a proficiência em Leitura é um compromisso que todos os professores precisam assumir enquanto educadores de uma geração tão heterogênea como a nossa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Eterno**. Disponível em: www.alguma.poesia.com.br/
Acesso em: 20 de ago. de 2014 às 14h03min.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores Leitores e sua Formação: Transformações discursivas de conhecimento e de saberes**. Coleção Educação e Linguagem. Belo Horizonte, MG: Ceale; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, julho, 2001, p. 51- 64.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. Práticas de Leitura: o que aprendemos e o que ensinamos. **Ciência & Desenvolvimento** – Revista Eletrônica da FAINOR (C&D), 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins fontes. 1997, p. 158-162.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5º a 8º séries)**. Brasília: MEC, 1998, p. 31.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Lei nº 10.887/04 Inciso III do Artigo 40 da Constituição Federal de 1988. Disponível em: <<http://www.sad.mt.gov.br>>. Acesso em: 24 de set. de 2014 às 11h44min.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e Desacordos**. A Leitura além do óbvio. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editores, 1994.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de Estudo: Ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. 2 ed. Campinas. SP: Alínea, 2005.

CHATIER, Roger. **Os livros resistirão às tecnologias digitais**. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos>>. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 204, agosto de 2007. Acesso em: 22 de jan. de 2015 às 12h42min.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003. Universidade do Minho, Portugal, p. 221.

DERNEY, Aparecido. **Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de Língua Portuguesa durante a hora-atividade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rondonópolis: UFMT, 2014, p. 61-85.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Série Pesquisa v. 6. 3. ed. Brasília-DF, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 41-45.

_____. Política e Educação: ensaios. **Questões da nossa época**. Vol. 23, 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 40-42.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em Educação**: Métodos e Epistemologias. Campinas: Editora Argos, 2006, p.13.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abril, 2004, p. 13.

HEBRARD, Jean. **Leitura**: teoria e prática. Entrevista internacional. Tradução: FONTES, Joaquim Brasil. Disponível em: <www.itp.emnuvens.com.br/itp/article>. 2010. Acesso em: 08 de jan. de 2015 às 08h15min.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. (Org) Nóvoa. Antonio. Portugal: Porto Editora. 1989, p. 1-30

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa internacional revela perfil de professor e diretor**. 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 22 de set. de 2014 às 13h42min.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. 15 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KRAMER, Sonia. **Didática da Linguagem**: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas, SP: Papiros, 2001, p. 210.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série educação em ação. São Paulo. SP: Editora Ática, 1993, p. 33-106.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 1-20.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciência da Educação, jan./abr. 2009, n. 08, p. 7-22.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 201

MATA, Luci Gomes da. Minha história de aprendizagem da leitura e da escrita. In: Rodrigues, Sílvia de Fatima Pilegi (org.). **Histórias de Leituras**. Rondonópolis, MT, 2002, p. 27-30. (mimeo.).

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares - Área de linguagens** - Educação básica. Cuiabá: Gráfica Print, 2012, p. 44.

MEC/INEP - Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 338**, de 9 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2010-2/1250.pdf>>. p. 21. Acesso em: 23 de setembro de 2014 às 10h45min.

MEIRELES. Cecília. **Canção Mínima**. Disponível em: <<http://avozdapoesia.com.br>>: acesso em: 15 de ago. de 2014 às 15h45min.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007, P. 316-317

MORAES. José. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996, p.12.

NÓVOA, António. (Org.) Os professores e as histórias de suas vidas. In:_____. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009, p. 15.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 7-45.

PAULINO, Graça. **Leitura literária**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 04 Out 2014.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

PETRONI, Maria Rosa. Práticas de Linguagem e (em) Formação do Professor de Língua Materna. **Polifonia** nº 17 EDUFMT, 2009. P. 225-238 Cuiabá. ISSN 0104-687X.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos de. **Meu professor inesquecível**. In: ABRAMOVICH, Fanny. (Org.) Editora Gente, 1997.

RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. Implicações metodológicas no processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, n.47, jun./2008, p. 57.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi, MONTEIRO, Renata Ribeiro, MATA, Luci Gomes da. O que leem os formadores de professores. **Revista Linha mestra**, ALB, Campinas. ISSN 1980-9026, n. 24, Jan. Jul. 2014, p. 3098-3103.

SABINO. Fernando. **O Encontro Marcado**. Disponível em: <<http://www.pensador.uol.com.br/frases>>. Acesso em: 20 de ago. de 2014 às 18h32min.

SANTANA, Paulo Emilio de Assis. **A prática da leitura: uma proposta pedagógica com finalidade política da ação educativa**. In: 17o. Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas/SP. Anais do 17o. Congresso de Leitura do Brasil. CAMPINAS/SP: UNICAMP, 2009. v. 1. p. 1-10.

SEDUC-MT- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Portaria nº 308/2014. Dispõe sobre registro de Assiduidade dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial de Mato Grosso nº26403**, 24 de outubro de 2014, p. 26.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 7 ed. Cortez editora, 1996.

_____. **Leitura em curso: trilogia pedagógica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 9-33.

_____. **Unidades de leitura: trilogia pedagógica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 21-31

_____. **Críticidade e leitura: ensaios**. 2 ed. São Paulo: Global, 2009, p. 57-63.

_____. Três textos pertinentes: o professor lendo e se lendo (se). In: **Leitura de si, o professor enquanto pessoa**. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) Campinas, São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2014, p. 31-38.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). – 5. ed. – São Paulo: Ática, 1999.

SOUZA, Aparecida Neri. **Prova nacional de ingresso na docência deve estar atrelada a plano de carreira e salário**: depoimento [Qui, 16 de Junho de 2011 16h02min]. Entrevista concedida ao Observatório da Educação-SP.

TARDIF, Maurice. A Profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

TOFFLER. Alvin. [**Frases e pensamentos**]. Disponível em: <http://www.pensador.uol.com.br/Alvin_Toffler>. Acesso em: 22 de set. de 2014 às 19h23min.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004, p.43-48

WITTKE, Cleide Inês. Perfil Contemporâneo do Professor de Língua: Um pesquisador. **Revista Travessias** – Vol 6 n. 1 Ano 2012 p. 572/585 Unioeste – PR.

ZILBERMAN, Regina. Leitura – um problema e tanto em nossa sociedade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 7. ed. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012, p. 21 – 23.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Relação de todos os livros lidos pelos professores de Língua Portuguesa no período de 2013 até abril de 2014	Erro! Indicador não definido. 8
Apêndice 2 – Instrumento de coleta I – Perfil dos professores de Língua Portuguesa.....	98
Apêndice 3 – Instrumento de coleta II – Hábitos de leitura	99

Apêndice 1 – Relação de todos os livros lidos pelos professores de Língua Portuguesa no período de 2013 até abril de 2014

Nº	Título	Autor	Gênero fornecido pela editora	Sujeito
1	1808	Laurentino Gomes	História do Brasil	Ema, Pardal
2	1822	Laurentino Gomes	História do Brasil	Ema, Pardal
3	1984	George Orwell	Literatura estrangeira-romance	Tucano
4	A cor da língua	Sírio Possenti	Linguística	Pardal
5	A arte de argumentar-gerenciando razão e emoção	Antonio Suarez Abreu	Linguística	Juruva
6	A bolsa amarela	Lygia Bojunga	Literatura juvenil	Rouxinol
7	A Cabana	William Paul Young	Literatura estrangeira-romance	Xexéu
8	A droga do amor	Pedro Bandeira	Literatura juvenil	Beija-flor
9	A hora da estrela	Clarice Lispector	Literatura brasileira-romance	Beija-flor
10	A leitura e os leitores	Eni Puccinelli Orlandi	Linguística	Rendeira
11	A leitura na escola	Lucia Fulgêncio e Yara Liberato	Linguística	Rendeira
12	A linguagem e o seu funcionamento	Eni Puccinelli Orlandi	Linguística	Rendeira
13	A magia	Rhonda Byrne	Autoajuda	Xexéu
14	A menina que roubava livros	Markus Zurak	Literatura estrangeira-romance	Beija-flor, Colibri
15	A moreninha	Joaquim Manoel de Macedo	Literatura brasileira-romance	Juruva, Maracanã
16	A pátria de chuteiras	Nelson Rodrigues	Literatura estrangeira-contos e crônicas	Noivinha
17	A pedagogia na escola das diferenças	Philippe Pherrenoud	Pedagogia	Andorinha
18	A verdadeira história de bimba	Ricardo Hofstetter	Literatura infantil	Lenheiro
19	Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências Educacionais e profissão docente	José Carlos Libâneo	Pedagogia	Arara, Juruva
20	Alfabetização e letramento na sala de aula	Maria lúcia castanheira, Francisca I. P. M. Raquel M. F.Martins. (orgs.)	Pedagogia	Dançador
21	Anjo da morte	Pedro Bandeira	Literatura juvenil	Lenheiro
22	Antologia poética	Drummond de Andrade	Literatura brasileira-poesia	Flautim
23	As crônicas de fogo e gelo	George R.R. Martin	Literatura estrangeira-ficção-fantasia	Sabiá
24	Avaliação	Jussara Hoffman	Pedagogia	Garça, Pardal, Sabiá
25	Axilas e outras histórias indecorosas	Rubem Fonseca	Literatura estrangeira-conto e crônica	Lenheiro
26	Caderno H	Mario Quintana	Literatura brasileira-poesia	Jandaia
27	Câmera na mão e o guarani no coração	Moacir Seliar	Literatura juvenil	Lenheiro

28	Casa de pensão	Aluísio de Azevedo	Literatura brasileira	Maracanã
29	Cidades mortas	Monteiro Lobato	Literatura brasileira	Lenheiro
30	Cinquenta tons de cinza	Erika Leonard James	Literatura estrangeira-romance	Andorinha, Garça
31	Cinquenta tons de liberdade	Erika Leonard James	Literatura estrangeira-romance	Andorinha
32	Cinquenta tons mais escuros	Erika Leonard James	Literatura estrangeira-romance	Andorinha
33	Classes difíceis	Jean Francois Blin	Pedagogia	Arara
34	Coisas que todo professor de português deve saber	Luciano Amaral Oliveira	Pedagogia	Beija-flor
35	Como falar no rádio-prática de locução AM e FM	Cyro César	Comunicação-rádio e televisão	Juruva
36	Como incentivar o hábito da leitura	Richard Bamberger	Pedagogia	Rendeira
37	Como vencer na vida sendo professor	Hamilton Wernek	Pedagogia	Andorinha
38	Confie em mim	Harlan Coben	Literatura estrangeira-ficção policial	Xexéu
39	Contos e recontos	Roberto Stavale	Literatura estrangeira-contos e crônicas	Noivinha
40	Corações partidos	Luiz Antonio Aguiar	Literatura juvenil	Lenheiro
41	Crônicas 1- Para gostar de ler	Vários autores	Literatura brasileira	Tucano
42	Crônicas da casa velha da ponte	Cora Coralina	Literatura brasileira	Tucano
43	Crônicas de Nárnia	Clive Staples Lewis	Literatura infanto-juvenil	Lenheiro
44	Crônicas-coleção para gostar de ler	Vários autores	Literatura brasileira	Zaragateiro
45	Cronista do descobrimento	Org. Antonio Carlos Oliveira	Literatura brasileira	Noivinha
46	De conto em conto	Vários autores	Literatura brasileira	Rouxinol
47	De gênio e louco todo mundo tem um pouco	Augusto Cury	Literatura brasileira	Jandaia
48	Desvendando os segredos do texto	Ingedore G. Villaça Koch	Linguística	Noivinha
49	Dez dias de cortiço	Ivan Jaff	Literatura infanto-juvenil	Lenheiro
50	Dez novas competências para ensinar	Phillippe Perrenoud	Pedagogia	Pardal
51	Diário de um banana 1	Jeff Kinney	Literatura juvenil	Colibri
52	Diário de um banana 2	Jeff Kinney	Literatura juvenil	Colibri
53	Diário de um banana 3	Jeff Kinney	Literatura juvenil	Colibri
54	Dicas do professor Sergio Nogueira	Sergio Nogueira	Linguística-gramática	Juruva
55	Dificuldades de Aprendizagem de A-Z	Corinne Smith e Lisa Strick	Pedagogia	Xexéu
56	Discurso e texto	Eni Orlandi	Linguística	Rendeira
57	Dom casmurro	Machado de Assis	Literatura brasileira	Juruva, Maracanã

58	Dona Casmurra e seu Tigrão	Ivan Jaff	Literatura juvenil	Lenheiro
59	Ei! Tem alguém aí?	Jostein Gaarder	Literatura juvenil	Arara
60	Escrava Isaura	Bernardo Guimarães	Literatura brasileira-romance	Quero-quero
61	Escritos sobre jornal e educação	Carmem Lozza	Pedagogia	Dançador
62	Ensinar a ensinar	Amélia Domingues de Castro	Pedagogia	Pardal
63	Espinhos do tempo	Zíbia Gasparetto	Religião-espiritismo	Zaragateiro
64	Estética da criação verbal	Mikhail Bakhtin	Literatura estrangeira-teoria e crítica literária	Garça
65	Feliz ano novo	Rubem Fonseca	Literatura brasileira-conto e crônica	Lenheiro
66	Feridas da alma	Pe. Reginaldo Monzotti	Religião-cristianismo	Ema
67	Formação de educadores, gênero e diversidade	Leonardo Lemos de Souza e Simone Albuquerque da Rocha	Pedagogia	Uirapuru
68	Guia Ortográfico da Língua portuguesa	Rosalina Soares	Linguística-gramática	Arara
69	Hilda Furacão	Roberto Drummond	Literatura brasileira	Zaragateiro
70	Histórias de Imigrantes	Vários autores	Literatura brasileira-contos	Flamingo
71	Histórias do Pré-modernismo	Vários autores	Literatura brasileira-contos	Flamingo
72	Histórias íntimas	Mary Del Priore	História do Brasil	Ema
73	Historinhas pescadas/Liter. em casa (FNDE)	Vários autores	Literatura brasileira-contos	Rouxinol
74	Inclusão	Maria Egler Mantoan	Pedagogia	Sabiá
75	Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?	Maria Teresa e Egler Mantoan	Pedagogia	Arara
76	Iracema	José de Alencar	Literatura brasileira-romance	Juruva, Rouxinol
77	José	Rubem Fonseca	Literatura brasileira-romance	Lenheiro
78	Justino, o retirante	Odetta de Barros Mott	Literatura juvenil	Dançador
79	Leitura: perspectivas interdisciplinares	Eni Orlandi	Pedagogia	Rendeira
80	Línguas estrangeiras: para além do método	Ana Antônia de Assis-Peterson	Literatura estrangeira-Linguística	Uirapuru
81	Literatura: leitores e leitura	Marisa Lajolo	Literatura brasileira/teoria e crítica literária	Maracanã
82	Lutar com palavras: coesão e coerência	Ironde Antunes	Linguística	Beija-flor
83	Memorial do convento	José Saramago	Literatura estrangeira-romance	Zaragateiro
84	Metodologias do ensino da Língua Portuguesa	Maria Lúcia de Castro Gomes	Pedagogia	Andorinha
85	O ato de ler	Ezequiel Theodoro	Pedagogia	Rendeira
86	O casamento	Nicolas Sparkes	Literatura estrangeira-romance	Andorinha

87	O cidadão de papel	Gilberto Dimenstein	Ciências sociais- Sociologia	Beija-flor
88	O estudante	Adelaide Carraro	Literatura juvenil	Lenheiro
89	O estudante II	Adelaide Carraro	Literatura juvenil	Lenheiro
90	O gato molhado e a andorinha Sinhá	Jorge amado	Literatura infanto- juvenil	Lenheiro
91	O jornal na sala de aula	Maria Alice Faria	Pedagogia	Juruva
92	O mestre inesquecível	Augusto Cury	Religião- cristianismo	Noivinha
93	O Mundo de Sofia	Augusto Cury	Religião- cristianismo	Flautim
94	O noviço, o judas em sábado de aleluia	Martins Pena	Artes-teatro	Tucano
95	O primeiro pecado mortal	Lawrence Sanders	Literatura estrangeira- romance	Zidedê
96	O que é leitura	Maria Helena Martins	Pedagogia	Rendeira
97	O que toda mulher inteligente deve saber	Steven Carter	Autoajuda- relacionamentos	Beija-flor
98	O texto e a construção dos sentidos	Ingedore G. Villaça Koch	Linguística	Rendeira
99	O vendedor de sonhos	Augusto Cury	Literatura brasileira	Arara
100	O voo do hipopótamo	Luiz Antonio Aguiar	Literatura infanto- juvenil	Lenheiro
101	Oficina de leitura	Angela B. Kleiman	Linguística	Rendeira
102	Oficina de texto	Carlos Faraco	Linguística- gramática	Maracanã
103	Onde fica o ateneu	Ivan Jaff	Literatura juvenil	Lenheiro
104	Orientações Curriculares do Mato Grosso-Linguagem	Mato Grosso/Seduc	Linguagens	Xexéu
105	Os ladrões de cisne	Elizabete Kostova	Literatura estrangeira- romance	Ema
106	Os miseráveis	Victor Hugo	Literatura estrangeira- romance	Zidedê
107	Os segredos da mente milionária	T. Harv Eker	Autoajuda- desenvolvimento pessoal	Xexéu
108	Os três espíritos do natal	Charles Dickens	Literatura estrangeira- romance	Quero-quero
109	Pai pobre, pai rico- o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro	Roberto T. Kiyosaki	Administração financeira e orçamentária	Zidedê
110	Pedagogia da Autonomia	Paulo Freire	Pedagogia	Garça, Harpia, Sabiá
111	Pedagogia do Oprimido	Paulo Freire	Pedagogia	Harpia, Sabiá
112	Pela leitura literária na escola	Paulo Bragato	Pedagogia	Maracanã
113	Prática de linguagem	Roxane rojo	Pedagogia	Pardal
114	Precisamos falar sobre o Kevin	Lionel Shriver	Literatura estrangeira- romance	Xexéu
115	Preconceitos linguísticos	Marcos Bagno	Linguística	Sabiá
116	Produção textual na Universidade	Desirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges	Linguística	Uirapuru
117	Quase memória quase romance	Carlos Heitor Conen	Literatura brasileira-romance	Jandaia

118	Relato de um certo oriente	Milton Hatoum	Literatura brasileira-romance	Zaragateiro
119	Ressurrection	Jason Mott	Literatura estrangeira-romance	Xexéu
120	Sozinha no mundo	Marcos Rey	Literatura juvenil	Lenheiro
121	Técnicas básicas de redação	Branca Granatic	Linguística	Andorinha, Juruva
122	Teoria da análise do discurso	Eni Orlandi	Linguística	Rendeira
123	Texto e leitor	Angela B. Kleiman	Linguística	Rendeira
124	Texto, discurso e ensino	Elisa Guimarães	Pedagogia	Rendeira
125	Um homem	Oriana Fallaci	Literatura estrangeira-romance	Tucano
126	Um homem de sorte	Nicholas Sparks	Literatura estrangeira-romance	Andorinha
127	Um porto seguro	Nicholas Sparkes	Literatura estrangeira-romance	Andorinha
128	Variações sobre o prazer	Rubem Alves	Literatura brasileira	Beija-flor

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio dos dados obtidos em pesquisa de campo.

Apêndice 2 — Instrumento de coleta I – Perfil dos professores de Língua Portuguesa



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO



Sou pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR. Necessito coletar alguns dados fundamentais para minha pesquisa, espero contar com vossa colaboração.

Atenciosamente agradeço.

QUESTIONÁRIO I

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Escola: _____

Idade: _____ Sexo: ()M ()F

2. ESCOLARIDADE

2.1 Nível Superior:

Curso: _____

Instituição: _____

Modalidade: () presencial () EaD

2.2 Pós –Graduação

a) Especialização: _____

Instituição: _____

Modalidade: () presencial () EaD

b) Especialização: _____

Instituição: _____

Modalidade: () presencial () EaD

2.3 Mestrado:

Instituição: _____

Título da Dissertação: _____

Modalidade: () presencial () EaD

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Já trabalhou na Educação Infantil? () sim () não

() menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 10 anos () mais de 10 anos

3.2 Ensino Fundamental? () sim () não

() menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 10 anos () mais de 10 anos

3.3 Ensino Médio? () sim () não

() menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 10 anos () mais de 10 anos

3.4 Tem outro trabalho que não seja professor? () sim () não

Caso sim, qual? _____

Apêndice 3 – Instrumento de coleta II – Hábitos de leitura

QUESTIONÁRIO II

4. HÁBITOS DE LEITURA

4.1 Quais as leituras que você realizou no período de janeiro de 2013 até o presente momento? Nome da obra e autor.

4.2 Por que escolheu essas obras?

4.3 Quem lhe sugeriu essa leitura?

4.4 Onde você realizou a leitura:

- () em casa () no curso de graduação () no curso de pós-graduação
 () durante a hora atividade () na biblioteca da escola () no grupo de estudos da escola
 () outro: _____

4.5 Você releu alguma dessas obras? Qual (quais)?

4.6 Das obras lidas no período de janeiro de 2013 até o presente momento, quais que você julga importantes para a sua formação docente? Por quê?

4.7 Quais que você cita como fundamentais para a sua atuação como professor (a) de Língua portuguesa? Por quê?

Orientadora: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Mestranda: Luci Gomes da Mata