

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

RAQUEL DA SILVA ROCHA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR LEITOR E SEUS
DESDOBRAMENTOS NA SALA DE AULA**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

RAQUEL DA SILVA ROCHA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR LEITOR E SEUS
DESDOBRAMENTOS NA SALA DE AULA**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

SÃO PAULO

2016

Banca Examinadora:

Dedico esse trabalho aqueles que assim como eu acreditam na educação pública de qualidade e no valor dos profissionais da educação

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela criação e cuidado.

Aos meus pais José e Iraci pelo exemplo e pelo amor.

Ao meu irmão Jessé, pelas conversas e confiança.

Ao meu irmão Davi, que não gosta de estudar e confia isso a mim.

Ao meu marido Edinho que me deu amor e café. Compreendeu minhas ausências, minha ansiedade e medos nesse percurso e me fortaleceu com seu cuidado. Ao meu enteado Lucas aquele que me tornou boadrasta, meu primeiro filho e herança preciosa.

À Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, pelas orientações, pela generosidade, pela competência, paciência e compreensão.

Ao Prof. Dr. Nelson A. S. Gimenes, pelas aulas, pelas conversas e contribuições no Exame de Qualificação

À Profa. Dra. Adelina Novaes, pela doçura, incentivo e grandes contribuições no Exame de Qualificação.

Ao querido amigo-irmão Prof. Dr. Marcio Celeri pela insistência em me ver Mestre, pela pressão, companheirismo e presença constante em minha vida apesar da distância.

À amiga Profa. Dra. Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti pelo exemplo e confiança.

Às amigas Ângela, Cibele, Daniela, Jessica, Luciana, Tatiane, Andréia, Jobiane, Sandra, Glaucia, Ângela Daniele, que me deram força, acreditaram em meu potencial e compreenderam minhas ausências.

Aos amigos de mestrado Ana, Edna, Clodoaldo por dividirem comigo as reflexões, os cafés, as risadas e a condução. Aos demais amigos de mestrado pela riqueza de novidades profissionais e acadêmicas que acrescentaram a minha vida.

Aos professores do FORMEP, pelo privilégio de ter sido formada por tão brilhantes profissionais.

Ao Marcelo da CPA, pela ajuda nas tabulações e uso do Excel.

Ao querido Humberto, secretário do FORMEP, pela competência e humanismo

Aos colegas do Núcleo Pedagógico e a Equipe dos anos iniciais (Claudia, Mari, Regiane, Roseli, Rosana), Diretora do Núcleo Pedagógico Patrícia, que me receberam de braços abertos na DE Leste 3 e aos meus alunos pelas aprendizagens e professores da escola pela participação na pesquisa.

“Por isso costumo dizer que ler é como namorar. Quem acha que não gosta é porque está com um parceiro que não lhe dá prazer. Trate de trocar.”

Ana Maria Machado

ROCHA, Raquel da Silva. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR LEITOR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA SALA DE AULA.** Trabalho Final. Mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP. 2016.

RESUMO

A escola tem se constituído o lugar onde as crianças das classes populares têm seus primeiros contatos com a leitura. O professor ocupa o lugar de primeiro estimulador de leitura, seguido da mãe e demais familiares. Nos anos iniciais do ensino fundamental cabe ao professor alfabetizador a importante tarefa de ensinar as crianças o ato de ler e escrever, assim como estimular e favorecer uma relação de gosto e prazer com a leitura. Para isso, este professor precisa ter uma boa relação com a leitura. O presente trabalho tem como objetivo investigar as práticas de leitura de professores alfabetizadores e oferecer uma proposta que contribua para o desenvolvimento do professor/leitor. A pesquisa foi desenvolvida em três fases. Na primeira fase, foi realizada uma aplicação de questionário aos professores de uma escola estadual de anos iniciais com o objetivo de analisar as práticas de leitura dos professores. Para o aprofundamento da compreensão sobre a leitura na escola, desenvolveu-se uma segunda fase, foram analisados os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa realizadas pelos alunos. Na terceira e última fase da pesquisa, foram realizado dois encontros com professores da escola para discutir os dados das avaliações externas e analisar a compreensão que tinham sobre leitura e seu trabalho em sala de aula. A análise das três fases da pesquisa, sinalizaram a necessidade de investimentos na formação leitora dos professores, dado que a maioria dos professores participantes da pesquisa não dedicam tempo à leitura, além de realizarem leituras que pouco contribuem sua formação pessoal e profissional. Os dados quanto ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos apontaram que esses possuem dificuldades na reconstrução de sentidos de textos, principalmente quando se trata de textos literários, apenas 50% dos alunos dos 5^a anos da escola, terminam os anos iniciais com a proficiência leitora necessária para dar prosseguimento aos seus estudos. Os professores demonstraram desconhecer esses resultados, assim como não compreender que a leitura é um conteúdo a ser ensinado. Neste sentido, finalizado o processo de análise e diagnóstico das dificuldades de professores e alunos, foi apresentada uma proposta de formação de professores leitores na escola. O foco da proposta não é a reprodução das atividades em sala de aula pelos professores e sim favorecer aos professores uma nova relação com a leitura por meio de estratégias que o aproximem da diversidade de gêneros literários e permitam uma reflexão sobre o significado da leitura em sua vida e na profissão.

Palavras-chave: formação, alfabetização, leitura, avaliação externa, professor leitor

ABSTRACT

The school has been the place where the children of the popular classes have their first contact with the reading. The teacher takes the place of first stimulator reading, followed by the mother and other family members. In the initial years of primary school the literacy teacher should do the important task of teaching children the act of reading and writing, as well as stimulate and encourage a relationship with love and pleasure with the reading. For this, the teacher must have a good relationship with reading. This study aims to investigate teachers' reading practices and literacy offer a proposal that contributes to the development of the teacher / player. The research was conducted in three phases. The first phase, a questionnaire was conducted for teachers of a public school in the early years in order to analyze the reading teacher practices. To deepen the understanding of reading in school, a second phase was developed, the results of external evaluations of Portuguese Language made by the students were analyzed. The third and final phase of the research was conducted two meetings with school teachers to discuss the data from external assessments and analyze the understanding they had about reading and their work in the classroom. The analysis of the three phases of the research, signaled the need for investment in reader training of teachers, given that the majority of respondents teachers do not take time to read, in addition to performing readings that contribute little personal and professional training. The data regarding the development of readers abilities of students indicated that they have difficulties in the reconstruction of meanings of texts, especially when it comes to literary texts, only 50% of students in the 5th year of school, complete the initial years with proficiency reader required to proceed with their studies. Teachers demonstrated disregard those results, and does not understand that reading is a content to be taught. In this sense, we finalized the process of analysis and diagnosis of the difficulties of teachers and students, has submitted a proposal for training of teachers in school readers. The focus of the proposal is not the reproduction of the activities in the classroom by teachers but encourage teachers a new relationship with reading through strategies that approach the diversity of literary genres and allow reflection on the meaning of reading in their life and profession.

Keywords: Training , literacy , reading, external evaluation , teacher reader

LISTA DE ABREVIATURAS

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PC – Professor Coordenador

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP

EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação	40
Tabela 2 – Tempo de Docência	41
Tabela 3 – Vínculo	41
Tabela 4 – Idade	42
Tabela 5 – Ano / série em que leciona	42
Tabela 6 – Que livro está lendo no momento	43
Tabela 7 – Com que frequência lê	44
Tabela 8 – Quantidade de horas disponíveis para leitura	44
Tabela 9 – Média de leitura	45
Tabela 10 – Onde costuma ler	45
Tabela 11 – Compra de livros	46
Tabela 12 – O que os professores leem	46
Tabela 13 – Para que os professores leem	46
Tabela 14 – Livros para formação continuada	47
Tabela 15 - Revistas sobre Educação	48
Tabela 16 – Textos lidos em sala de aula	48
Tabela 17 – Textos preferidos pelos alunos	49
Tabela 18 – Frequência de uso de textos em aula	50
Tabela 19 – Espaço físico para leitura em sala de aula	50
Tabela 20 – Momentos de leitura nas aulas	51
Tabela 21 – Uso da sala de leitura	51
Tabela 22 – Atividades de leitura	52
Tabela 23 – Habilidades prioritárias	60
Tabela 24 – Reconstrução de sentidos	62
Tabela 25 – Compreensão de textos literários	62
Tabela 26 – Propostas de ação com alunos e dificuldades	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prova Brasil	56
Figura 2 – Mapa de habilidades em Língua Portuguesa	58
Figura 3 – Primeira versão da Plataforma Foco na Aprendizagem	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades de leitura e finalidades	75
Quadro 2 – Distribuição mensal	76

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	14
INTRODUÇÃO	21
CAPITULO 1 - A LEITURA, A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR LEITOR E SUA FORMAÇÃO	24
1.1 - A Leitura	24
1.2 - O Professor alfabetizador e a leitura.....	27
1.3 - A Formação do professor leitor.....	31
CAPITULO 2 – METODOLOGIA	35
2.1 – A escola	35
2.2 – Procedimentos metodológicos	36
2.2.1 – 1ª Fase	37
2.2.2 – 2ª Fase	38
2.2.3 – 3ª Fase	38
2.2.3.1 – Encontro para análise	38
2.2.3.1.1 – Primeiro encontro	39
2.2.3.1.2 – Segundo encontro	39
CAPITULO 3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS	40
3.1 – 1ª Fase	40
3.1.1 – Perfil geral dos professores.....	40
3.1.2 – Perfil leitor.....	42
3.1.3 - Leitura e profissao.....	47
3.1.4 – Leitura na escola.....	48
3.1.5 – Síntese das análises da 1ª Fase.....	52
3.2 – 2ª Fase - Análise do desempenho dos alunos nas avaliações externas	54
3.3 – 3ª Fase	58
3.4 - Análise dos resultados da avaliação externa com os professores	63
3.4.1 – Primeiro encontro	63
3.4.2 – Segundo encontro	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
PROPOSTA DE FORMAÇÃO	75
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR LEITOR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA SALA DE AULA

Apresentação do estudo

“Ler nem sempre foi um hábito em minha vida. Filha de nordestinos que se deslocaram de Pernambuco para São Paulo em busca de trabalho e um futuro mais próspero.

Minha mãe foi alfabetizada quando eu estava ingressando no ensino médio e meu pai estudou até a antiga sexta série.

Embora tenha estudado pouco, meu pai enveredou pelos caminhos da luta por melhores condições de trabalho de sua categoria e neste percurso fez cursos de formação sindical nos quais teve contato com biografias de lideranças e personalidades mundiais.

Cresci tendo contato com jornais, boletins de sindicato, revistas, livros e vendo meu pai sempre com um jornal nas mãos. Leitor de jornais e revistas até hoje, dificilmente consigo contar uma novidade para ele, “quando chego com a farinha, ele já está retornando com o bolo”.

Meu pai sempre me disse que tinha mais coisas a serem compreendidas além daquilo que estava lendo. Uma fala que sempre me intrigou e estimulou, era a “de que tinha que ler por de trás das letras”.

Lembro-me de pegar o boletim do sindicato e tentar entender o que estava atrás das palavras: Pelego, opressores, oprimidos. Embora recebesse algumas explicações dadas por meu pai, ainda era muito vago todo aquele contexto. Em casa, tinha a biografia do Marx, Lênin, Gandhi e o primeiro livro que tentei ler, “Quando os pássaros foram à luta”.

Lembro-me de uma coleção de livros infantis comprada por minha mãe de um vendedor de porta. Essa coleção ficava guardada na última prateleira da estante de casa para que eu e meus irmãos não estragássemos.

Minha iniciação a leitura de forma sistemática ocorreu na escola de forma dramática. Não conseguia entender os códigos da cartilha; todos os dias era um sofrimento ir para escola e perceber que não conseguia ler, diferente de meus amigos que avançavam nas famílias silábicas.

Fui alfabetizada quase no final da primeira série e dali por diante comecei a utilizar a leitura para responder minhas curiosidades e tentar achar o que estava por “trás das palavras”.

Como havia vários tabus em minha casa, passei a ler revistas de adolescentes, revistas direcionadas a mulheres onde os assuntos me interessavam bastante.

Não tenho nenhuma lembrança prazerosa da leitura na escola nos primeiros anos do ensino fundamental, não me lembro de ter ouvido nenhuma história. Passei a conhecer alguns

clássicos da literatura infantil em uma disciplina optativa do curso de Pedagogia e quando me tornei professora.

Da oitava série em diante, tive contato com professores de literatura, Geografia e História que me propuseram leituras e situações de leitura que me desafiavam a uma compreensão mais abrangente dos conteúdos. A cada texto lido, as dúvidas aumentavam e tudo aquilo ainda não fazia muito sentido para mim. O professor de literatura solicitou que comprássemos o livro “A importância do Ato de ler” de Paulo Freire e disse que nos levaria para conhecer o autor. Infelizmente Paulo Freire faleceu naquele ano e só fui entender o que essa obra dizia alguns anos depois.

Estes mesmos professores, por meio do estímulo à leitura crítica de textos e do mundo, motivou um grupo de alunos da periferia de São Paulo a ambicionar uma vaga em uma Universidade Pública.

Entre esses alunos, estava eu: Filha de nordestinos que não tinham concluído seus estudos, estudante de escola pública no fundão da Zona Leste desejando estudar em uma universidade pública. E foi o estímulo à leitura do que estava por “trás das palavras” que me deu possibilidade de ingressar em uma Universidade Pública um ano depois do término do ensino médio, após ter faltado três pontos para conseguir uma vaga em uma primeira tentativa.

Fiz uso da leitura para passar no vestibular, para me formar professora. A leitura me instrumentalizou avançar para espaços que pela minha visão de mundo limitada e minha condição social nem imaginara chegar.

A leitura era uma fórmula para avançar e me diferenciar e vinha acompanhada de expectativas e obrigações. Lia para me superar e avançar socialmente, não sabia o que era o prazer e a vontade de ler.

O prazer de ler só surgiu tempos depois de ter concluído a graduação em Pedagogia, ao escutar e sentir dentro de mim um encontro apaixonante com o conteúdo das crônicas e poesias. A leitura começou a ocupar outro espaço na minha vida, não mais o valor utilitário ou da obrigação, mais o lugar do desfrute, do prazer. Enfim, abri minha “caixa de brinquedos cheia de coisas inúteis, mas prazerosas, que nos dão as razões necessárias para querer permanecer vivos, posto que nos permitem fruir a vida” um encontro com o prazer da leitura, como ressalta Rubens Alves.

Esse encontro com o prazer da leitura ocorreu em dois momentos distintos, porém muito próximos um do outro: um deles aconteceu quando já tinha aproximadamente dois anos de docência, ao encontrar uma pequena caixa com uma bonita fita, em cima de uma mesa na sala de leitura da escola. Minha curiosidade foi aguçada com a embalagem que para minha surpresa era um livro do poeta Manoel de Barros, chamado

“Primeira Infância”. Fiquei encantada com a caixa e intrigada com o conteúdo das folhas que traziam sua poesia.

Li, reli e não conseguia entender o que ele estava dizendo, procurei ler “por trás das palavras”, não dei conta de entender e levei o livro comigo.

A poesia batia na minha compreensão utilitária dos textos e voltava seca, sem interpretação e compreensão. Logo após essa experiência, comecei a frequentar um curso de formação de formadores, onde a formadora utilizava a estratégia de ler para seu grupo de coordenadores. Até esse momento de minha vida, só havia escutado alguém ler para mim nas aulas de Literatura Infantil, disciplina que optei por cursar na licenciatura de Pedagogia e onde tive meus primeiros contatos com histórias infantis. A formadora acertadamente leu a crônica intitulada “Do mês que vem não passa” da escritora Martha Medeiros e que falava de um casal que estava adiando o divórcio mês a mês usando as festividades familiares como desculpa para a não separação. A leitura me chamou muito atenção pelo tipo de escrita, pela leitura da formadora e principalmente pelo contexto, estava atravessando um divórcio e o texto me tocou e favoreceu minha compreensão.

Viver essa experiência, me fez descobrir que a leitura me desafiava a conhecer mais sobre diversos assuntos, adquiri vários livros da autora e de outros escritores de crônicas. A leitura havia se tornado um prazer.

Afinal o que toda essa história tem a ver com a pesquisa que pretendo realizar?

Tudo. Depois que me tornei uma leitora capaz de fazer uso da leitura tanto em seu caráter utilitário, quanto no prazer de ler, passei a disseminar por meio da minha prática pedagógica o gosto pela leitura. Esse potencial leitor faz com que eu influencie amigos, familiares, além das crianças e educadores que formo.

Início todas as aulas com uma leitura, os alunos param e ficam me olhando, batem palmas quando termino de ler. Nos dias em que não leio no início da aula, os alunos me cobram. Com eles aprendi e ensinei recitar poesias.

Na medida em que mostro meu encantamento e minhas descobertas com algo lido, faço com que outras pessoas queiram ler também.

Por me verem realizando leituras e carregando em mãos sempre um livro, um dia desses, um aluno de terceiro ano chegou à sala com um livro de mais ou menos trezentas páginas e me disse:

_ Professora, olha o livro que estou lendo!

Apesar desse aluno ainda não ter fluência na leitura, fiquei emocionada, pois seu comportamento demonstra uma vontade de ler e de imitar a professora.

Ler por prazer, me fez conhecer diferentes mundos por meio da leitura e faço o que posso para que outras pessoas tenham acesso a esses “mundos”.

Percebo que quanto mais relação faço da minha realidade com o texto lido, mais sentido dou à leitura, mais leio e mais vontade tenho de disseminar a leitura.

Como professora alfabetizadora e formadora de educadores de jovens e adultos procuro em minhas aulas e formações desenvolver estratégias com o objetivo de estimular a formação de leitores e tenho colhido bons frutos neste trabalho.

Credito esses bons frutos ao compromisso político com minha profissão por ter clara a responsabilidade profissional de ensinar a leitura e escrita e principalmente por ter construído uma trajetória pessoal de boa relação com a leitura.

Introdução

Não são poucas as crianças que realmente precisam da escola para ter um contato com livros e com leitores. Ao contrário, é o caso da maioria das crianças que nascem e vivem mal neste planeta Terra (FERREIRO, 2007, p. 65)

A escola de educação infantil e educação fundamental é o lugar onde as crianças das classes populares estabelecem seus primeiros contatos com a leitura e é justamente nessa fase que “acontece o enraizamento do hábito e do gosto da leitura” (SILVA, 2011, p.108). Sendo assim, o estímulo do professor é fator importante nesse processo de aproximação e de despertar o leitor.

O escritor Gabriel García Márquez (1983) relata sua experiência com a leitura nos primeiros anos de idade escolar e a importância atribuída aos professores em sua formação leitora:

Tenho um grande respeito, e principalmente um grande carinho, pelo ofício de professor e por isso mesmo me reconforta saber que eles também são vítimas de um sistema de ensino que os induz a dizer besteiras. Uma das pessoas inesquecíveis em minha vida é a professora que me ensinou a ler, aos cinco anos. Era uma moça bonita e sábia, que não pretendia saber mais do que podia, e era tão jovem que com o tempo acabou sendo mais jovem que eu. Era ela que nos lia, em classe, os primeiros poemas. Lembro com a mesma gratidão o professor de literatura do colégio, um homem modesto e prudente que nos conduzia pelo labirinto dos bons livros sem interpretações rebuscadas. Este método possibilitava a seus alunos uma participação mais pessoal e livre no milagre da poesia. (MÁRQUEZ, 1983, apud LERNER, 2011, p. 74)

Márquez (1983) tem boas lembranças de sua aproximação com a leitura no ambiente escolar, no entanto, ressalta: “Em síntese, um curso de literatura não deveria ser mais do que um bom guia de leituras. Qualquer pretensão só serve para assustar as crianças. Cá pra nós, é o que penso”.

O escritor recebe o apoio de Lerner (2001, p. 75) que concorda dizendo que o tratamento que a escola dá a leitura pode ser perigoso, ao ponto de “assustar as crianças”, afastando-as da leitura, no lugar de aproximá-la.

Porém não deixa de acreditar que a escola, dadas certas condições, pode ser a esfera oportuna para a leitura, “essas condições devem ser criadas desde antes que as crianças saibam ler no sentido convencional do termo e uma delas é que o professor assuma o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele”. (LERNER, 2001, p. 75)

Tanto o escritor quanto a pesquisadora em suas reflexões evidenciam o importante papel do professor como um mediador de leitura na sala de aula. Faria, confirma esse importante papel do mediador de leitura “Buscando em diversas histórias de professores e de escritores o seu gosto pela leitura e escrita, vamos encontrar um leitor mais experiente descortinando significados do mundo da leitura” (2004, p. 57).

Na escola de anos iniciais atribuímos esse papel de mediador de leitura ao professor, pois é ele aquele responsável pela aproximação das crianças com o mundo da escrita e da leitura, importante influenciador no processo de aproximação e despertar leitor. Para isso, “é importante que se tenha claro que somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar outros leitores” (FARIA, 2004, p. 57).

No entanto, quando adentramos a realidade dos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que as crianças da maioria das escolas públicas se deparam com professores que pouco leem para seus alunos e quando o fazem, realizam leituras por obrigação da rotina dos programas que precisam seguir, comprometendo nocivamente o contato saudável das crianças com a leitura.

É no contexto destas considerações que o presente estudo pretende analisar como problema orientador:

1- Qual a relação do professor alfabetizador com a leitura?

O problema proposto será analisado considerando os seguintes objetivos:

- Investigar as práticas de leitura dos professores alfabetizadores; e elaborar de uma proposta de formação de professores alfabetizadores leitores

Realizar uma reflexão sobre o problema da leitura no Brasil nos remete diretamente para sala de aula. Vários estudos como os de Zilberman (1982), Lajolo (1993), Kramer (1994), Benevides (2006) e Failla (2012) discutem seus problemas e reafirmam sua importância na vida dos sujeitos e apontam a falta de políticas públicas de investimentos ao incentivo à leitura, o distanciamento das famílias da cultura letrada e a deficiente qualificação docente para ensino da leitura, como elementos que colaboram com a manutenção do atual cenário de leitura no país e para falta de eficácia na formação de novos leitores.

Atentaremos nossa investigação para busca da compreensão do aspecto que diz respeito à falta de leitura do docente como elemento comprometedor do desenvolvimento do comportamento leitor de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

No capítulo 1, apresentaremos uma explanação dos temas estudados para condução dessa pesquisa, entre eles: o que é leitura, o professor alfabetizador e a leitura e a formação do professor leitor.

No capítulo 2, descreveremos a metodologia da pesquisa.

No capítulo 3, analisaremos os dados obtidos nas fases da pesquisa e, posteriormente, as Considerações Finais e apresentação de uma proposta de formação para professores leitores.

CAPITULO 1 - A LEITURA, A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR LEITOR E SUA FORMAÇÃO

1.1 - A leitura

A leitura de mundo precede a leitura da palavra.

(Freire, 1997, p.20)

Fora do contexto escolar, todo ser humano desde tenra idade realiza leituras em seu cotidiano.

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Se este lhe aparece, em um primeiro momento, desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa de antemão, uma leitura. (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Essas primeiras leituras são as percepções que fazem de seu mundo, nas brincadeiras, dos lugares, nas relações estabelecidas com os outros, nas histórias que escutam, antes mesmo da leitura convencional.

Daquele contexto – o meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar (FREIRE, 1997, p.13)

Freire relata o caminho que percorreu até chegar à leitura sistemática das palavras, na obra “A importância do ato de ler” (2007) ele nos apresenta alguns acontecimentos de sua infância e adolescência, descreve locais, histórias, a percepção que tinha daqueles momentos, até o momento em que foi alfabetizado no quintal de sua casa, usando o chão e um graveto, com as palavras que faziam parte de seu mundo de menino.

Afirma o autor que a leitura de mundo lhe deu condições de ler a palavra **Mundo**¹. A leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da

¹ Grifo meu.

linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2007, p. 11)

Em outras palavras essa leitura de mundo, expressa por Freire, nada mais é que os conhecimentos prévios ou contexto do leitor. Antes de lermos as palavras, cada situação que vivenciamos, cada música que ouvimos, cada livro que lemos, cada brincadeira que brincamos, geram percepções (leituras) que acumulamos e que, em algum momento, farão relações com outras histórias, músicas, brincadeiras, ampliando e transformando nossa visão de mundo. Tornando a leitura da palavra mais significativa.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1997, p. 11).

Freire foi alfabetizado em casa, embora não descarte a importância de sua professora nesse processo quando ingressou na escola, afirma o autor: “com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi à leitura da “palavra mundo” (1997, p.15).

Para Freire (1997), a leitura convencional das palavras deve acontecer partindo da leitura que cada pessoa tem de seu próprio mundo. O ato de ler para o autor, “implica sempre percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido. (1997, p. 21).

Na obra, “Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados”, Yunes (2009) aponta a importância da mobilização do universo de conhecimento do leitor no ato de ler, numa visão que muito se assemelha com a de Freire.

O ato de leitura não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, seja ele escrito ou não. A leitura carece da mobilização do universo de conhecimento do outro – do leitor –

para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está. (YUNES, 2009, p. 9)

Lerner (2002) analisa esse movimento de interação entre o leitor e seu mundo e o texto:

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita. (2002, p. 73)

Para esses autores, o universo/mundo do leitor tem de interagir com a palavra/texto, para dar sentido ao que foi lido e a sua vida. É nesse sentido que Soler (1998), chama atenção para a interação dos conhecimentos prévios do leitor com o texto, destacando também o papel dos objetivos de leitura acrescentando que “leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer (obter informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura” (p. 22). Afirma ainda Soler (1998):

O que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os significados que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (p. 22)

Neste contexto, Soler (1998) procura concluir que o leitor sempre lê para alguma finalidade como:

Devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (p. 22).

Soler (2002) ressalta ainda que “os objetivos da leitura devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”. (p.22). Numa visão geral, a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito, em

que leitor e seu universo, texto e seu significado, objetivos de leitura interagem simultaneamente. Então:

Aprender a ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais (jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, entre outras) para desenvolver uma atitude crítica, quer dizer, de discernimento, que leve a pessoa a perceber as vozes presentes nos textos e perceber-se capaz de tomar a palavra diante deles. (YUNES, 2009, p. 09).

1.2 – O professor alfabetizador e a leitura

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), artigo 32, inciso I, indica que cabe ao Ensino Fundamental “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;”, a lei maior da Educação determina que o aluno deverá ter pleno domínio da leitura até fim do último ano do ensino fundamental.

As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo dos anos iniciais do ensino fundamental indicam que o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais deve garantir que os alunos se tornem capazes de

Integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita; ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros.

As expectativas da LDBEN 9.394/96 e das Orientações Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental do Estado de São Paulo quanto aos objetivos a serem alcançados com o ensino da leitura nos remetem ao conceito expresso pelos autores mencionados anteriormente.

O professor tem um papel preponderante no alcance dos objetivos referentes a habilidades de leitura apresentados pela LDBEN e nas Orientações

Curriculares, sem desconhecer a importância do contexto e das condições necessárias a serem oferecidas pela escola e pelo Estado; cabe ao professor a difícil tarefa de estimular os alunos para o gosto da leitura, ensiná-los a decifrar os códigos e compreender todo o universo da leitura, envolve o mundo individual de cada aluno e todo significado do texto.

O professor é o elo entre a criança e o texto. Ele estabelecerá os primeiros contatos com a leitura e seguirá estimulando o aprofundamento dessa relação entre aluno e leitura, “essas condições devem ser criadas desde antes que as crianças saibam ler no sentido convencional do termo, e uma delas é que o professor assuma o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele” (LERNER, 2002, p.75). Sobre tal afirmação Silva complementa que

O professor sempre foi e sempre será um mediador privilegiado de leitura, cabendo principalmente a ele a iniciação das crianças à leitura através da alfabetização e o ensino das diferentes práticas que são necessárias da vida atual nas sociedades letradas, também chamadas de sociedades do conhecimento, da informação e/ou, ainda, midiáticas (SILVA, 2012, p. 110)

Para isso é imprescindível que o professor tenha uma boa relação com a leitura; “é importante que se tenha claro que somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar outros leitores” (FARIA, 2004, p. 57). Por meio das considerações até aqui trazidas está claro que se o professor tiver uma relação de gosto pela leitura, ele aproximará seus alunos por meio de suas boas práticas.

No sentido contrário dessas boas práticas, o que vemos, principalmente nas escolas públicas, são professores deixando de lado o uso de recursos que chamam a magia da leitura e recorrendo as

fichas de pré-escrita ou de pré-grafismos, rituais de ma-me-mi-mo-mu, a cópia de letras, de sílabas ou palavras e de frases sem sentido. E continuam a fazê-lo como se fazia há séculos atrás, embora, nos tempos da internet, do correio eletrônico e da digitalização de documentos sejam necessários outros saberes para se ter acesso à cultura escrita. (FERREIRO, 2007, p. 65)

No cotidiano das escolas e no desenvolvimento da presente pesquisa falas como as que se seguem foram registradas em nosso caderno de observação das atividades de campo:

- *Não gosto de ler;*
- *Ler é coisa para quem tem tempo.*
- *Não levo meus alunos na sala de leitura, pois eles não se comportam lá.*
- *Não vou na biblioteca porque não tem ninguém lá para me ajudar.*
- *Leio até o terceiro ano para os alunos. No quarto ano não dá para lê, eles perguntam demais, me interrompe.*

Tais falas registradas no dia-a-dia das salas de professores e nas reuniões pedagógicas demonstram a dificuldade dos professores em compreender a importância das atividades de leitura. No entanto, foram tais falas que motivaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

Em 1982, Lajolo indicava que

Se a relação do professor com o texto não tiver significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, a semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1982, p, 53).

Ferreiro (2007) reitera: “O professor não lê, mas ‘ensina a ler’. Não escreve, mas ‘ensina a escrever’. Estranhas aprendizagens que devem ocorrer com a completa ignorância dos atos reais dos quais se pretende aproximar os alunos” (p.66).

O professor, no entanto, não deve ser responsabilizado por ignorar tais aprendizagens que ele deve ensinar. Embora as autoras explicitem as grandes fragilidades da formação do professor, essas fragilidades são reflexos de diversos fatores entrelaçados, e, sobretudo, de políticas educacionais de formação docente e de educação básica que não sustentam a atuação do

professor, oferecendo condições para que ele exerça uma “prática coletiva na qual aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais interatuam” (KRAMER, 1994, p, 108).

Mudar este processo passa também por oferecer condições para que o professor seja capaz de refletir sobre a dimensão política e o compromisso profissional de sua função, levando-a compreender que não é somente um transmissor de conhecimentos e seus alunos não são “depósitos”, lembrando a ideia de educação bancária que Paulo Freire aborda em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987).

O professor é um profissional que tem em sua prática a função de fomentar a construção dos saberes formais de seus alunos. Essa construção de saberes passa inevitavelmente pela leitura, ora de sua história, ora de teorias, pois “Construir saber supõe multiplicidade de caminhos. Teóricos e práticos”. (KRAMER, 1994, p. 12).

O profissional professor se reconhecendo como sujeito de sua história, como um ser capaz de aprender ao ensinar e ensinar ao aprender fará de sua prática pedagógica e política o despertar de seus alunos para aprendizagem e produzirá a mudança de sua realidade.

Infelizmente esse é um processo longo que se inicia por ações políticas voltadas para formação e a atuação do professor que o valorizem, considerem a importância do contexto e das condições que são oferecidas para que o professor exerça a docência: Educação com compromisso produz professores comprometidos; política educacional de valorização da docência conduz a processos de valorização do ensino, da escola e das condições em que se realiza o trabalho docente.

1.3 – A formação do professor leitor

A trajetória pessoal dos professores de escolas públicas é bastante semelhante com a de seus alunos, como reflete a presidente da Academia Brasileira de Letras,

Famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças ávidas por conhecimento e educação. Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejamos num mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho profissional. A formação do magistério e a formulação de políticas públicas não tem sabido romper e corrigir esse processo contínuo, com a profundidade que ele exige” (MACHADO, 2012, p. 58)

Essa reflexão vai ao cerne da questão, apesar de algumas ações de incentivo à leitura que estão sendo implementadas no país acontecerem ainda em nível superficial. Podemos citar, “os programas governamentais como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), que distribuiu milhões de livros literários às escolas do País” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 61).

Tais programas desenvolvem ações isoladas sem um envolvimento real da escola, sem oferecimento de condições para que os professores possam usufruir de seus benefícios, produzindo assim grandes acervos nas escolas que, no entanto, não conseguem fazer bom uso do material.

A maciça distribuição de livros sem uma articulação com políticas de formação de professores, e sem fornecer condições para sua execução acabam trazendo o risco de perda dos acervos.

Nesse cenário, a Unidade Escolar tem se visto na tarefa solitária de assumir a formação de professores leitores de seus espaços. Sentindo-se pressionada pelas dificuldades dos alunos, a escola tem iniciado o desenvolvimento de ações de formação de professores. A presente pesquisa

tem seu foco justamente nessa preocupação das escolas em garantir uma formação continuada do seu quadro de professores. Centramos nossa preocupação na questão do professor leitor, ou melhor, na questão da leitura na escola, habilidade básica e fundamental que apresenta grande dificuldade de ser superada.

Entendemos, no entanto, com Ferreiro (2007) que é preciso saber ler para ensinar a ler (p.66), e neste sentido, nossa pesquisa se preocupa com o desenvolvimento do professor leitor, procura construir com e no professor o gosto pela leitura. Consideramos, pois, que somente assim ele saberá desenvolver ações junto a seus alunos.

Consideramos também a importância de conhecer a experiência de leitura dos professores como ponto de partida, antes que se pense em orientar a leitura que deverá fazer com seus alunos,

Pois da mesma forma que julgamos importante o professor ter claro seu papel de explorar a função social da escrita e o gosto da criança pelos escritos – os seus próprios e os dos outros -, precisamos considerar no nosso trabalho com esses professores, que experiência de leitura têm. (KRAMER 1994, p.118)

Este conhecimento da experiência leitora dos professores é fundamental para, para partindo dela, construir a proposta de formação do grupo

[...] e assim compreenderemos que o mundo que se nega aos professores quando a eles são relegados apenas os textos pedagógicos é o mundo da literatura, da cultura, da arte e da tradição. É o mundo real de que fazem parte, mas que a escola – não por perversão, mas quem sabe por ter se conformado à pequenez das normas ditadas – se acostumou a desconsiderar. É exatamente esse mundo esquecido que a possibilidade de se retirar prazer e a alegria do que se lê; é nesse mundo desprezado que se esconde a beleza e a alegria da língua escrita; é, ainda, desse mundo da literatura e da poesia que emanam tantos sujeitos que, como a nós professores, se tentou emudecer. De suas muitas vozes, bem como de nossas muitas vozes, constroem-se diálogos intermináveis capazes de nos ajudar a, sendo leitores, promover a leitura viva por parte e em nossas crianças. (KRAMER,1994, p. 121)

Neste sentido, procuramos desenvolver uma proposta de formação de professores que envolverá mais do que o desejo de estimular o hábito de leitura e também o empenho nas situações em que a experiência com a leitura se transforme em gosto e prazer, pois, como afirma Azevedo (2004),

Fala-se muito em “formação de leitores”. É “politicamente correto” elogiar a literatura e a leitura. Infelizmente, não poucas crianças têm contato com adultos – pais, professores e outros – que recomendam a leitura, falam em livros e autores “clássicos”, mas, na verdade, não são leitores nem se interessam pela leitura (p. 38)

Um caminho possível para a formação do professor leitor é colocá-lo em contato com a literatura, pois

[...] a prática de conviver com a literatura, é algo muito mais fundo que um hábito de leitura, representa também o acesso de cada indivíduo a um patrimônio comum que herda de toda a humanidade e que veio sendo construído pelos séculos afora (MACHADO, 2012, p. 60).

Machado (2012) assegura que, após ler um livro que o arrebate, o leitor vai querer ler outro livro do mesmo tipo e depois outros para dialogar com esses. Em determinado momento, passará a comparar as leituras, escolhendo qual gosta mais, enveredando para outras leituras e rejeitando aquilo que não gosta.

Sendo despertado, cada leitor construirá sua trajetória de leitura. “Alguns poderão ler durante a vida inteira. Outros menos. As vocações humanas são diferentes. Mas, tendo aprendido que literatura existe e está ao seu alcance, resta só saber onde buscá-la depois, quando quiser” (MACHADO, 2012, p. 61)

Essa é também a aposta do presente estudo, mas entendemos que a literatura por si só não faz milagres. É preciso repensar o formato dos momentos de formação de professores nas unidades escolares e romper com modelos de formação que tratam os professores como multiplicadores de técnicas nas salas de aula.

A formação do professor como leitor envolve questões relativa, à sua subjetividade, a suas crenças e valores, e esse aspecto

ainda necessita ser incorporado às discussões sobre a estrutura dos cursos de formação. É preciso uma mudança na concepção do currículo desses cursos para que a formação não se ocupe apenas do nível intelectual, mas que envolva o nível sensorial e afetivo, ou seja, que favoreça a construção da subjetividade dos professores (SOUSA, 2006, p. 94).

Sendo assim, “a leitura enquanto prática social situada precisa ser compreendida pelos professores na sua própria vivência, na sua própria vida – enquanto unidade singular – para que possa ser trazida para a atividade pedagógica.” (BENEVIDES, 2006)

CAPITULO 2 - METODOLOGIA

O objetivo desta pesquisa consistiu em conhecer o perfil leitor dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola, relacionando este perfil com os resultados de desempenho dos alunos em leitura nas avaliações externas, buscando investigar os impactos da formação em leitura dos professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos para elaboração de uma proposta de formação de professores leitores.

Utilizou-se para essa investigação a pesquisa qualitativa, recorrendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários às docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual de São Paulo, pertencente à Diretoria Leste 3, assim como análise de resultados das avaliações externas de língua portuguesa e discussão com grupo de professores da unidade escolar.

2.1 - A escola

O estudo foi realizado em uma escola estadual, localizada no Conjunto Habitacional José Bonifácio, zona leste de São Paulo. Essa escola foi escolhida para desenvolvimento da pesquisa por ser o local onde a pesquisadora deste trabalho é professora efetiva e onde, por conhecer a realidade da escola, surgiu o interesse pelo tema investigado neste trabalho.

A escola atende aproximadamente 1300 crianças exclusivamente dos anos iniciais do ensino fundamental nos períodos da manhã e tarde. Possui uma comunidade participativa nas atividades da escola, comumente as crianças que estudam nela são filhas ou netos de ex-alunos da escola. Seu corpo docente é formado por aproximadamente 50 professores, entre eles professores efetivos, estáveis e contratados².

² Professores efetivos são os professores que passaram por concurso público, os professores estáveis são professores que, apesar de não serem concursados, possuem muito tempo de magistério adquirindo

O espaço escolar possui mais de vinte salas de aula, entre elas: uma sala utilizada como brinquedoteca e sala de vídeo, uma sala de arte, uma sala de recursos, uma das salas também é utilizada com espaço para as reuniões pedagógicas. Possui ainda um pátio com banheiros, palco, sala de educação física, sala para guardar os materiais da fanfarra, sala de professores, sala de agentes escolares, cozinha e cantina. Na área externa da escola encontramos duas quadras e um espaço verde que não é utilizado.

A escola conta com uma sala ampla denominada sala de leitura (biblioteca) nas proximidades das salas da gestão escolar e secretaria. Nesse espaço encontra-se um acervo com aproximadamente dois mil livros de literatura infantil³ distribuídos em estantes. Neste espaço, localizam-se algumas mesas redondas com cadeiras para utilização dos alunos e professores. Além desse acervo fixo, a escola conta com caixas de leitura distribuídas por todas as salas de aula, com aproximadamente quarenta livros, que podem ser substituídos conforme o interesse do professor regente da sala.

O espaço da sala de leitura é organizado e controlado por uma professora readaptada, que tem a função de catalogar os livros, distribuir e repor as caixas de leitura para as trinta e oito salas de aula da escola, além de organizar o cronograma para utilização do espaço de leitura pelos alunos com seus professores.

2.2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em três fases: 1ª fase: Identificação da relação que os professores têm com a leitura/ perfil desse professor; 2ª fase: Análise do

pontuação e carga mínima de aula anualmente, já os professores contratados possuem contratos com vigência de tempo de trabalho e não desfrutam dos mesmos direitos dos professores efetivos e estáveis.

³ As informações sobre os acervos de leitura da escola foram fornecidas pela professora readaptada responsável por esse espaço.

Desempenho dos alunos nas avaliações externas, 3ª fase: Análise dos resultados das avaliações externas com um grupo de professores da escola.

2.2.1 - 1ª Fase

Consistiu em identificar a relação que o professor tem com a leitura e traçar um perfil desse professor. Para conhecer o perfil leitor dos professores alfabetizadores, seus hábitos e práticas em sala de aula, estruturamos um questionário com 18 perguntas abertas e fechadas, que foi respondido voluntariamente.

Os professores foram convidados a responder o questionário em uma Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Conversamos com os professores, apresentamos o Termo de Livre Consentimento e solicitamos que assinassem. Explicamos o objetivo da pesquisa, sua importância e solicitamos que respondessem com atenção e sinceridade.

A reunião contava com aproximadamente 40 professores, dos quais apenas 29 devolveram o questionário, entre eles cinco professores especialistas (áreas de Arte e Educação Física). Trabalhamos na análise dos dados de 24 questionários, já que os professores de Arte e Educação Física não são o foco desta pesquisa, dos quais muitas questões ficaram sem respostas. Atribuímos a essa falta de respostas a uma sensação de proteção, não se revelar, embora o questionário não tivesse identificação pessoal.

As respostas foram tabuladas, agrupadas nas seguintes categorias: perfil geral dos professores, perfil leitor, leitura e a profissão, leitura na escola. Após análise dos dados, considerando os limites do questionário proposto e, buscando aprofundar nossa visão sobre o perfil leitor dos professores e seu impacto na aprendizagem dos alunos, optamos por realizar um estudo dos dados sobre a aprendizagem de leitura dos alunos nas avaliações externas, seguido de

discussão junto aos professores sobre esses resultados para elaborar uma proposta de formação leitora para professores alfabetizadores.

2.2.2 - 2ª Fase

Considerando a necessidade de aprofundar o estudo da leitura dos alunos, foi realizada uma análise dos resultados dos alunos em Língua Portuguesa nas avaliações externas. Utilizamos, assim, como fonte de pesquisa os resultados das avaliações externas da escola estudada, para compreender os níveis de proficiência leitora dos alunos. Exploramos os dados da plataforma QEDU – dados da Prova Brasil e da Plataforma Foco na Aprendizagem e dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP (SARESP), onde o recorte curricular focaliza as questões de fluência leitora.

2.2.3 - 3ª Fase

Na terceira fase da pesquisa, o objetivo foi discutir com os professores os resultados de Língua Portuguesa analisados na fase 2 dessa investigação, buscando aprofundar a reflexão sobre a problemática da leitura nessa escola e identificar como os professores compreendem esses resultados. Neste sentido, visando, além do diagnóstico, possibilitar uma reflexão sobre as possibilidades de intervenção, dividimos essa terceira fase em dois encontros.

2.2.3.1 – Encontros para Análise

Para conhecer como o trabalho com leitura acontece na escola, realizamos dois encontros com um grupo de professoras para analisar os dados de Língua Portuguesa apresentados na Plataforma Foco na Aprendizagem e identificar como os professores percebem a situação de leitura dos alunos e o que propõem para melhoria dos resultados de leitura na escola.

2.2.3.1.1 - 1º Encontro

O objetivo do encontro foi apresentar e estudar com os professores resultados de língua portuguesa apresentados na Plataforma Foco na Aprendizagem.

Dez professoras de primeiro a quinto anos foram indicadas pelo coordenador pedagógico da escola. O encontro ocorreu em horário de ATPC da escola, com carga horária de aproximadamente uma hora e quarenta minutos. Os materiais utilizados foram cópias dos resultados apresentados no mapa da “Plataforma Foco na Aprendizagem” e da “Matriz de Referência da Avaliação SARESP”.

2.2.3.1.2 - 2º Encontro

O segundo encontro deu continuidade às atividades ocorridas no encontro anterior e contou com a participação de sete professoras. O objetivo desse encontro foi estudar coletivamente o problema da escola e pensarmos o que poderia ser feito para reversão da situação e quais dificuldades as professoras encontrariam nesse trabalho. Utilizamos, para esse encontro, o diálogo em grupo sobre os problemas da escola e o levantamento do que poderia ser feito para mudança desse quadro.

CAPITULO 3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos pelos questionários na 1ª Fase indicou a necessidade de um diagnóstico da escola em uma 2ª Fase e permitiu a construção dos encontros da 3ª Fase. Nesses termos, as análises foram sendo desenvolvidas de forma a propiciar uma ampliação do conhecimento da questão da leitura junto aos professores.

3.1- 1ª Fase

Foram respondidos pelos professores alfabetizadores do 1º ao 5º ano do ciclo I, 24 questionários, dos quais muitas questões ficaram sem respostas. Pressupõe-se que a falta de respostas para muitas questões, embora o questionário não tivesse identificação pessoal, seria uma forma de preservação da sua identidade e de suas práticas.

As respostas dos questionários foram agrupadas de forma a garantir a especificação do perfil geral dos professores, perfil leitor, a leitura e a relação com sua profissão, a leitura na sala de aula.

3.1.1 - Perfil Geral dos Professores

Para analisar o perfil geral dos professores, utilizamos uma ficha no próprio questionário contendo indicações para colher informações referentes à formação, tempo de docência, vínculo, idade e série dos entrevistados.

Tabela 1 – Formação

FORMAÇÃO	
Graduação	17
Pós-graduação	1
Secundário	1
Não respondeu	5

De acordo com a tabela 1, a maioria dos professores possuem graduação.

Tabela 2 – Tempo de docência

0 – 9 anos	4
10 – 19 anos	5
20 – 29 anos	6
30 – 39 anos	1
Não respondeu	8

Quanto ao tempo de docência, a tabela 2 sinaliza que doze professores, isto é, a metade dos professores que responderam o questionário possuem mais de dez anos de docência. Entre eles, seis professores possuem de vinte a vinte nove anos de magistério. Um professor tem entre trinta a trinta e nove anos de magistério.

Tabela 3 – Vínculo

EFETIVO	06
ESTÁVEL	07
CATEGORIA	09
F/EVENTUAL (OUTROS)	
NÃO RESPONDEU	02

A tabela 3 apresenta informações do vínculo empregatício dos professores analisados. Apenas seis professores possuem vínculo efetivo (são concursados), sete professores possuem vínculo estável (ingressaram na Educação do Estado de São Paulo, como professores eventuais e, por lá estarem há mais de dez anos, possuem pontuação elevada e estabilidade adquirida por meio de provas que garantem sua permanência), nove professores são eventuais ou categoria F (esses professores não possuem um vínculo de estabilidade, não possuem os mesmos direitos que os demais professores, são contratados). Segundo a análise dessa tabela a minoria dos professores analisados nesta pesquisa são efetivos.

Tabela 4 - Idade

29-33	5
40-47	8
50-60	7
Não respondeu	4

A tabela 4, mostra que a maioria dos professores tem acima de vinte nove anos de idade, dos quais quinze professores estão entre quarenta e sessenta anos.

Tabela 5 – Ano/série

1º	3
2º	4
3º	4
4º	6
5º	4
Não respondeu	3

Dos professores que responderam ao questionário, a maioria é composta por professores dos quartos anos.

3.1.2 - PERFIL LEITOR

Para analisar o perfil leitor dos professores, agrupamos as questões que concentram informações referentes a relação pessoal do professor com a leitura.

Tabela 6 – Leitura que está realizando atualmente

Livro	Gênero
Violetas na janela – Zibia Gaspareto	Religião
Simplesmente como Jesus	Religião e crenças
Homens que amam demais	Autoajuda
Leio vários ao mesmo tempo (os Salmos)	Religião
Bíblia, a parte dos provérbios	Religião
Genes Kardecana	Espírita
Alice no país das maravilhas	Literatura infanto-juvenil
Diabo dos números	Infanto-juvenil
50 tons de cinza	Ficção erótica, romance, literatura estrangeira
O melhor de mim – Nicolas Sparks	Romance – literatura estrangeira
A culpa é das estrelas	Romance – literatura estrangeira
O cérebro com foco e disciplina – Renata	Autoajuda
Anjos e safados do holocausto	História
A era das revoluções	História
Parlamentarismo	Ciências humanas e sociais
100 ideias que mudaram a arte	Artes, ciências humanas e sociais
Língua Portuguesa – Débora Rana/Silvana Augusto	Prática/didática
Apostila concurso	Técnico
Não está lendo (3)	
Não respondeu (3)	

A tabela 6, que investiga a leitura que os professores estavam realizando no período de aplicação do questionário, revela que as opções de leitura dos professores são: livros religiosos (5), livros de História/ciências sociais (4), livros de romances estrangeiros (3), livros de autoajuda (2), livros infanto-juvenis (2), livro de didática (1) e apostila (1). Três professores não estavam lendo nenhum livro e outros três não responderam.

Doze professores liam livros religiosos, romances estrangeiros, autoajuda e infanto-juvenil. Seis não estavam lendo ou não responderam.

Apenas cinco professores estavam lendo livros que favorecem seu crescimento pessoal e profissional.

Tabela 7 – Frequência de leitura

Diariamente	1
2 a 3 vezes por semana	5
Somente final de semana	5
1 vez por semana	2
1 vez por mês	10
Não tenho tempo para ler	1

Tabela 8 – Horas dedicadas a leitura

Menos de uma hora	5
1 a 2 horas	14
3 horas	4
Não tenho horas disponíveis	1
Não respondeu	0

As tabelas 7 e 8, apresentam os dados das questões sobre frequência de leitura e horas disponíveis para leitura realizadas pelos professores. Na tabela 9 (a seguir) cruzamos os dados das tabelas 7 e 8, para facilitar a análise.

Tabela 9 – Média mensal de horas de leitura

Frequência	Horas dedicadas a leitura	Média mensal	Quantidade de professores
Diariamente	1 a 2 horas	30 – 60 h/mês	1 professor
2 a 3 vezes por semana	3 horas	24 – 36 h/mês	1 professor
Final de semana	3 horas	24 horas/mês	1 professor
2 a 3 vezes por semana	1 a 2 horas	8 – 24 h/mês	4 professores
Final de semana	1 a 2 horas	8-16 horas/mês	2 professores
Final de semana	Menos de 1 hora	8 horas/mês	2 professores
1 vez por semana	1 a 2 horas	4 – 8 h/mês	2 professores
1 vez no mês	3 horas	3 h/mês	2 professores
1 vez por mês	Menos de 1 hora	1 h/mês	3 professores
1 vez no mês	1 a 2 horas	1-2 h/mês	5 professores
Não tem tempo para ler	0	0	1 professor

Observamos na tabela 9 que apenas um professor lê diariamente. Se considerarmos a frequência com que os professores leem e as horas dedicadas à leitura, constatamos que apenas um professor ao final do mês terá dedicado de trinta a sessenta horas para leitura e que mais da metade desse grupo de professores leem menos de oito horas por mês.

Tabela 10 – Lugar de leitura

Casa	17
Trabalho	6
Sala de espera	11
Condução	6
Fila	6
Outros lugares	4

A tabela 10, indica os lugares onde os professores realizam suas leituras. Os locais onde os professores mais leem são, em primeiro lugar, a casa (17) e, em segundo lugar, sala de espera (11). Em terceiro lugar temos com a mesma quantidade de respostas, o trabalho (6), condução (6), fila (6) e outros lugares

(4). Concluimos que maioria dos professores têm como lugar de leitura suas casas e menos da metade dos professores utilizam o espaço do trabalho como local para leitura.

Tabela 11 – Frequência de compra de livros

Mensalmente	Anualmente	Bimestralmente	Não compra	Não lembro	Não responderam
6	5	5	1	2	5

A tabela 11 indica a frequência de compra de livros dos professores. Dos professores que compram livros, apenas seis compram todos os meses, cinco compram bimestralmente e cinco compram uma vez durante o ano.

Tabela 12 – O que leem os professores

Livros	20
Revistas	20
Sites	16
Artigos	8
Outros	4

De acordo com a tabela 12, os professores leem mais livros e revistas, seguindo de *sites*.

Tabela 13 – Objetivo de leitura

Informação	21
Conhecer novos assuntos	20
Atualização profissional	18
Estudar	17
Descontrair/prazer	14

A tabela 13 mostra que a maioria dos professores leem para obter informações (21), conhecer novos assuntos (20), seguindo de leitura para atualização profissional (18), estudar (17) e um pouco mais que a metade dos professores leem para descontração.

3.1.3 - LEITURA E PROFISSÃO

Para analisar a leitura e a profissão, agrupamos neste subitem as questões que concentram informações referentes à relação entre a leitura do professor para sua formação profissão.

Tabela 14 – Leituras que auxilia na formação profissional

Não responderam	10
Psicogênese da língua escrita, Emília ferreiro, Vygotsky, Piaget,	6
Guias Ler e Escrever e EMAI	3
Pedagogia do Amor	1
Livros técnicos	1
Livros didático	1
Livro sobre déficit de aprendizagem	1
Biografia	1

Conforme a tabela 14 produzida a partir das respostas à questão que investiga quais os livros ou textos que ajudam o professor em sua formação profissional, seis professores escreveram o nome do livro Psicogênese da língua escrita ou citaram o nome da autora e outros autores como Vygotsky, Piaget.

Três professores citaram os materiais que fazem parte do currículo dos anos iniciais do Estado de São Paulo (Guias de Orientação do Ler e Escrever e os Guias de Educação Matemática nos Anos Iniciais - EMAI), um professor citou o livro Pedagogia do Amor e com uma resposta apareceram livros técnicos, livros didáticos, livro sobre déficit de aprendizagem e biografia.

Nos chama atenção o fato de dez professores não terem respondido esta questão, assim como os seis professores que deram respostas de forma genérica, apresentando o nome do livro sem o autor ou somente nome de autores. Podemos notar que o material orientador do currículo estadual não é fonte de leitura dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 15 – Leitura de revistas de educação

Sim	18
Não	3
Quais	Nova escola (15) Pátio (3) Fundamental (1) Recreio (1) Ciências (1) Galileu (1)

Dezoito professores leem revistas sobre educação, a maioria lê a revista Nova Escola.

3.1.4 - LEITURA NA ESCOLA

Para analisar a leitura na escola, agrupamos os dados das questões que concentram informações referentes ao trabalho com leitura realizado pelo professor em sua sala de aula.

Tabela 16 – Textos utilizados em sala de aula

Contos	21
Fábulas	21
Instrucionais	18
Poesia	19
Quadrinhos	19
Música	16

Biografia	11
Outros	8

A tabela 16, apresenta os tipos de textos trabalhados pelo professor em sala de aula. De forma geral, observamos que os professores trabalham com uma diversidade de textos. Os contos e fábulas são os textos mais trabalhados, seguindo de textos instrucionais, poesia, quadrinhos e música. As biografias são trabalhadas por menos da metade dos professores.

Tabela 17 – Textos que os alunos gostam

Contos	15
Fábulas	14
Instrucionais	4
Poesia	7
Quadrinhos	16
Música	8
Biografia	3
Outros	4

A tabela 17 aponta a preferência dos alunos quanto aos textos trabalhados pelos professores. Os quadrinhos, os contos e as fábulas são os textos preferidos dos alunos, enquanto que música, poesia, biografia e os textos instrucionais ocupam menos da metade da preferência dos alunos.

Tabela 18 – Frequência de uso de textos nas aulas

Diariamente	16
1 vez por semana	2
2 a 3 vezes por semana	3
Não respondeu	3

A tabela 18, indica que a maioria dos professores utilizam textos diariamente em sala de aula.

Tabela 19 – Espaço de leitura em sala de aula

Sim	19
Não	2

A tabela 19 identifica existência de espaço de leitura na sala de aula. Dezenove professores afirmam ter espaço de leitura na sala de aula. O espaço destinado a leitura é chamado de cantinho de leitura por quinze professores.

Tabela 20 – Momentos de realização leitura para os alunos

Início da aula	20
No meio da aula	4
No final da aula	2
Outros	0

A tabela 20, faz referência aos momentos em que o professor realiza leitura para seus alunos. Dezoito professores responderam que realizam leitura no início da aula, dois professores responderam que realizam leitura no início, no meio e no fim das aulas e dois professores responderam que realizam leitura somente no meio da aula.

Tabela 21 – Frequência de utilização de sala de leitura da escola

Diariamente	0
1 vez por semana	14
2 a 3 por semana	0
Não utiliza	5

Com relação à frequência com que utilizam a sala de leitura de sua escola, quatorze professores utilizam a sala de leitura uma vez por semana e cinco professores não utilizam.

Tabela 22 – Atividades de leituras realizadas com os alunos

Empréstimo de livros	16
Leitura pelo professor	17
Leituras obrigatórias	6
Fichas de leituras	6
Cantos de leitura	13
Outros	2

Os dados da tabela 22 demonstram que as atividades mais utilizadas pelos professores no trabalho com leitura são: leitura do professor, empréstimos de livros e cantos de leitura.

3.1.5 – Síntese das análises da 1ª Fase

Verificou-se que o grupo de docentes da escola é composto por professores graduados em Pedagogia, com mais de quarenta anos de idade, a maioria não possui vínculo efetivo na Rede Estadual de educação e possui mais de dez anos de experiência docente.

Observou-se também pelas respostas que os livros de autoajuda, romances estrangeiros, infantis e religiosos são aqueles que recebem a preferência desses professores. Apenas um professor lê diariamente e metade dos professores dedicam oito horas de leitura por mês, a maioria lê em casa e não tem o trabalho como um lugar de leitura.

Os professores analisados adquirem poucos livros, apenas seis professores compram livros mensalmente, enquanto outros cinco adquirem um livro por ano.

Para se atualizar, os professores relatam que leem revistas, livros e sites. No entanto, na questão que deveriam citar o que estavam lendo para atualização profissional, dez não responderam e seis responderam genericamente, citando nomes de autores ou títulos da área profissional.

Quanto à leitura na sala de aula, os professores afirmam em suas respostas que realizam leitura para os alunos no início da aula todos os dias, utilizando vários gêneros textuais. As salas possuem espaço de leitura (cantos) e uma vez por semana eles poderiam também utilizar sala de leitura da escola se assim desejarem. Afirmam que incentivam os alunos por meio das seguintes atividades: empréstimo de livros, leitura do professor, cantos de leitura.

A análise das respostas dos questionários nos mostra, que em primeiro lugar, com relação ao perfil-leitor, a maioria dos professores não possui frequência de leitura e os gêneros lidos não contribuem para ampliação de seus conhecimentos históricos, culturais e pedagógicos. Em segundo lugar, as respostas dos professores nos questionários relatam que desenvolvem um trabalho de leitura diária e com diversificação de textos para seus alunos, mas são essas informações que nos levantam uma preocupação sobre a qualidade daquilo que está sendo oferecido aos alunos e como isso é oferecido, dado que os professores não apresentam perfil-leitor.

Considerando os limites do questionário proposto, os dados coletados não são suficientes para uma análise aprofundada. Optamos por realizar um estudo dos dados sobre a aprendizagem de leitura dos alunos dos últimos três anos, para estabelecer relação entre o perfil leitor dos professores e proficiência leitora dos alunos.

3.2 – 2ª Fase - Análise do Desempenho dos alunos nas avaliações externas

A atividade avaliativa tem uma dimensão intrínseca de poder que tanto pode servir à democratização do ensino quanto pode levar à intensificação das desigualdades educacionais e, no limite, sociais. Dependendo do uso que se fizer dos resultados de avaliações contribui-se, ou não, para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público. (SOUSA, 2011, p. 313)

Considerando a necessidade de obter um diagnóstico sobre as condições de leitura dos alunos dos professores sujeitos da pesquisa, foi realizada uma análise dos resultados do SARESP para compreender os níveis de proficiência leitora dos alunos. Exploramos os dados de língua portuguesa onde o recorte curricular focaliza nas questões de fluência leitora.

A primeira análise dos dados da escola foi realizada em exploração da plataforma QEDU e, a seguir, do SARESP. O interessante é que até aquele momento, como parte do corpo docente da escola pesquisada, não havíamos compreendido o que significavam os resultados, pois eram apresentados ao grupo de professores de forma genérica, sem estudos e aprofundamento. A ênfase dada aos resultados da escola se direcionava às questões da bonificação da unidade escolar.

As informações nos fizeram perceber que compreender os resultados da escola é uma forma de conhecê-la para transformá-la.

Os resultados das avaliações em larga escala são um dos indicadores de avanços e deficiências das redes e escolas e trazem evidências da eficácia das próprias políticas implementadas. Embora não se possa restringir a formulação de propostas e ações educacionais aos resultados de desempenho de alunos em testes, esses se constituem em um elemento importante a ser considerado no planejamento, desde o nível central das Secretarias de Educação até as escolas. Os testes, tal como vêm sendo delineados, em geral propiciam uma análise

de habilidades dos alunos do ensino fundamental e médio em língua portuguesa e matemática. (SOUSA, 2011, p. 313).

A observação dos gráficos a seguir, apresentados na plataforma QEDU, referente à Prova Brasil de 2009, 2011 e 2013, permite verificar que, nos anos de 2009 e 2011, entre 53% e 59% dos alunos dos 5^o anos terminaram os anos iniciais do ensino fundamental com pouco aprendizado ou quase nenhum aprendizado em leitura e, no ano de 2013, esse número passou para 50%.

Figura 1 – Gráfico referente a Prova Brasil de 2009, 2011 e 2013



Legenda - Escala de Aprendizado

 **Avançado**

Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.

 **Proficiente**

Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.

 **Básico**

Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.

 **Insuficiente**

Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

Fonte: www.qedu.org.br acesso 10/11/2015

Os dados nos chamam atenção, pois alerta para o fato de que somente 50% dos alunos que concluem os anos iniciais nesta escola estão em condições para continuar sua trajetória de aprendizagem adequadamente, enquanto que a

outra metade, peregrinaria, sem condições para acompanhar os conteúdos e o ritmo do novo ciclo, tendo em vista a não aquisição dos conhecimentos de leitura e conseqüentemente de escrita e das outras áreas do conhecimento. Esse cenário confirma as observações de “*eliminação adiada, o ocaso das classes populares no interior da escola*” apresentada por Freitas:

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas sala de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos e pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p. 968)

O autor nos leva a refletir como o percurso desigual de muitas crianças pelos ciclos escolares, acaba excluindo os alunos e levando-os aos cantos ou fundo das salas, encaminhados aos projetos de recuperação na condição de fracassados, até chegarem a um ciclo de ensino onde não se consegue mascarar seus “desconhecimentos” como, por exemplo, nos anos seguintes ao 5º ano, ensino médio, e então acabam sendo reprovados ou desistem dos estudos.

Conhecer o contexto dessa realidade nos instigou a investigar os resultados da escola em questão, utilizando como fonte de pesquisa a Plataforma Foco na Aprendizagem,⁴ essa plataforma é uma nova ferramenta da Secretaria de Educação de São Paulo com objetivo de aproximar as escolas dos resultados das avaliações externas de sistema. A plataforma apresenta os resultados dos últimos três SARESP e nos permite analisar as habilidades específicas dos alunos em Língua Portuguesa e identificar as suas principais dificuldades.

⁴. Informações sobre o funcionamento da plataforma Foco na Aprendizagem no Apêndice 3.

3.3 - Análise das habilidades específicas de Língua Portuguesa utilizando a Plataforma Foco na Aprendizagem

Primeira versão da Plataforma Foco na Aprendizagem (agosto 2015)

Observando o itinerário de aprendizagem dos alunos da escola pesquisada apresentado no mapa a seguir, identificamos uma concentração de habilidades prioritárias no nível de Habilidades Estruturantes, com aproveitamento médio e cor laranja, que indica intervenção

Figura 2 - Mapa das habilidades Prioritárias de Língua Portuguesa
Habilidades Prioritárias de Língua Portuguesa do 5º ano EF da Escola (2012-2014)



Mapa das habilidades da escola pesquisada (print da tela) Plataforma foco na aprendizagem – www.foconaaprendizagem. 20/Agosto/2015

No nível de habilidades intermediárias, encontramos outra concentração de habilidades prioritárias com aproveitamento médio e orientação de atenção. Isso se repete no ultimo nível de habilidades avançadas onde o

maior número de habilidades prioritárias concentra-se no aproveitamento médio, com orientação de atenção.

Identificamos apenas três habilidades com aproveitamento alto, uma no nível intermediário e duas no nível avançado. Assim como identificamos três habilidades com aproveitamento baixo, uma no nível intermediário com orientação de intervenção e duas no nível avançado com orientação de atenção.

Notamos que a maior concentração de habilidades prioritárias está localizada nos níveis estruturantes e intermediários com aproveitamento médio, precisando de intervenção.

Considerando que o mapa é o retrato dos quintos anos do ensino fundamental, a imagem esperada seria que não houvesse nenhuma habilidade prioritária nos níveis estruturante e intermediário, dado que dominar essas habilidades é condição de avanço para as habilidades avançadas e essas condição para continuidade das aprendizagens nos anos seguintes.

Detalhamos as habilidades prioritárias em nível estruturante no quadro abaixo, para localizarmos as fragilidades da escola analisada.

Tabela 23 - Habilidades Prioritárias em Nível Estruturante

	Habilidade	Grupo	Grau de domínio	Tema	Ação
01	Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal	I - Competências para observar	63%	1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Intervenção
06	Localizar item de informação explícita, com base na compreensão global de um texto	I - Competências para observar	65%	2 – Reconstrução dos sentidos do texto	Intervenção
10	Organizar, na sequência em que aparecem, itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.	II - Competências para realizar	58%	2 – Reconstrução dos sentidos do texto	Intervenção
11	Estabelecer relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens de informação explícita.	II - Competências para realizar	64%	2 – Reconstrução dos sentidos do texto	Intervenção
12	Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais presentes.	III - Competências para compreender	70%	2 – Reconstrução dos sentidos do texto	Intervenção
13	Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto.	III - Competências para compreender	62%	2 – Reconstrução dos sentidos do texto	Intervenção
16	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de marcas discursivas de temporalidade no encadeamento dos fatos.	I - Competências para observar	65%	3 – Reconstrução da textualidade	Intervenção
17	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.	I - Competências para observar	62%	3 – Reconstrução da textualidade	Intervenção
23	Identificar marcas de variação linguística de natureza social ou geográfica, no léxico mobilizado em um texto.	I - Competências para observar	63%	5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita	Intervenção
24	Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo	I - Competências para observar	66%	5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita	Intervenção
28	Identificar o conflito gerador de uma narrativa literária, considerando marcas explícitas no enunciado	I - Competências para observar	61%	6 – Compreensão de textos literários	Intervenção
30	Identificar os episódios principais de uma narrativa literária, organizando-os em sequência lógica.	I - Competências para observar	64%	6 – Compreensão de textos literários	Intervenção
31	Identificar marcas do foco narrativo no enunciado de um texto literário.	I - Competências para observar	65%	6 – Compreensão de textos literários	Intervenção
32	Identificar marcas de lugar, tempo ou de época no enunciado de uma narrativa literária.	I - Competências para observar	57%	6 – Compreensão de textos literários	Intervenção
33	Identificar as personagens de uma narrativa literária.	I - Competências para observar	65%	6 – Compreensão de textos literários	Intervenção
34	Identificar o enunciador do discurso direto, em um segmento de narrativa literária.	I – Competências para observar	63%	6 – Compreensão de textos literários	Intervenção
38	Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base em sua compreensão global.	III - Competências para compreender	66%	6 – Compreensão de textos literários	Intervenção

39	Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo sua relação com o tema.	III - Competências para compreender	70%	6 – Compreensão de textos literários	Intervenção
----	----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	-----	--------------------------------------	-------------

Ao analisarmos o quadro, percebemos que as habilidades prioritárias no nível estruturante estão concentradas em dois temas: Reconstrução dos sentidos do texto, com cinco habilidades, e Compreensão de textos literários, com oito habilidades.

De acordo com as características de cada habilidade, os alunos ao final do 5º ano do ensino fundamental, apresentam dificuldades como: identificar a finalidade de um texto; localizar item de informação explícita com base na compreensão global de um texto; identificar o conflito gerador de uma narrativa literária; identificar os episódios principais de uma narrativa literária; identificar marcas do foco narrativo; identificar as personagens de uma narrativa literária; entre outras.

Na distribuição por desempenho dos alunos nessas habilidades, apresentada a seguir, observa-se que, exceto as habilidades 12 (inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais presentes) e 39 (inferir a moral de uma fábula, estabelecendo sua relação com o tema) que apresentam 70% dos alunos com alto desempenho e as habilidades 06 (localizar item de informação explícita, com base na compreensão global de um texto), 31 (identificar marcas do foco narrativo no enunciado de um texto literário), 33 (identificar as personagens de uma narrativa literária) e 38 (inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base em sua compreensão global) a porcentagem de alunos com alto desempenho fica entre 52% e 52,8%, as demais habilidades não alcançam 50%.

Tabela 24 - Habilidades do tema: Reconstrução dos sentidos do texto

Habilidades	Desempenho alto	Desempenho médio	Desempenho baixo
06	52,%	42,6%	5,1%
10	33,0%	45,7%	21,3%
11	49,8%	36,0%	14,2%
12	71,1%	24,9%	4,1%
13	42,6%	44,7%	12,7%

Tabela 25 - Habilidades do tema: Compreensão de textos literários

Habilidades	Desempenho alto	Desempenho médio	Desempenho baixo
28	43,7%	36,0%	20,3%
30	47,7%	37,1%	15,2%
31	52,8%	32,0%	15,2%
32	30,5%	40,6%	28,9%
33	52,3%	36,6%	11,2%
34	45,7%	42,6%	11,7%
38	52,8%	36,0%	11,2%
39	70,1%	21,8%	8,1%

Essas informações, assim como os dados da Prova Brasil, revelam que somente metade dos alunos dessa unidade escolar, ao concluírem o 5º ano, são leitores fluentes, capazes de acompanhar o ciclo seguinte. Significa dizer que a escola vem cumprindo relativamente sua função com somente 50% dos alunos.

Ao levarmos em consideração que apenas 52,8% dos alunos concluintes do 5º ano do ensino fundamental têm alto domínio na habilidade de identificar as personagens de uma narrativa literária, retomamos a questão apresentada nas conclusões da fase 1 da pesquisa, sobre “como” e “o que” está sendo

oferecido no trabalho com leitura aos alunos, dado que o professor não apresenta um perfil-leitor e aproximadamente metade dos alunos concluintes do 5º ano não possuem as competências leitoras necessárias para dar continuidade aos seus estudos.

Considerando a necessidade de aprofundarmos nossa compreensão sobre como o trabalho com a leitura acontece na escola, desenvolvemos, na fase 3 da pesquisa, dois encontros com um grupo de professores para discussão dos resultados externos da escola, buscando identificar como percebem a situação de leitura dos alunos da escola e a importância do professor como leitor e o que propõem para melhorar os resultados de leitura da escola.

3.4 – 3ª Fase – Análise dos resultados das avaliações externas com um grupo de professores da escola

3.4.1 - Primeiro encontro

Com objetivo de aprofundarmos o conhecimento sobre como o trabalho com leitura acontece na escola, realizamos dois encontros com um grupo de professoras da escola para analisar os dados de Língua Portuguesa apresentados na Plataforma Foco na Aprendizagem, identificação de como os professores percebem a situação de leitura dos alunos e o que propõem para melhoria dos resultados de leitura da escola.

Contamos com a participação de cinco professoras do período da manhã e cinco professoras do período da tarde. O encontro iniciou-se com um pouco de tensão por parte das dez professoras presentes, que foram convidadas pela coordenadora da escola para participar desse encontro.

Iniciamos o encontro apresentando a proposta de discussão dos dados da escola, visando conhecer mais sobre ela e pensar uma proposta de intervenção. Apresentamos a Plataforma Foco na aprendizagem, a forma como

está organizada, como as habilidades prioritárias são apresentadas. Nesta altura do encontro, as professoras já estavam à vontade e atentas às informações apresentadas, mas nosso objetivo era extrapolar o momento informativo e possibilitar a exploração das informações de forma a permitir uma investigação dos dados apresentados, já que a realidade da escola tende a reiterar aquilo que os autores afirmam a seguir:

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. (SOUZA e OLIVEIRA, 2010, p 818)

Além do mapa da escola excertado da Plataforma Foco na aprendizagem, oferecemos às professoras cópias da Matriz de Referência para Avaliação SARESP de Língua Portuguesa.

Realizamos a leitura das páginas, explicando a localização das habilidades, a distribuição por grupos de competências do sujeito, sendo GI (competências para observar), GII (competências para realizar) e GIII (competências para compreender), assim como os temas (grupos de conteúdo) do 1 ao 6.

Percebemos que apenas uma professora conhecia a Matriz de Referência para Avaliação - SARESP, ela relatou que, sendo professora da disciplina de História, no ensino médio, realizou o estudo da matriz com o grupo de professores da outra escola, as demais professoras afirmaram não conhecer o material.

Torna-se necessário destacar que a matriz de Referência para Avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental foi constituída a partir das bases conceituais do Programa Ler e Escrever, implantado desde 2007 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Este programa orienta o trabalho desenvolvido nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de formação continuada aos professores na escola e distribuição de materiais didáticos a

todos professores e alunos. Neste sentido, podemos afirmar que os professores desconhecem os conteúdos, as habilidades e as competências que são avaliadas no SARESP.

Seguimos o encontro distribuindo canetas marca-texto e solicitando que as professoras destacassem nas folhas da Matriz de referência todas as habilidades estruturantes que aparecem no mapa da escola, retirado da Plataforma Foco na Aprendizagem. Assim como os grupos e temas, onde habilidades fragilizadas da escola se encontravam.

Retomamos a discussão, perguntando para as professoras sobre as impressões que conseguiram ter a respeito da escola ao realizarem essa atividade.

Uma professora evidenciou que a escola não estava tão ruim, pois não tem nenhuma habilidade na cor vermelha do mapa, enquanto outras alertavam:

- Se na base (anos iniciais) não dermos conta, no ensino fundamental II, eles não conseguem e no Ensino Médio, pois os textos são mais complexos. (Professora do 5º ano)
- A comparação de dois textos nossa escola até que vai bem. Agora para que serve o narrador é a maior dificuldade. (Professora do 3º ano)
- Aqui eles têm mais dificuldade na identificação para que serve o texto. (Professora do 5º ano)
- Eles não conseguem, não tem a questão da compreensão. (Professora do 4º ano)

Algumas professoras procuram compreender os resultados da escola, outras compartilharam exemplos de sala de aula, tentando justificar que realizavam atividades referentes aquelas habilidades.

Finalizamos o primeiro encontro solicitando que as professoras refletissem sobre as habilidades estruturantes destacadas, o grupo e o tema correspondentes para que pudessemos avançar na discussão no segundo encontro.

Algumas professoras demonstraram satisfação de participar da atividade e relataram não entender os boletins e relatórios do SARESP, afirmaram que nunca souberam analisar os resultados da escola e perguntaram porque nunca foi proposto um trabalho assim antes na escola.

Agradeceram, parabenizaram a iniciativa e questionaram por que todos os professores não podiam participar. Uma professora relatou com pesar que não sabia que a escola estava tão ruim.

Neste primeiro encontro, pudemos perceber que os professores afirmam não compreender os dados apresentados nos boletins e relatórios do SARESP, desconhecem a Matriz de Referência da Avaliação SARESP e demonstraram interesse no trabalho com seus pares, subsidiado por um mediador, onde o diálogo e a exploração de dados coletivamente possibilitou, nesse primeiro momento a localização de algumas fragilidades apresentadas pela escola nos últimos três anos.

Podemos também destacar um ponto positivo da Plataforma Foco na Aprendizagem, que é a organização de suas informações, já que

[...] os relatórios de avaliação chegavam às escolas muito tempo depois da realização da avaliação e sua redação, em alguns casos, era muito superficial; em outros muito especializada. Em ambas as situações, faziam pouco sentido para produzir alterações nas práticas dos professores. (SOUSA e LOPES, 2010, p. 57)

Observamos também que a exploração das informações oferecidas pela plataforma pode ser um facilitador na compreensão dos resultados da escola pelas equipes gestoras, corpo docente e toda comunidade escolar e o uso efetivo desses resultados pode desencadear ações formativas para a superação das dificuldades da escola.

3.4.2 - Segundo Encontro

Neste encontro contamos com a presença de sete professoras. Apenas duas professoras trouxeram as folhas distribuídas no encontro anterior e pareciam ter estudado os dados. Retomamos o encontro anterior e propusemos que, em duplas, as professoras conversassem sobre os dados tentando localizar na matriz de referência, em quais grupos e temas se localizam as habilidades prioritárias estruturantes da escola.

Por meio dessa análise em duplas e um trio, as professoras identificaram que as habilidades prioritárias da escola estavam distribuídas nos temas de 1 a 6, concentrando cinco habilidades no tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto e oito habilidades no tema 6 – Compreensão de textos literários. Identificaram também que as habilidades prioritárias estão concentradas no Grupo I, de competências para observar. Consensualmente chegaram à conclusão de que o problema da escola é a compreensão da leitura.

“O foco está na leitura, ele lê e não entende” Professora 1

“Sabe ler, se fizer uma pergunta para pensar, ele não vai entender” Professora 2

“ Não sabe selecionar” Professora 3

“ O problema está na compreensão de tudo que está implícito”
Professora 4

“ Não acho que é só o implícito, aqui na habilidade H06 mostra que não consegue localizar informações explícitas” Professora 5

“Compreensão de texto” Professora 6

“ Leitura e compreensão de texto” Professora 7

Tendo em vista a identificação do problema pelas professoras, foi proposto que, em grupo, as professoras pensassem nas seguintes questões:

- 1- O que precisam fazer para reverter essa situação?
- 2- O que fazer com o aluno?
- 3- Que dificuldade encontrará para resolver?

Após fazer essa pergunta, uma professora respondeu, que sabia o que tinha que ser feito, mas era muito trabalhoso, afirmou que todos sabem o que fazer, mas não fazem. Citou alguns procedimentos para produção de texto que deveria ser feito com os alunos. Quando lembrada que aqueles procedimentos eram de produção de textos e o problema da escola era de leitura, a professora pediu a palavra e afirmou que também sabia quais eram os procedimentos que deveria usar no ensino da leitura, mas que não fazia e citou que deveria fazer a roda de leitura de diversos gêneros.

Quando questionada sobre saber o que tem que ser feito e não fazer, a professora afirmou referendada pelo grupo que não fazem porque demanda muito tempo e isso atrapalha o desenvolvimento dos conteúdos.

Essa afirmação demonstra que os professores dos anos iniciais dessa escola parecem não compreender a leitura como conteúdo a ser desenvolvido com seus alunos. Vale ressaltar que a mesma professora que fez essa afirmação, quase no final do encontro, chegou a essa conclusão e manifestou com o grupo, dizendo: “Nós não tratamos leitura como conteúdo”.

Apresentaremos, a seguir, a tabela com as sugestões apresentadas pelas professoras no trabalho para melhorar a aprendizagem na compreensão leitora de seus alunos.

Tabela 26

O que fazer com aluno (o que precisa ser feito/intervenção/ conteúdos)	Quais dificuldades encontrará
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de leitura ✓ Selecionar livros; ✓ Levar os alunos a biblioteca ✓ Deixá-los falar sobre o livro ✓ Reconto oral/dramatização ✓ Mudar ambiente leitor ✓ Leitura entre salas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de materiais, para realizar roda de leitura de jornais teve que comprar o jornal; ✓ Não tem livros para todos, para realizar leitura compartilhada; ✓ A biblioteca tem que ser reformulada, não é projetada para atender as crianças, queríamos escolher os livros

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura como alternativa é um erro, deve ser abordada como conteúdo - exemplo: deixo meus alunos lerem como premiação por terminarem as atividades ou para ocuparem o tempo ✓ Maleta viajante (empréstimo de livros) ✓ Professor perguntando sobre a história; ✓ Leitura colaborativa/compartilhada (todos leem o mesmo texto, livro/ cada um trecho e a criança comenta) ✓ Ler com entonação nos personagens 	<ul style="list-style-type: none"> e as crianças também deveriam escolher (ficamos com medo de estragar); ✓ O local que está localizada a biblioteca (perto da sala do diretor) é longe das salas de aula e ficamos com receio da bagunça das crianças; ✓ Medo de pegar livros emprestado e ter que dar conta depois; ✓ Reorganizar rotina – administrar tempo para dar conta dos conteúdos.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Durante a conversa com as professoras em momento algum foi citada a importância de o professor ser um modelo de leitura para seus alunos. Como podemos perceber no quadro acima, exceto a indicação do professor perguntando sobre a história, não identificamos explicitamente nenhuma ação em que o professor faz a mediação entre o texto e o aluno.

Merecem destaque duas questões quando analisamos essa tabela. Primeira questão diz respeito a relação entre o conteúdo desta lista e o questionário aplicado aos professores dessa escola na primeira fase da pesquisa, onde a maioria deles afirmava realizar as atividades apresentadas nesta lista no trabalho com leitura em sala de aula.

No entanto, após a reflexão dos resultados de leitura da escola, e provocados a pensarem o que deveriam fazer para favorecer a superação das dificuldades de leitura de seus alunos, os professores deixam escapar que sabem o que deve ser feito e não fazem, por causa da falta de tempo e para não comprometer o desenvolvimento dos conteúdos.

Segunda questão: os professores sabem o que devem fazer, conseguem levantar várias possibilidades de trabalho com leitura, mas não fazem e não se veem como elo entre os conteúdos do ensino da leitura e seus alunos.

Na lista levantada pelos professores, as atividades aparecem com a ideia de oferecer aos alunos diferentes formas de acesso à leitura, mas não percebemos o importante papel da intervenção do professor nessas atividades. Levar o aluno na biblioteca, ter um canto de leitura na sala de aula, leitura entre salas, deixá-los fazer uma roda de leitura, emprestar livros, leitura de trechos de um texto por todos os alunos, por si só, não garante a formação leitora, nem dá condições para que os alunos construam os sentidos e compreensão de um texto.

Quando levados a pensar sobre que dificuldades que encontrarão para desenvolver essas atividades com os alunos, os professores apresentam questões de ordem de estrutura física e material, não conseguindo identificar aspectos individuais quanto as suas dificuldades com relação ao conteúdo a ser ensinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos remetemos ao universo dos anos iniciais, no qual a criança muitas vezes tem seu primeiro contato com a leitura somente na escola, percebemos a grande responsabilidade do professor alfabetizador. Além de ensinar as crianças a desvendar o código escrito, cabe a ele o importante papel de mediador entre os livros e as crianças. Essa mediação deve ultrapassar a ideia de oferecer contato com os materiais escritos às crianças. O professor por meio das estratégias de ensino proporcionará as condições necessárias para que crianças construam os sentidos e compreendam o que é lido.

Sendo assim, o professor alfabetizador poderá despertar seus alunos para o mundo da leitura, assim como ensinar o código escrito promovendo a construção dos sentidos e compreensão de tudo o que é escrito e lido.

Essa investigação teve como objetivo conhecer a relação que os professores alfabetizadores de uma escola estadual de anos iniciais do ensino fundamental têm com a leitura, dado que acreditamos na importância do professor ser um leitor para o desenvolver satisfatoriamente seu papel de formador de leitores.

Sondar os professores por meio de um questionário, cruzar os dados referentes aos resultados de desempenho dos alunos com relação a leitura nas avaliações externas e discutir esses resultados junto os professores da unidade escolar, permitiu-nos chegar a algumas conclusões:

- Os professores participantes da pesquisa, estavam lendo livros religiosos, romances estrangeiros, infantis, dedicavam poucas horas diárias a sua leitura e não identificaram o que deveriam ler para ajudar em sua atualização profissional. Embora os professores não apresentassem o perfil leitor desejado para desempenho de sua função, afirmaram que desenvolviam atividades de leitura com seus alunos diariamente, utilizando gêneros variados.

- Ao analisarmos os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa focando nas habilidades de leitura dos últimos três anos dos estudantes dos 5º anos, identificamos que as maiores dificuldades dos alunos da escola concentram-se nos temas de reconstrução do sentido do texto e compreensão de textos literários. Segundo dados analisados a partir das plataformas QEDU e Foco na Aprendizagem, apenas 50% dos alunos possuem as competências leitoras necessárias para dar continuidade aos seus estudos ao finalizar o ciclo I.

- Os professores aparentemente desconhecem os resultados de desempenho de seus alunos em leitura nas avaliações externas da escola. Embora ao responder ao questionário tenham informado que desenvolviam atividades variadas de leitura, o que reconhecem em um diálogo posterior foi a dificuldade de compreender as deficiências dos alunos indicado nas avaliações de larga escala e atuar sobre elas. Informam ainda que sentem falta de tempo para desenvolvem as atividades de leitura relacionadas na primeira fase da pesquisa. Não compreendem a leitura como conteúdo e não conseguem entender o papel do professor como mediador de leitura, atribuindo as dificuldades que encontraram no desenvolvimento do trabalho às questões materiais e de estrutura física.

Segundo essas considerações, podemos concluir que se o professor alfabetizador deve se preparar para ter condições de perceber o importante papel da leitura na formação pessoal e intelectual de seus alunos, assim como se reconhecer como importante mediador na formação de leitores.

Neste contexto, o compromisso da gestão escolar com o diagnóstico das necessidades dos alunos e dos professores é fundamental, uma escola comprometida com aprendizagem, deve conhecer sua realidade para propor mudanças.

Os resultados da pesquisa nos alerta para a necessidade de um plano de formação continuada visando a formação leitora dos professores da unidade escolar.

A presente pesquisa não se propôs a avaliar os motivos pelos quais os professores não são mediadores de leitura. A socióloga Zoara Failla, organizadora da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, aponta que o perfil dos professores é muito parecido com os demais entrevistados, que ele utiliza seu tempo livre para ver televisão e ter acesso às redes sociais. Ela indica que o possível motivo que afasta o professor da leitura é

...a formação desse professor, quem está formando esse professor não está desenvolvendo esse interesse e apresentando a leitura não só como forma de atualização, mas como forma de prazer. Temos problemas também como o tempo de trabalho. Muito professor tem carga excessiva. Além, disso, a maioria tem familiares de escolaridade não muito privilegiada. Há problemas de acesso. Boa parte das escolas tem bibliotecas, mas elas estão com acervos desatualizados, têm poucos livros. E, pelos salários baixos, os professores têm dificuldade para comprar livros

Ainda que sejam inúmeros os aspectos que afastam o professor da leitura levantados pela socióloga, a escola como espaço de formação continuada poderia organizar-se para atender as necessidades formativas de seus docentes.

O espaço das ATPCs é sem dúvida um espaço privilegiado para que ações para formação do docente leitor sejam implementadas. Neste espaço, o professor coordenador responsável pela formação continuada dos docentes, poderá engajar-se na construção de uma proposta de formação que envolva estratégias formativas que possibilite o envolvimento gradativo dos professores, essas estratégias “não diferem muito das que devem ser adotadas entre os estudantes: é preciso oferecer livros e criar momentos para que a leitura seja praticada de forma prazerosa e significativa”. (Zilberman, 2015).

Algumas estratégias que propomos para formar professores leitores são:

- Leitura em voz alta pelo formador de diferentes gêneros;
- Leitura compartilhada (construção dos sentidos do texto);

- Roda de leitura com os professores;
- Diários de leitura;
- Empréstimos de livros;
- Murais de leitura.

Para finalizar nosso trabalho, apresentaremos a seguir uma proposta de formação continuada para formar professores alfabetizadores leitores em horário de ATPC.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO LEITORA PARA PROFESSORES NA ESCOLA

Assim como a escola é o espaço potencial para o contato das crianças com a leitura e a escrita, é muitas vezes o único espaço de formação continuada utilizada pelos professores. Um dos momentos de formação em serviço do professor da educação básica do Estado de São Paulo é a ATPC constituída por duas horas aula semanais obrigatórias de estudos coletivos.

A ATPC é um momento coletivo na escola em que ações de formação de leitores podem ser implementadas com eficácia, dada sua frequência e obrigatoriedade. O professor coordenador, como mediador das ações que acontecem nesse espaço, poderá planejar ações visando a formação de professores leitores. As ATPCs, além de um momento de estudo, constituem-se também de informes, discussões sobre o cotidiano da escola, divulgação das ações da Secretaria de Educação e Diretorias de Ensino, o que torna o seu tempo reduzido para a implementação e continuidade de algumas ações na escola. Tendo em vista o objetivo de formar professores leitores, o professor coordenador poderá distribuir em seu planejamento ações formativas a curto, médio e longo prazo.

O planejamento a seguir, está voltado para o desenvolvimento do professor. Nesse sentido, busca oferecer condições para realização de uma formação que aprofunde sua sensibilidade, mas que sobretudo o encante com o processo de leitura. Trata-se de uma proposta para ser desenvolvida nas ATPCs, considerando-se o contexto da escola, suas possibilidades e dificuldades para realizar uma formação em serviço.

Neste sentido, a formação tem como foco o professor e não o seu aluno. Espera-se que, com o despertar do próprio sujeito professor leitor, haverá possibilidade de assumir o papel de mediador de leitura.

A hipótese de trabalho que nós queremos postular em argumentar que - embora reconhecendo a importância de

melhorar a aprendizagem insumos materiais - é essencial prestar atenção à dimensão subjetiva dos atores no processo educativo.⁵ (TEDESCO, 2004, p.567)

Como o propósito de oferecer uma exemplificação das questões até aqui discutidas, é apresentada uma proposta de formação para professor leitor.

O quadro 1, a seguir, apresenta as atividades de leitura e suas finalidades a serem desenvolvidas pelo professor coordenador nas reuniões de ATPC. Essas atividades deverão ser desenvolvidas articuladamente, tendo como objetivo aproximar os professores à leitura de textos de gêneros variados, assim como desenvolver estratégias de reflexão, socialização e registros importantes para seu processo de formação continuada.

Quadro 1 – Atividades de leitura e finalidade

Atividade	Objetivos
Leitura em voz alta pelo formador	Ampliar o repertório de leitura/Apreciar
Leitura Colaborativa	Estudo colaborativo – apreender estratégias de leitura como estudo – favorece a construção dos sentidos do texto
Roda de leitores	Compartilhar/Socializar leituras
Mural de leitura	Indicação de leitura
Empréstimo de Livros	Estimular leitura
Ficha de Leitura	Registrar os livros que já leu ou os textos que ouviu, comentar sobre a leitura e avaliar
Diário de Leitura	Registrar a leitura que está fazendo, destacar frases, observações, relações que consegue estabelecer com outros textos

O quadro 2 oferece uma possibilidade de organização das atividades citadas no quadro acima. Em seguida, apresentaremos a sugestão de uma programação comentada para um mês de formação.

⁵ Tradução do artigo "Igualdad de oportunidades y política educativa. Cuadernos de Pesquisa. V. 34, p. 567, São Paulo, set/dez 2004

Quadro 2 - Distribuição das atividades durante o mês

1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana
Leitura em voz alta Crônica	Leitura em voz alta Poesia	Leitura em voz alta Conto	Leitura em voz alta Biografia	Leitura em voz alta Crônica
2ª atividade: Apresentação da Proposta de trabalho - Ficha de leitura		Leitura Compartilhada	Roda de leitores	Estudo e trocas sobre: A leitura na sala de aula
3ª atividade: Se você fosse um livro que livro seria?	Empréstimo de livros			Avaliação
O que utilizaremos: Ficha de leitura	Ficha de leitura	Ficha de leitura Mural de leitura	Ficha de leitura Diário de leitura Mural de leitura	Ficha de leitura Mural de leitura

1º semana:

Objetivo: - Realizar leitura de uma crônica de Galeno Amorin
 - Apresentar proposta de trabalho e ficha de leitura
 - Verificar qual o gênero mais apreciado pelos professores

Antes de iniciar a formação, o professor coordenador deverá organizar a sala para receber os professores. Sugestão: organizar as cadeiras em círculo.

1ª Atividade – Leitura em voz alta: Morador de Rua e leitor

a- Antes da leitura do texto, apresente o título e pergunte aos professores o que acham que vão encontrar nesse texto. Estimule os professores a falarem o que acham, sem constrangê-los.

b- Em seguida, diga o nome do autor e pergunte se conhecem.

c- Fale um pouco da biografia do autor e o contexto de produção do texto. Neste caso, o autor é o Galeno Amorim, engajado em estudos e promoção da leitura no Brasil, o texto faz parte de uma coleção sobre Gente que lê.

d- Leia o texto e discuta com os professores sobre o que acharam. Esse será o gancho para introdução da segunda atividade.

Morador de Rua e Leitor

(Galeno Amorim)

Endereço fixo ele não tem. Trabalha, come, dorme e vive na rua. Só não aceita ser mendigo. Mesmo porque ele ganha a vida vendendo pipoca e biscoito - e, todos os dias, gasta cinco reais para tomar banho e comer. Sem um teto para se abrigar, ele mora, de certo modo, no próprio local de trabalho: um carrinho de mão, construído com suas próprias mãos, que montou com uns pedaços de tábua e bugigangas encontradas no lixo.

E o que Márcio Pereira dos Santos - que, desde que deixou, há três anos, a casa dos pais, no Rio Grande do Sul, ganhou o apelido de Gaúcho - tem de diferente dos outros milhões de moradores de rua que, como ele, habitam praças e calçadas das metrópoles?

Ele lê muito, o próprio Márcio responde. E, com isso, acrescenta, ainda consegue manter alguma sanidade, em que pese toda a dureza e certa crueldade na selva de pedra das ruas para quem leva esse tipo de vida, digamos, nada convencional.

Esse rapaz de 34 anos, bem-apegoado, com título de eleitor, cartão de crédito e até conta de e-mail, lê de tudo. Jornais velhos e revistas que encontra por aí. E livros, os mais diferentes deles: sociologia, política, romances... E, naturalmente, a Bíblia, pois a vida, definitivamente, não é fácil.

Márcio gostava de ler como passatempo. Mas desde que resgatou de uma lata de lixo o livro Biblioteca de Sociologia Geral, de Nello Andreotti Neto, passou a se interessar por temas sociais. Leu, releu e refletiu muito. Sobre sua vida e as suas escolhas. Descoberto, dia desses, pelo jornal O Globo nas ruas do centro do Rio de Janeiro, ele diz ter aprendido nessa vida ao léu como funcionam, para pessoas que, como ele, moram nas ruas, as políticas sociais do país.

Suas opiniões sobre a função social da leitura não ficam devendo nada a nenhum especialista: - O livro é bom porque você confronta suas opiniões com as do autor e aprende - ele - filosofa.

Além de conta bancária, carteira de identidade e conexão com a rede mundial de computadores na lan house mais próxima, Márcio dos Santos faz questão de dizer que, embora morando na rua, é um cidadão. Como qualquer outro. Foi lendo que ele descobriu, por exemplo, o que pouca gente sabe: que qualquer pessoa que esteja abaixo da linha de pobreza, como é o caso dele, tem o direito de receber ajuda do governo.

Por isso, foi lá e se cadastrou no Bolsa-Família, que recebe regularmente. Mas por que, afinal, ele ainda se dá ao trabalho de ler?! (Um livro de meio quilo, que ele carrega na mochila, parece pesar horrores após alguns meses nas suas costas...).

É o próprio Márcio, leitor confesso de Monteiro Lobato, quem dá a resposta: - O livro me faz relaxar a mente...

http://www.portalentretextos.com.br/colunas/brasil-que-le/morador-de-rua-e-leitor_252_6825.html

2ª Atividade - Apresentação da Proposta de Trabalho

a - Apresentar a proposta de formação continuada com foco na formação de leitores

b- Apresentação da Ficha de leitura – distribuir uma ficha de leitura para cada professor. Solicitar que preencham com as informações do texto lido na atividade 1.

Título/autor	Comentário	Avaliação (Indico – Não Indico)

Combinar com os professores que essa ficha será utilizada em todas ATPC para registro das leituras realizadas.

3ª Atividade: Perguntar para os professores: - Se vocês fossem um livro, que livro seria?

Pedir para que reflitam por um tempo e depois socializem. No momento da socialização, o professor coordenador registrará as respostas dos professores, a análise esse registro poderá indicar o gênero mais apreciado pelo grupo e dará indicativos de outros gêneros para oferecer ao grupo. Essa resposta poderá ser utilizada no final de um tempo de trabalho, você poderá realizar a mesma pergunta e comparar se houve mudanças.

2ª semana

- Objetivo: - Realizar leitura de uma poesia de Manoel de Barros
- Desenvolver a atividade leitura em dupla com poesia
 - Verificar qual o gênero mais apreciado pelos professores

- Emprestar livros para os professores
- Apresentar o diário de leitura e roda de leitores

1ª Atividade: Leitura em Voz Alta (Poesia)

- a- Antes da leitura da poesia, perguntar aos professores se conhece o poeta Manoel de Barros. Se já ouviram alguma poesia dele. Estimular os professores a falarem. Após esse tempo, apresentar biografia do autor, utilizando um trecho do vídeo: Só 10 por cento é mentira, Desbiografia oficial do poeta Manoel de Barros.
- b- Perguntar por que esse nome DESBIOGRAFIA OFICIAL?
- c- Após o vídeo perguntar se já encontraram resposta para pergunta feita.
- d- Realizar a leitura em voz alta.

Leitura em voz alta – Poesia

Tratado geral das grandezas do ínfimo

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.

Meu fado é o de não saber quase tudo.

Sobre o nada eu tenho profundidades.

Não tenho conexões com a realidade.

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.

Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).

Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.

Fiquei emocionado.

Sou fraco para elogios.

Livro “Manoel de Barros - Poesia Completa Bandeira”, Editora Leya

Atividade em dupla:

- a- Ler a poesia uma para outra em voz alta
- b- Conversar sobre as impressões que tiveram com a poesia
- c- Se fosse possível expressar por meio de uma ilustração, como seria?

A maior riqueza do homem

é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,

que puxa válvulas, que olha o relógio,

que compra pão às 6 horas da tarde,

que vai lá fora, que aponta lápis,

que vê a uva etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Retrato do Artista Enquanto Coisa - Manoel de Barros

2ª atividade:

- a- Disponibilizar em uma mesa, livros variados.
- b- Convidar os professores para conhecer os títulos e escolherem um livro para leitura.
- c- Sugerir que essa leitura seja compartilhada na roda de leitura do encontro da quarta semana.
- d- Apresentar o diário de leitura (caderno de registro pessoal dos livros que forem lendo, observações, perguntas, relações) – esse diário poderá

ser utilizado na roda de leitura para resgatar alguma consideração que o professor fez da leitura e queira compartilhar.

- e- Explicar o funcionamento do empréstimo de livros.
- f- Após a escolha do livro perguntar:

Qual foi o livro que escolheram? O que te motivou a essa escolha?

g- Sugerir que cada um relate como escolheu o livro, pela imagem, título, ilustração, gênero e compartilhe com o grupo.

3ª semana

- Objetivo: - Realizar leitura de um conto de Clarice Lispector
- Leitura compartilhada do texto em duplas
 - Apresentar Mural de leitores

1ª atividade: Leitura em voz alta – Conto

- a- Antes de iniciar a leitura do conto, leia o título e pergunte aos professores o que acham que terá nesse texto.
- b- Revele o nome da autora e veja se a ideia sobre o texto irá mudar. Pergunte aos professores se conhecem algum texto da Clarice, quem ela foi. E novamente pergunte o que encontrarão no conto.
- c- Leia o texto.

Uma Galinha – Conto de Clarice Lispector

Era uma galinha de domingo. Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã.

Parecia calma. Desde sábado encolhera-se num canto da cozinha. Não olhava para ninguém, ninguém olhava para ela. Mesmo quando a escolheram, apalpando sua intimidade com indiferença, não souberam dizer se era gorda ou magra. Nunca se adivinharia nela um anseio.

Foi pois uma surpresa quando a viram abrir as asas de curto vôo, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do terraço. Um instante ainda vacilou — o tempo da cozinheira dar um grito — e em breve estava no terraço do vizinho, de onde, em outro vôo desajeitado, alcançou um telhado. Lá ficou em adorno deslocado, hesitando ora num, ora noutro pé. A família foi chamada com urgência e consternada

viu o almoço junto de uma chaminé. O dono da casa, lembrando-se da dupla necessidade de fazer esporadicamente algum esporte e de almoçar, vestiu radiante um calção de banho e resolveu seguir o itinerário da galinha: em pulos cautelosos alcançou o telhado onde esta, hesitante e trêmula, escolhia com urgência outro rumo. A perseguição tornou-se mais intensa. De telhado a telhado foi percorrido mais de um quarteirão da rua. Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida, a galinha tinha que decidir por si mesma os caminhos a tomar, sem nenhum auxílio de sua raça. O rapaz, porém, era um caçador adormecido. E por mais ínfima que fosse a presa o grito de conquista havia soado.

Sozinha no mundo, sem pai nem mãe, ela corria, arfava, muda, concentrada. Às vezes, na fuga, pairava ofegante num beiral de telhado e enquanto o rapaz galgava outros com dificuldade tinha tempo de se refazer por um momento. E então parecia tão livre.

Estúpida, tímida e livre. Não vitoriosa como seria um galo em fuga. Que é que havia nas suas vísceras que fazia dela um ser? A galinha é um ser. É verdade que não se poderia contar com ela para nada. Nem ela própria contava consigo, como o galo crê na sua crista. Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra tão igual como se fora a mesma.

Afinal, numa das vezes em que parou para gozar sua fuga, o rapaz alcançou-a. Entre gritos e penas, ela foi presa. Em seguida carregada em triunfo por uma asa através das telhas e pousada no chão da cozinha com certa violência. Ainda tonta, sacudiu-se um pouco, em cacarejos roucos e indecisos. Foi então que aconteceu. De pura afobação a galinha pôs um ovo. Surpreendida, exausta. Talvez fosse prematuro. Mas logo depois, nascida que fora para a maternidade, parecia uma velha mãe habituada. Sentou-se sobre o ovo e assim ficou respirando, abotoando e desabotoando os olhos. Seu coração, tão pequeno num prato, solevava e abaixava as penas, enchendo de tepidez aquilo que nunca passaria de um ovo. Só a menina estava perto e assistiu a tudo estarecida. Mal porém conseguiu desvencilhar-se do acontecimento, despregou-se do chão e saiu aos gritos:

— Mamãe, mamãe, não mate mais a galinha, ela pôs um ovo! ela quer o nosso bem!

Todos correram de novo à cozinha e rodearam mudos a jovem parturiente. Esquentando seu filho, esta não era nem suave nem arisca, nem alegre, nem triste, não era nada, era uma galinha. O que não sugeria nenhum sentimento especial. O pai, a mãe e a filha olhavam já há algum tempo, sem propriamente um pensamento qualquer. Nunca ninguém acariciou uma cabeça de galinha. O pai afinal decidiu-se com certa brusquidão:

— Se você mandar matar esta galinha nunca mais comerei galinha na minha vida!

— Eu também! Jurou a menina com ardor. A mãe, cansada, deu de ombros.

Inconsciente da vida que lhe fora entregue, a galinha passou a morar com a família. A menina, de volta do colégio, jogava a pasta longe sem interromper a corrida para a cozinha. O pai de vez em quando ainda se lembrava: “E dizer que a obriguei a correr naquele estado!” A galinha tornara-se a rainha da casa. Todos, menos ela, o

sabiam. Continuou entre a cozinha e o terraço dos fundos, usando suas duas capacidades: a de apatia e a do sobressalto.

Mas quando todos estavam quietos na casa e pareciam tê-la esquecido, enchia-se de uma pequena coragem, resquícios da grande fuga — e circulava pelo ladrilho, o corpo avançando atrás da cabeça, pausado como num campo, embora a pequena cabeça a traísse: mexendo-se rápida e vibrátil, com o velho susto de sua espécie já mecanizado.

Uma vez ou outra, sempre mais raramente, lembrava de novo a galinha que se recortara contra o ar à beira do telhado, prestes a anunciar. Nesses momentos enchia os pulmões com o ar impuro da cozinha e, se fosse dado às fêmeas cantar, ela não cantaria mas ficaria muito mais contente. Embora nem nesses instantes a expressão de sua vazia cabeça se alterasse. Na fuga, no descanso, quando deu à luz ou bicando milho — era uma cabeça de galinha, a mesma que fora desenhada no começo dos séculos.

Até que um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos.

Texto extraído do livro “Laços de Família”, Editora Rocco — Rio de Janeiro, 1998, pág. 30. Selecionado por Ítalo Moriconi, figura na publicação “Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século”

4- Após a leitura do texto, resgate as impressões iniciais do grupo e veja se fizeram alguma relação.

5- Pergunte o que os professores entenderam.

6- Lembre o grupo que Clarice, em muitos de seus textos, relata a condição da mulher na sociedade. Solicite para que leiam novamente em duplas o conto, imaginando uma mulher no lugar da galinha. Peça para que utilizem caneta, marca texto nos trechos que confirmam essa ideia, anotem observações, lápis e registre no diário de leitura, para socializarmos em grupo. (Leitura compartilhada).

7- Discussão sobre as anotações realizadas, reflexão do texto e apresentação da indicação de leitura no Mural de leitores.

Mural de leitura:

Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século – Organizador: MORICONI, ITALO – Ed. Objetiva.

“Laços de Família”, Editora Rocco — Rio de Janeiro, 1998.

4ª semana:

Objetivo: - Leitura da biografia de Amyr Klink

- Desenvolver diferentes estratégias para relacionar biografia do autor à obra.

- Socializar as leituras dos livros emprestados na roda de leitores

1ª atividade:

a- Neste encontro, faremos uma atividade pré-leitura um pouco diferente. Organize duplas de professores e distribua a comanda e texto abaixo, solicite que desenvolvam a atividade antes da leitura do texto.

Em dupla, leia o trecho abaixo, converse com seu colega sobre suas impressões sobre o texto e responda:

O que o texto quer dizer?

Quem você acha que escreveu esse texto?

Você concorda com o que o texto diz?

"Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser; que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver".

b- Circule pela sala observando o envolvimento dos professores com a atividade. Quando terminarem, solicite que as duplas falem o que registraram. Qual foi a compreensão do texto que tiveram? Descobriram o autor?

Concordaram? Discordaram? A ideia da atividade não é acertar, mas fazê-los se aproximarem de pontos de vista diferentes e de outras biografias.

c- Após a discussão em grupo, apresente o vídeo com o trecho onde Amyr Klink realiza a leitura de um trecho de seu livro, onde a citação aparece.

O homem precisa viajar: <http://www.youtube.com/watch?v=wFfeolX-Rrg>

d- Ao final do vídeo pergunte o que acharam, chame atenção para o lugar onde Amyr lia o texto. Lembre os professores dos lugares filmados no trecho do vídeo. O que sentiram com a leitura do próprio autor. Vocês já o conheciam?

e- Agora sim, realize a leitura em voz alta de “Amyr e o Mar”.

LEITURA EM VOZ ALTA - Biografia

Amyr e o Mar

Embora vivesse não muito longe do Atlântico, Amyr morria de medo do mar. Era trauma de infância. Ainda pequeno ele estava com o pai e os irmãos na praia quando foi derrubado por uma onda forte. Mesmo depois de crescido, custou a superar aquilo. Por isso, arriscar-se para além da beira-mar não era exatamente sua diversão preferida.

Quando terminou a faculdade de economia, o rapaz preferiu fincar os pés em terra firme: foi trabalhar com fazenda, leite e gado. O que, afinal, era muito mais seguro.

Amyr só foi mesmo aprender a gostar do mar com os livros. Ora lendo Fernando Pessoa, ora mergulhando fundo nas boas histórias de marujos que eram de tirar o fôlego... Se encantou ao ler A Expedição Kon-Tiki, do antropólogo norueguês Thor Heyerdahl. Ele navegara numa jangada nativa do Peru à Polinésia só para provar que civilizações sul-americanas podiam muito bem ter cruzado o oceano e povoado as ilhas do Pacífico.

Como também ficou maravilhado com O Último Lugar da Terra, de Roland Hunt Ford, sobre a disputa entre exploradores ingleses e noruegueses pelo Polo Sul, no século passado.

Um dia foi parar em suas mãos O Grande Inverno, um livro nem tão conhecido assim, mas que para ele tinha um sabor especial. É que ele havia conhecido, anos antes, em Parati, onde passava as férias e depois foi morar, os autores, Sally e Jérôme Ponceti. O casal, que vivia num barco velho e enferrujado, relatava ali sua vida modesta, porém repleta de aventuras pelos oceanos afora.

Aquele livro mudaria definitivamente a vida de Amyr.

Não era nenhuma história espetacular, com relatos mirabolantes de aventuras, risco se perigos. Nada disso. Mas era quase uma poesia. E, de certo modo, até desmistificava um pouco essas histórias de aventureiros. Mas era, sobretudo, um relato apaixonado e belo sobre a experiência de marido e mulher franceses e sua viagem tão ousada quanto inédita, rumo ao desconhecido gelado da Antártica. Saly engravidou em pleno inverno polar e resolveu ter o filho lá mesmo, na então desabitada e inóspita Geórgia do Sul.

Pronto! Enquanto sorvia palavra a palavra, Amyr teria seu estalo. Ao chegar à última página, já sabia exatamente o que faria de sua vida dali em diante. Além de novas histórias de navegadores, lia manuais e o que caísse em suas mãos. Ele, que já integrava a equipe de remo do Clube Espéria, de São Paulo, passou a dar duro nos treinos. Comprou uma canoa, depois um barco a remo e, passado algum tempo, já construía seus próprios barcos.

Não tardou para Amyr Khan Klink, filho de imigrante libanês com uma artista plástica sueca, se tornar um herói nacional dos tempos modernos. Atravessou o litoral do Brasil numa canoa, cruzou sozinho, desde a África, o Oceano Atlântico a remo e, por fim, circunavegou o globo, perfazendo mais de 400 mil quilômetros.

Bom leitor e bom contador de histórias, entre uma aventura e outra entre os dois polos, aproveitou para escrever diversos livros. Só um deles - Cem Dias Entre o Céu e o Mar - vendeu meio milhão de cópias.

Até hoje, cada vez que se lança em uma nova aventura, Amyr toma todas as precauções, e leva só o essencial para suas temporadas solitárias em alto-mar - algumas podem durar mais de ano. O que ele leva consigo? Livros, muitos deles... Numa dessas vezes, carregou junto meia tonelada de títulos.

E o que será que seria dele hoje não fossem os livros e as boas histórias que leu pela vida afora? Ele brinca com a resposta:

- Não fossem os livros eu estaria com cracas nas canelas de tanto andar à beira-mar...

Sem que se desse conta, os livros foram desenhando, paulatinamente, o seu caminho na vida. E que bom que foi assim!, ele sorri.

<http://www.observatoriodolivro.org.br/>

3ª atividade: Roda de leitores

a- A roda de leitores é o espaço onde os professores vão falar dos livros que leram ou estão lendo. Este espaço será o grande momento de socialização das leituras dos professores, assim como proporcionará a indicação de leituras entre eles. Pode acontecer dessa primeira roda começar um pouco tímida, será importantíssimo você, coordenador, mediar as ações com tranquilidade e, se for o caso, ser o primeiro a comentar sobre o livro que está lendo. A ideia não é contar o livro, mas tecer observações sobre o que está lendo, curiosidades, aprendizagens, os professores deverão ser estimulados a utilizarem seus diários de leitura.

Mural de leitura

Mar sem fim – Amyr Klink

5ª semana:

Objetivos: - Apresentar uma crônica de Rubem Alves e o vídeo “A menina que odiava livros e relacionar com sua experiência leitora pessoal e profissional

- Refletir sobre a importância da leitura na formação dos indivíduos;
- Avaliar os encontros de formação.

1ª Atividade: Leitura em voz alta: Crônica

a- Apresente o título da crônica que será lida e pergunte se alguém a conhece e do que vai tratar o texto;

b- Pergunte aos professores se algum livro já os fez chorar, estimule para que os professores falem qual foi o livro e por que choraram?

Livro que faz chorar...

Rubem Alves

Uma livreira me contou. Um pai comprou o livro *O Patinho que Não Aprendeu a Voar para o seu filho*. No dia seguinte voltou muito bravo, trazendo o livro de volta. " *Meu filho chorou ao final do livro. Ainda chora quando se lembra do patinho que não aprendeu a voar. Isso é livro para se dar a uma criança?* "

Eu compreendo. Ele quer que seu filho só tenha alegrias. Ele quer que os livros que seu filho lê sejam engraçados e façam rir. As crianças não deveriam ler livros que fazem chorar.

Mas tristeza não é coisa ruim. A poesia brota da tristeza. Escrevi muitas estórias alegres e que fazem rir. Mas as que mais amo são aquelas que fazem chorar.

Por que é que o menininho chorou? Porque ele sentiu aquilo que minha neta sentiu. Vocês se lembram do que ela falou, em meio às lágrimas: " *Vovô, eu não consigo ver uma pessoa sofrendo sem sofrer. Quando vejo uma pessoa sofrendo o meu coração fica junto ao coração dela...* ". Ela e o menininho sentiram compaixão. Seus corações ficaram junto ao coração de alguém ou de algum bichinho que estava sofrendo. Sofreram um sofrimento que não era seu.

Tenho estado a me perguntar: como ensinar a compaixão? De que vale conhecimento sem compaixão? Somente o conhecimento com compaixão cria a bondade. E uma sociedade onde não existe a bondade não é digna de que vivamos nela. Como a nossa, em que a bondade foi espremida nos cantos e as ruas se encheram de medo.

Gandhi relata que a experiência que mudou o seu coração foi a leitura de um livro. Ele era ainda um adolescente. O livro o comoveu tanto que ele queria ser como o herói, nobre e generoso. Esse sentimento o acompanhou pelo resto de sua vida. Seu coração ficou junto ao coração do herói. E não importava que o herói nunca tivesse existido, que fosse apenas uma ficção literária. Pois é isso que a literatura faz: ela se desprega da vida real para dar-lhe um sentido.

Livros engraçados são bons. O riso tem a importante função de mostrar que o rei está nu. Mas não conheço nenhum caso de uma pessoa que tenha sido transformada por um livro engraçado. O riso provoca crítica, mas não provoca compaixão.

Pensei então que essa poderia ser uma das maneiras de se ensinar compaixão: lendo-se para o aluno ouvir. Mas para que as estórias façam os seus milagres é preciso que o ouvinte seja possuído pelas palavras e levado ao sabor da voz de quem lê a estória.

Fiquei então pensando que seria melhor que gastássemos menos tempo com gramática e análise sintática, e mais tempo com a leitura. Leitura sem testes de compreensão, sem interpretações, o que é que o autor queria dizer etc. Pura emoção. Um texto não interpretado permanece vivo para sempre, como um enigma que nos comove todas as vezes que o lemos. Mas um texto interpretado é um texto esgotado do seu mistério, esquartejado sobre a mesa de anatomia da linguagem.

Eu gostaria de conversar com o pai do menino que chorou ao ler *O Patinho que Não Aprendeu a Voar*. O menino entendeu. Sentiu compaixão. Mas o pai não entendeu.

Ou, quem sabe, ele ficou bravo não pelo choro do seu filho, mas por ter, ele mesmo, sentido vontade de chorar - mas não chorou de vergonha...

ALVES, Rubem. A Pedagogia dos Caracóis. Editora Verus

c- Ao final da leitura converse um pouco sobre o texto e sobre a importância da leitura no despertar de sentimentos e emoções não só de crianças, mais dos leitores em geral.

d- Convide os professores para assistirem o vídeo “A menina que odiava livros”?

2ª Atividade- Vídeo: A menina que odiava livros

<https://www.youtube.com/watch?v=geQl2cZxR7Q>

Após o vídeo, perguntar para os professores:

a- A menina do vídeo tem alguma coisa em comum com as histórias de vocês ou de alguém que vocês conhecem?

b- A menina vivia num lar cheio de livros e não gostava deles, por que isso acontecia?

e- O que aconteceu com a menina para que se interessasse pelos livros?

d- O que o vídeo e o texto têm a ver com sua história pessoal de leitura?

f- Profissionalmente o que o vídeo e o texto nos faz pensar?

3ª Atividade - Avaliação das formações

a- Já estamos na quinta semana de formação e realizamos diversas atividades, vocês podem me dizer o que fizemos até agora?

b- Até aqui o que conseguiu construir para sua formação pessoal? E profissional? O que trouxe e o que está levando?

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Pedagogia dos Caracóis**. Editora Verus. 2010.

AMORIM. Galeno. **Morador de rua e leitor**. Disponível em: <http://www.portalentretextos.com.br/colunas/brasil-que-le/morador-de-rua-e-leitor,252,6825.html> acesso em 06/02/2016.

AMORIM. Galeno. **Amyr e o mar**. Disponível em: <http://www.portalentretextos.com.br/colunas/brasil-que-le/amyr-e-o-mar,252,6674.html> acesso em 06/02/2016.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. Leya Brasil. 2011.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Editora Record, 1998.

BENEVIDES, A. S. **A leitura como prática dialógica: reflexões sobre o fazer docente**. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/99_Araceli_SB.pdf. Acesso em: 06/02/2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: N° 9394/96**. Brasília: 1996.

CHARÃO, Cristina. **Formação do professor leitor é o primeiro desafio de políticas de incentivo à leitura nas escolas**. Revista Escola Pública. Edição 47. Out/Nov 2015 - <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/41/professor-leitor-330282-1.asp>. – acesso 01/02/2016

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros – a leitura literária na escola**. São Paulo. Global, 2007.

FAILLA, Zoara. (org). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012.

FERREIRO. Emilia. **O ingresso nas culturas da escrita** in: FARIA. Ana Lúcia Goulart de Faria (org). O coletivo infantil em creches e pré-escolas – Falares e Saberes. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler –**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação Sociedade. Vol 28, n. 100 – Especial. Campinas, out 2007. www.cedes.unicamp.br - <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. – acesso 10/11/2015

FREITAS, Luiz Carlos de. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e ética**. Cadernos de Pesquisa. V. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr.

2013. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100018&script=sci_arttext. Acesso 10/11/2015

GATTI, A. Bernadete. ESPOSITO, Yara. SILVA. Rose Neubauer. **Características de professores (as) e da profissão de professor (a) de 1º grau no Brasil** – Fundação Carlos Chagas – 1993

KATO. Mary A. **Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana** In *Leitura, perspectivas interdisciplinares* – Editora Ática – 1998

KRAMER, Sonia. **A formação do professor como leitor e construtor do saber** in *Conhecimento educacional e formação do professor questões atuais* – Papirus, Editora – 1994. P. 101-126

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

KLINK, Amyr. **Mar sem fim – 360 graus ao redor da Antártica**. Editora Companhia das Letras. 2000.

KRAMER. Sonia. **Sobre pedras e tortas de amoras – pensando a educação do professor alfabetizador**. Trabalhos da 15ª reunião anual da ANPED – Caxambu – 1992 – p. 212- 258

LAJOLO, Marisa. **Livros, leitura e literatura em oito anotações** in *Retratos da leitura no Brasil 3*. Zoara Failla (org), São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012 p. 163-181

LAJOLO. Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo. Ática, 1993.

LAJOLO. Marisa. **Uso e abusos da literatura na escola** – Bilac e literatura escolar na República Velha. RJ. Globo, 1982

LAJOLO. Marisa. *Leitura e literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução*. In *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. Ática, 1988.

LAJOLO. Marisa. **Literatura: Leitores & Leitura**. São Paulo. Moderna, 2001.

Larrosa. Jorge. **Pedagogia, Experiência e subjetividade – Uma exploração da experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística** In *Reestruturação Curricular – Teoria e prática no cotidiano da escola*. Silva. Luiz

Heron da Silva e AZEVEDO, José Clóvis (org) – Petrópolis: Vozes – 1995 p. 43-63

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania** in Retratos da leitura no Brasil 3. Zoara Failla (org), São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012 – 63-81 p

LERNER. Delia. **Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002

LISPECTOR. Clarice. **Laços de Família.** Rio de Janeiro, Editora Rocco. 1998.

MACHADO, Ana Maria. **Sangue nas veias** in Retratos da leitura no Brasil 3. Zoara Failla (org). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. P. 57-62

MIGUEL, Emilio Sanchez. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MORICONI, Italo.(org). **Os cem melhores contos brasileiros do século.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Munck. Thays Viana. Artigo: **O papel da escola e do professor no processo de formação de leitores.** Revista Eletronica da Faculdade Metodista Granbery, 2012.

NERY, Alfredina. **Textos, contextos e intertextos – A trajetória de leitura de uma professora** – Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação – PUC/SP – 1996

NÓVOA. Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão** – Artigo - Revista de Educação do ME Espanhol. 2009.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Tese: **Teoria e Prática na Educação Lingüística Continuada.** São Paulo: PUC/SP, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto leitor.** São Paulo. Edições Loyola, 2006.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** 2ª edição. São Paulo. Editora 34, 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Fundação Para o Desenvolvimento da Educação. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa e Matemática. São Paulo: FDE, 2008.

SCHNEIDER, Marilda; Rostirola, Camila; Mozz, Gabriela. Entrevista com a professora doutora Sandra Zákia Sousa: **avaliações em larga escala e os desafios da qualidade educacional.** *Roteiro*, Joaçaba: UNOESC, v. 36, n. 2, p. 309-314, 2011.

SILVA. Ezequiel Theodoro, ZILBERMAN, Regina – **Leitura: por que a interdisciplinidade?** In *Leitura, perspectivas interdisciplinares* – Editora Ática – 1998 p. 11 -35.

SILVA. Ezequiel Theodoro. **A escola e a formação de leitores** in *Retratos da leitura no Brasil 3*. Zoara Failla (org), São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012 p 107-116.

SILVA. Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da leitura**, São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA. Ezequiel Theodoro. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA. Ezequiel Theodoro. **Magistério e mediocridade**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SILVA, Vandrê Gomes da, GIMENES, Nelson A. S., MORICONI, Gabriela M. et al. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público**. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SOLÉ. Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998

SOUSA, Sandra Zákia & OLIVEIRA, Romualdo Portella. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados implicações e tendências**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793-822, set/dez. 2010
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>. – acesso 10/11/2015

SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. – acesso 10/11/2015

SOUSA, Ana Claudia. **A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura**. Dissertação de Mestrado em Educação – UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE – 2006

SOUZA, Renata Junqueira. **Caminhos para formação do leitor**. São Paulo. DCL, 2004.

TEDESCO, Juan Carlos. **Igualdad de oportunidades y política educativa**. *Cadernos de Pesquisa*. V. 34, n. 123, p. 555-572, São Paulo, set. /dez. 2004 -
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a03v34123.pdf>. – acesso 20/01/2016

YUNES. Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Ler e escrever, livro é prazer?** in Retratos da leitura no Brasil 3. Zoara Failla (org), São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012 p. 117-122

ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola. As alternativas do professor.** Porto Alegre. Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. Regina & ROSING, M. K, Tania. (orgs). **Escola e Leitura – Velha crise, Novas alternativas.** São Paulo. Global, 2009

Sites consultados

A menina que odiava livros

<https://www.youtube.com/watch?v=geQl2cZxR7Q> – acesso 20/01/2016

Documentário 'Só dez por cento é mentira' – Desbiografia Oficial de Manoel de Barros <https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs> – acesso 20/01/2016

<http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/> - acesso: 20agosto/2015

<http://www.qedu.org.br/> - acesso: 10 agosto 2015

O homem precisa viajar

<https://www.youtube.com/watch?v=wFfeolX-Rrg> – acesso 06/02/2016

APENDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“A formação do professor leitor e seus desdobramentos em sala de aula”

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pelo pesquisador **Raquel da Silva Rocha**, em relação a minha participação no projeto de pesquisa intitulado “**A formação do professor leitor e seus desdobramentos em sala de aula**”, cujo objetivo é investigar as práticas de leitura dos professores alfabetizadores para subsidiar a elaboração de uma proposta de formação para professores leitores.

Os dados serão coletados através de questionários individuais; não existindo riscos de qualquer natureza que venham a comprometer a segurança do entrevistado. Sendo assegurado total sigilo em relação à identificação dos participantes.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantida em sigilo informações relacionada à minha privacidade. Desta forma, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** e dou meu consentimento abaixo, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação. Declaro ter recebido cópia do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Apêndice II

Questionário

Perfil	Idade: Tempo de docência: Vínculo: () efetivo () estável () eventual () outros: Formação: Serie/ano
<p>1 - Identificar os hábitos de leitura dos professores</p> <p>1.1 – Tipo de leitura cotidiana</p> <p>1.2 – Livros que compra e gosta</p> <p>1.3 – Momentos de leitura</p>	<p>1 – Quais são as leituras que você costuma fazer: () livros () revistas () sites () artigos () outros</p> <p>2 – Você lê para: (pode marcar mais de uma alternativa) () descontrair () se informar () estudar () conhecer novos assuntos () atualização profissional</p> <p>3 – Com qual frequência você compra livros () mensalmente () anualmente () bimestralmente () não compra () não lembro</p> <p>4 – Quando compra livros, qual gênero lhe interessa: () biografia () culinária () técnicos () artes () romance () auto ajuda () outros</p> <p>5 - Qual livro está lendo nestes dias? Título/ autor:</p> <p>6 – Com qual frequência você lê livros de literatura: () diariamente () 1 vez por semana () 2 a 3 vezes por semana () 1 vez por mês () somente final de semana () não tenho tempo para ler</p> <p>7 – Quando lê, quantas horas você tem disponível? () menos de uma hora () 1 a 2 horas () 3 horas () não tenho horas disponíveis</p> <p>8 – Onde costuma ler? () casa () trabalho () sala de espera () condução () fila () outros lugares</p>
<p>2- Identificar como orientam a leitura dos alunos</p>	<p>9– Quais textos utiliza para trabalhar em sala de aula (pode marcar mais de uma alternativa) () contos () fábulas () instrucionais () poesia () quadrinhos () musica () biografia () outros</p> <p>10- Quais textos seus alunos gostam mais? (pode marcar mais de uma alternativa)</p>

<p>2.1- Textos utilizados</p> <p>2.3- Leitura em sala</p> <p>2.4- Rotina de leitura de sala de aula</p> <p>2.5- Estratégias</p>	<p>() contos () fábulas () instrucionais () poesia () quadrinhos () música () biografia () outros</p> <p>11 – Com qual frequência utiliza esses textos na sala de aula: () diariamente () 1 vez por semana () 2 a 3 vezes por semana () outro:</p> <p>12 – Em que momento lê para seus alunos? () início da aula () no meio da aula () no final da aula () outros</p> <p>13 – Existe um espaço dedicado a leitura em sua sala de aula? () sim () não Qual?</p> <p>14 – Com qual frequência você utiliza a sala de leitura de sua escola? () diariamente () 1 vez por semana () 2 a 3 vezes por semana () não utiliza</p> <p>15 - Você utiliza outros espaços da escola para realizar leitura com seus alunos? () sim () não Quais?</p> <p>16 – Quais dessas atividades utiliza com seus alunos: () leitura do professor () empréstimo de livros () leitura obrigatórias () ficha de leituras () cantos de leitura () outros</p>
<p>3 – Identificar as leituras que realizam para formação profissional</p>	<p>17 – Quais os livros ou textos que tem ajudado em sua formação profissional?</p> <p>18 – Você costuma ler revistas sobre educação? () sim () não Qual?</p>

Apêndice III

Dados da Plataforma Foco na Aprendizagem

No mês de agosto de 2015, foi disponibilizada para as Diretorias de Ensino, uma nova ferramenta com o objetivo de aproximar as escolas dos resultados das avaliações de sistema, tendo em vista, que os boletins de desempenho da escola e os relatórios do SARESP elaborados e distribuídos para unidades escolares, parecem pouco utilizados, dada a dificuldade de compreensão dos resultados pelas equipes gestoras e professores.

A primeira versão da plataforma Foco na Aprendizagem foi disponibilizada somente para as Diretorias de Ensino, sendo reformulada e disponibilizada para todas as unidades escolares do Estado de São Paulo em meados de outubro.

A plataforma Foco na Aprendizagem,

“...foi idealizada com o objetivo geral de disponibilizar, de maneira intuitiva e com fácil visualização, informações detalhadas sobre proficiência escolar e fluxo escolar. Construída em seu lançamento a partir de uma análise histórica dos microdados do SARESP dos últimos três anos (2012-2014), a plataforma visa permitir que os educadores da Rede Estadual de São Paulo possam ter ainda maior foco e precisão nas tomadas de decisões pedagógicas, seja em âmbito regional (Diretoria de Ensino) ou em nível de escola” (FOCO NA APRENDIZAGEM, 2015)⁶

Vejamos o mapa da escola pesquisada:

⁶ www.foconaaprendizagem.educacao.sp.gov.br

Figura 3 - Primeira versão da Plataforma Foco na Aprendizagem (agosto 2015)



Para melhor compreensão da organização da plataforma Foco na Aprendizagem, daremos uma breve explicação sobre as principais informações apresentadas na imagem acima.

Na parte interior do lado direito do mapa da escola, da esquerda para direita, em **APROVEITAMENTO** encontramos informações sobre o domínio que o aluno tem em determinadas habilidades (baixo 0-50%, médio 51-75% e alto 76-100%).

A esquerda da imagem, na vertical as informações são organizadas de baixo para cima e é nomeada como Itinerário de Aprendizagem e está dividido em três conjuntos de habilidades:

“Habilidades Estruturantes: conjunto de habilidades fundamentais que conferem as condições necessárias para construção dos conceitos nas diferentes áreas do conhecimento; Habilidade intermediárias: conjunto de habilidades que se estruturam a partir das habilidades construídas na etapa anterior, consolidando conceitos de diferentes áreas do

conhecimento. Habilidade Avançadas: conjunto de habilidades que se estruturam a partir das habilidades construídas nas etapas anteriores, ampliando e/ou aprofundando conceitos das diferentes áreas do conhecimento” (Plataforma Foco na Aprendizagem, 2015)

Cada habilidade apresentada no mapa está localizada dentro de uma forma geométrica associada a seu tema (grupo de conteúdos encontrada na Matriz de referência do SARESP).

No lado direito do mapa, encontra-se uma legenda com um código de cores que indicam as ações propostas para cada habilidade prioritária, onde a cor verde significa manter, a cor amarela significa atenção, a cor laranja significa intervir e a cor vermelha significa priorizar.

Na barra de rolagem acima da legenda pode-se conhecer a descrição das habilidades apresentadas no mapa da escola. Ao clicar na habilidade do mapa poderá ser visualizado: 1- Evolução do domínio de 2012, 2013 e 2014; 2 – Classificação de Des/Escolas e 3 – Evolução da distribuição dos alunos.