

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE ALVES PEDERSEN

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES
E A LITERATURA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA
E SELEÇÃO DE OBRAS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMPINAS

2016

SIMONE ALVES PEDERSEN

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
E A LITERATURA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA
E SELEÇÃO DE OBRAS**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

PUC-CAMPINAS

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t028 Pedersen, Simone Alves.
**P371f A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de
leitura e seleção de obras / Simone Alves Pedersen. -
Campinas:PUC- Campinas, 2017.**
224p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em
Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Leitura. 2. Professores - Formação. 3. Literatura infantojuvenil. 4.
Aprendizagem. 5. Cognição. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e
Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

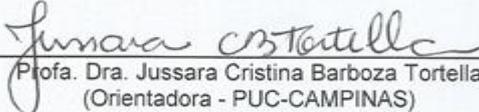
22. ed. CDD – t028

SIMONE ALVES PEDERSEN

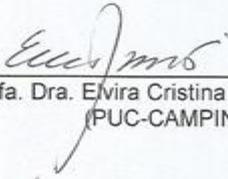
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A LITERATURA:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SELEÇÃO DE OBRAS

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

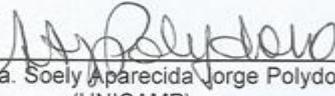
APROVADA: 09 de fevereiro de 2017.



Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Evira Cristina Martins Tassoni
(PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro
(UNICAMP)

Aos meus filhos, Dennis e Natalie,
minhas poesias.

*Acumulo livros nas estantes
Meu refúgio me espera
Quando a realidade se exaspera
Sem saber para onde ir
Eu fico
Fecho a porta, cerro as cortinas
Lá fora passa a vida
Aqui dentro não tem relógio
Nem espelhos
Só a poltrona
Onde me sento
Voo nos versos
De poesia me alimento
Fecho os olhos
Finalmente
Enxergo o inevitável
Mesmo trancada sozinha
Na minha vida
Sou eu, a protagonista
Quem determina o fim da história
Pelo começo de toda mudança
Simplesmente
Uma decisão
(PEDERSEN, 2010, p. 40)*

AGRADECIMENTOS

Durante o mestrado muitas pessoas me ensinaram e ajudaram, e preciso agradecer:

As minhas companheiras de grupo: Adriana Koide, Ana Paula Faria e Ceres Chiarotto, que diariamente durante os semestres do curso estiveram presentes, compartilhando textos, tarefas e ansiedades, e aos colegas de turma que igualmente sempre se prontificaram a me apoiar durante essa jornada.

Aos mestres da PUC-Campinas, que generosamente me apresentaram autores importantes, mostrando mundos que eu não conhecia:

O Prof. Samuel Mendonça que me apresentou Herbert Spencer e outros filósofos, que tanto me impactaram,

A Profa. Silvia Pinto que me apresentou Bakhtin e seu círculo,

A Prof. Mônica Rios que me apresentou a História da Educação Brasileira,

O Prof. Artur Vitorino que me apresentou Mário Vieira, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, entre outros autores importantes no resgate da nossa trajetória histórica e cultural,

A professora Cristina Tassoni e, da UNICAMP, a Prof. Soely Polydoro, pela importante contribuição a essa pesquisa, além da participação na minha formação por meio do estágio-docência (Prof. Cristina) e curso de Teoria Social Cognitiva (Prof. Soely),

A Prof. Roberta Azzi, da UNICAMP, que me mostrou que a Teoria Social Cognitiva explica como podemos ser agentes de nosso comportamento,

A Prof. Renata Junqueira, da UNESP Presidente Prudente, que me indicou muitas leituras importantes, de pesquisadores norte-americanos, sobre estratégias de leitura,

Por fim, o meu maior agradecimento é para minha professora orientadora, que esteve sempre ao meu lado, me mostrou a importância da Formação Inicial e Continuada de Professores, me orientou, ensinou e guiou nessa jornada, com profissionalismo, competência e dedicação,

Impossível teria sido me envolver com essa pesquisa se não fosse o apoio incondicional do meu companheiro de vida, que divide comigo todos os fardos e alegrias, Bjarne.

Nada teria acontecido, se não fosse o incentivo de dois alunos da PUCC, que me guiaram pelo processo seletivo. Meu filho, o filósofo Dennis Pedersen, e a pedagoga Thaynara Fontoura, ambos graduados em 2014, que me incentivaram a participar do processo seletivo e me guiaram nesse desafio.

RESUMO

A literatura infantil tem sido objeto de muitas pesquisas na formação do leitor e tem gerado interesse em diversas áreas. Nesse estudo, partiu-se do pressuposto de que os procedimentos utilizados pelos docentes e a seleção de obras são elementos essenciais para a formação do leitor. Diante desse contexto, essa pesquisa de mestrado denominada *A Formação Continuada de Professores e a Literatura: estratégias de leitura e seleção de obra* propôs por problema de pesquisa a seguinte questão: a exploração de estratégias de leitura e seleção de obras, em um curso de formação continuada, pode auxiliar os professores participantes em seu trabalho com leitura? O objetivo geral foi verificar se houve mudanças na prática dos professores sobre a exploração de modos de leitura, estratégias de leitura e seleção de obras no trabalho com leitura. Os objetivos específicos foram implementar um modelo de formação continuada em leitura, apresentar a autorregulação da leitura, discutir a seleção das obras literárias para uso em sala de aula e analisar em que medida as participantes aplicaram o conhecimento construído na formação. A metodologia adotada nessa pesquisa qualitativa com princípios da pesquisa ação-estratégica constituiu-se, inicialmente, de levantamento bibliográfico nacional e internacional. Ministrou-se um curso de formação continuada para 12 professoras e 4 coordenadoras da rede municipal de um município do estado de São Paulo. Durante os 4 encontros, no total de 9 horas, apresentaram-se a leitura independente, leitura em dupla, *close reading* e outras estratégias de leitura, a partir dos pressupostos teóricos da autorregulação, pautados nos estudos da Teoria Social Cognitiva. Os instrumentos utilizados foram: diário de campo, questionário, narrativa e entrevista semiestruturada. As participantes da pesquisa aplicaram o conteúdo dos encontros formativos, em sala de aula. Houve troca de experiências sobre leitura e uso de obras literárias durante os encontros, que possibilitaram o pensar e repensar práticas, ouvir sobre a experiência de outros professores e narrar sucessos e desafios que fazem parte da docência e da leitura. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, e as inferências decorrentes dessas análises mostraram que houve mudanças quanto às práticas de leitura usadas pelas participantes em sala de aula, houve aumento da compreensão leitora com práticas docentes que priorizam o protagonismo do aluno e houve, também, mudanças na concepção das participantes sobre as obras literárias e sua seleção. Pesquisas internacionais demonstram que a autorregulação da leitura, por meio do uso de estratégias de leitura sob a luz da teoria sociocognitiva, é um caminho promissor para a promoção de leitores competentes e críticos. Todavia, estudos sobre a autorregulação da leitura praticamente inexistem em nosso país.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Estratégias de Leitura; Autorregulação da aprendizagem; Autorregulação da Leitura; Formação de Professores.

ABSTRACT

The children's literature has been the object of much research in the reader's development and has generated interest in several areas. In this study, it was assumed that the procedures used by teachers and the selection of literature books are essential elements for the development of the reader. Based on that, this master degree research, entitled "The Continued Formation of Teachers and Literature: strategies of reading and selection of literature book", had as a research problem the following question: the exploration of strategies of reading and selection of literature books, in a teaching training, can assist the participating teachers in their work with reading? The general objective was to verify if there were changes in the teachers' practice of exploration of reading modes, strategies of reading and selection of literature books. The specific objectives were to implement a reading course for teachers, to introduce self-regulation of reading, to discuss the selection of literary works for use in the classroom and to analyze the extent to which the participants applied the knowledge built in the course. The methodology adopted in this qualitative research with principles of action-strategic research, was constituted initially of national and international bibliographical survey. A reading course for teachers was offered to 12 teachers and 4 coordinators of the municipal network of a municipality in the state of São Paulo. During the 4 meetings, in a total of 9 hours, independent reading, double reading, close reading and other reading strategies were presented, based on the self-regulation and the studies of Social Cognitive Theory. The instruments used were: field diary, questionnaire, narrative and semi-structured interview. The participants of the research applied the content of the formative course, in the classroom. There was an exchange of experiences about reading and use of literary books in the classroom, which made it possible to think and rethink practices, to hear about the experience of other teachers and to narrate successes and challenges that are part of reading teaching. The data were analyzed by the content analysis and the implications of these analyzes showed that there were changes in the reading practices used by the participants in the classroom, there was an increase in reading comprehension with teaching practices that prioritized the student's role and there were also changes in the participants' conception of children's literature and their selection. International research shows that self-regulation of reading, using reading strategies under the light of Social Cognitive Theory, is a promising path for the promotion of competent and critical readers. However, studies on self-regulation of reading practically do not exist in our country.

Keywords: Children's Literature; Reading Strategies; Self-regulation of learning; Self-regulation of Reading; Teacher Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição resumida dos sete níveis de proficiência em Leitura em material impresso	19
Quadro 2 – Dimensões da autorregulação da aprendizagem.....	57
Quadro 3 - Técnicas da formação continuada	118
Quadro 4 – Caracterização e descrição dos participantes.....	121
Quadro 5 - Momento da coleta de dados	189
Quadro 6 - Descrição de encontros, eixos e categorias	190

LISTA DE ANEXOS

1. A Fábula da Verdade – autor desconhecido	198
2. A Terra do céu baixo – autor desconhecido	201

LISTA DE APÊNDICES

1. Questionário de Caracterização dos Participantes	202
2. Narrativas de Experiência	203
3. Entrevistas	204
4. Carta de Solicitação de Autorização para Pesquisa no Município	205
5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	206
6. Carta de Autorização da Secretaria de Educação	207

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dados do Pisa em Leitura.....	18
Figura 2: Reciprocidade triádica pela teoria social cognitiva.....	39
Figura 3: Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento.....	41
Figura 4 – Fases e subprocessos de autorregulação da aprendizagem.	53
Figura 5 – Close Reading no primeiro ano	100
Figura 6 – Exemplo de símbolos para close reading	101
Figura 7 – Exemplo de símbolos para close reading	101
Figura 8 – Terceiro ano do Fundamental I – close reading	102
Figura 9 – Segundo ano do Fundamental I – close reading.....	102
Figura 10 – Primeiro ano do Fundamental I – close reading.....	103
Figura 11 – Exemplo de símbolos - close reading no Fundamental I, primeiro ano ..	103

Sumário

INTRODUÇÃO: A LEITURA E A SELEÇÃO DE OBRAS INFANTIS	15
CAPÍTULO 1 – AUTORREGULAÇÃO.....	36
1.1 A Autorregulação sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva.....	36
1.1.1 Modelação	42
1.2 Autorregulação da Aprendizagem (ARA).....	50
1.2.1 Fases da ARA	52
1.2.2 Dimensões da ARA	57
1.2.3 Níveis da ARA	60
1.3 Estratégias de autorregulação da aprendizagem.....	62
CAPÍTULO 2 – AUTORREGULAÇÃO DA LEITURA E PRÁTICAS DOCENTES ...	65
2.1A leitura.....	65
2.2 Autorregulação da Leitura.....	73
2.3 Práticas docentes – Modos e estratégias de leitura.....	78
2.3. 1 Leitura Independente	79
2.3.2 Leitura em voz alta	84
2.3.3 Leitura em pares	85
2.3.4 Close reading	89
2.4 Práticas docentes – Estratégias de leitura.....	104
2.4.1 Antecipação	104
2.4.2 Ativação de conhecimentos prévios	105
2.4.3 Conexão.....	106
2.4.4 Inferência.....	108
2.4.5 Visualização	109
2.4.6 Fazer perguntas ao texto.....	110
2.4.7 Outras estratégias.....	112

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	114
3.1 Metodologia – A pesquisa-ação	114
3.2 A formação continuada.....	116
3.3 Contexto e participantes da pesquisa.....	120
3.4 Procedimentos	122
3.5 Comitê de Ética	125
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	126
4.1 Descrição do material empírico produzido.....	126
4.1.2 Primeiro encontro	127
4.1.2 Segundo encontro	137
4.1.3 Terceiro encontro.....	143
4.1.4 Quarto encontro	153
4.1.5 Encontro após um ano	171
4.1.6 Panorâmica: os quatro encontros em perspectivas	177
CAPÍTULO 5–RESULTADOS:LIMITAÇÕES,PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS..	189
CONSIDERAÇÕES	197
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS.....	216
APÊNDICES	219

INTRODUÇÃO: A LEITURA E A SELEÇÃO DE OBRAS INFANTIS

Onde está o menino que eu fui?
Está dentro de mim ou se foi?
Sabe que jamais o quis
E que tampouco me queria?
Por que andamos tanto tempo
Crescendo para depois nos separarmos?
Por que não morremos os dois
Quando minha infância morreu?
E se minha alma se foi
Por que me segue o esqueleto?
(NERUDA, 2008, P. VLIV)

Pablo Neruda (1904-1973), poeta chileno, ao aventurar-se pelo mundo infantojuvenil, trouxe inquietações sobre a Infância e a Poesia. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1971. No Livro das Perguntas, ele caminha entre dúvidas e incertezas, e nunca às responde. Essa postura de perguntar e não impor respostas trancadas é a postura que entendemos ser adequada aos professores – e a todas as pessoas, conforme afirmam Pedersen e Tortella (2015a).

As autoras refletem sobre o fato de que as sociedades estão em transformação, com uma rapidez nunca antes ocorrida na história da humanidade. Sem nos aprofundarmos na história do mundo, ao olhar apenas para os últimos 50 anos, nos depararemos com o período da Ditadura Militar, que até há 30 anos ainda era realidade em nosso país. A Literatura é fortemente censurada nesse período, assim como o falar e todo tipo de comunicação, com o propósito de impedir o livre pensar.

A Literatura Infantil em nosso país surge, timidamente, em um contexto de limitações políticas, iniciando com um grande apelo moralizante. Usada como ferramenta de transmissão de saberes, serve de pretexto, de pílula silenciosa – ao contrário da pílula falante de Lobato. É o remédio com gosto de morango, que, ao mesmo tempo em que o adulto oferece como doce, a criança engole e sente que não é saboroso, e que muito menos

cria o interesse em uma nova dosagem. E a criança passa a dizer que não gosta de remédio e, de tanto tomar remédio com gosto ruim de morango, passa a dizer que não gosta mais de morangos.

No século passado – mas não distante –, poucas escolas tinham biblioteca escolar ou livros infantis. Vivemos um período de transição. O governo fez investimentos maciços e, por meio do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), enviou livros – inclusive de literatura infantil – nos últimos anos, para todo o país.

Contudo, não houve uma formação prévia dos professores e gestores escolares sobre como aproveitar, de forma otimizada, esse acervo de alta qualidade que recebiam. Kramer e Souza (1996, p. 18) comentam a precariedade das escolas nesse primeiro momento do PNBE e apontam para a questão crucial na mediação de leitura que vai além da didática e se fundamenta na apreciação literária do próprio mediador, como necessidade para que ele seja capaz de envolver os alunos na tarefa, sendo um efetivo modelo para seus alunos:

As caixas chegaram às escolas e encontraram obstáculos que ainda estamos superando: falta de local adequado para expor os livros, falta de pessoas qualificadas para promover a circulação dos livros, falta de previsão de leitura no cronograma escolar, entre outros problemas pontuais. Muitas caixas ainda não foram abertas, outras foram abertas e os livros colocados em um armário, no almoxarifado. Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? (KRAMER, SOUZA, 1996, p.18)

Hoje, passamos por um período de incertezas. Com os cortes orçamentários do governo, o PNBE está em risco. Os programas de aquisição de livros por parte do Governo Federal começaram em 1960 e foram se aprimorando com o passar dos anos. Primeiro, focados nos didáticos e, aos poucos, abrindo espaço para os paradidáticos, até chegarmos aos livros literários. A qualidade do material selecionado é inquestionável. Livros analisados por pareceristas anônimos (somente até a divulgação dos selecionados) de todo o país, das mais renomadas universidades, que produziram as listas finais depois de centenas – ou milhares – de rejeitados.

Nem sempre foi assim. Na época das primeiras compras, as comissões que escolhiam os títulos não tinham critérios claros, e a corrupção era comum, como afirma Felipe Lindoso, jornalista, editor e consultor de políticas públicas para o livro e a leitura,

em recente entrevista para o *Publishnews*. Houve uma evolução nos programas, que deixaram de selecionar livros inadequados e passaram a focar na formação do leitor desde o Ensino Infantil, partindo do princípio de que se não houver fruição na leitura, o aluno não vai se tornar leitor, e a escola é um local que oferece condições para o relacionamento leitor-literatura. Os títulos inadequados aos quais nos referimos eram, exemplificando, as obras de Padre Vieira, que não obstante a sua alta qualidade literária e filosófica, não eram adequadas para leitores iniciantes ou em processo.

A leitura tem sido um grande desafio em nossas escolas. Os alunos têm demonstrado níveis muito baixos de compreensão leitora nas avaliações nacionais e internacionais, dentre eles, o PISA.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), entidade que congrega 34 países. Além dos filiados, a organização tem parceria para aplicação do PISA com outros 30 países e economias, entre os quais, o Brasil.

O PISA se propõe a avaliar estudantes de 15 anos de idade e matriculados a partir do sétimo ano de estudo. Assim sendo, estão perto de concluir sua educação básica e já devem possuir os requisitos educacionais básicos para prosseguir na vida adulta. Particularmente, os conhecimentos em leitura, matemática e ciências.

A avaliação é trienal, sendo que a cada edição o foco se dirige a uma área principal. Na edição de 2000, o foco foi em leitura; em 2003, em matemática; em 2006, em ciências; em 2009, repetiu-se a área de leitura; e em 2012, voltou-se novamente à matemática. Em 2015, o foco foi em ciências, e os dados foram publicados recentemente.

Ao realizar um retrospecto dos dados do PISA, nos deparamos com uma situação alarmante, que pode ser visualizada na figura 1:

Figura 1: Dados do Pisa em Leitura

O Brasil no Pisa: leitura

Veja a evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos na prova da OCDE



FONTE: OCDE/Pisa 2015



Infográfico elaborado em: 05/12/2016

Fonte: Portal G1, 2016.

Nota-se que, desde 2009, não houve evolução no índice referente à compreensão leitora. Em 2015 a média dos países da OCDE foi de 493 pontos, sendo que a média do Brasil foi de 407.

Como dito anteriormente, os dados no campo da leitura, de forma geral, não são satisfatórios. Segundo o portal do INEP¹, “A média do Brasil na área de leitura também se manteve estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa”. Consideramos importante compreender como são avaliados os alunos que participam do PISA. A escala de leitura de material impresso é praticamente a mesma desde a edição de 2000: os Níveis 2, 3, 4 e 5 não foram alterados. Em 2009, outros níveis foram criados, para identificar o que os estudantes de mais alto e mais baixo desempenho poderiam fazer. Assim, foram criados o Nível 6, que é o mais alto de todos; o Nível 1A, que corresponde ao antigo Nível 1; e o Nível 1B, que corresponde ao antigo “abaixo do Nível 1”. A escala de leitura foi baseada na média dos países da OCDE, no PISA 2000, estabelecida em 500 pontos, com desvio padrão de 100 pontos. A escala é dividida em níveis com base em princípios estatísticos, com descrições de conhecimentos e

habilidades atribuídas a cada nível. O Quadro 2 representa os níveis da escala de leitura e as características necessárias para as diversas atividades realizadas pelos estudantes na aplicação.

Quadro 1 – Descrição resumida dos sete níveis de proficiência em Leitura em material impresso

Nível 6 – menos de 698 pontos
Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada, que pode envolver integração de informações de um ou mais textos. As tarefas podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, e que o avalie de forma crítica, levando em consideração perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis nos textos são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação.
Nível 5 – menos de 626 pontos
Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes. Tarefas de reflexão exigem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico. Tarefas de interpretação e reflexão exigem compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido. Para todos os aspectos de leitura, as tarefas neste nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
Nível 4 – menos de 553 pontos
Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto. Algumas tarefas neste nível exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação exigem compreensão e aplicação de categorias em um contexto não conhecido. Neste nível, tarefas de reflexão exigem que o leitor utilize conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. O leitor deve demonstrar compreensão precisa de textos longos ou complexos, cujo conteúdo ou formato pode ser desconhecido.
Nível 3 – menos de 480 pontos
Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem diversas informações que atendem a condições múltiplas e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Tarefas de interpretação neste nível exigem que os estudantes integrem as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase. Devem levar em conta muitas características ao comparar, contrastar ou estabelecer categorias. Muitas vezes, a informação solicitada não está evidente, ou há muitas informações concorrentes; ou há outros desafios no texto, como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de forma negativa. Tarefas de reflexão neste nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas tarefas de reflexão exigem que o leitor demonstre compreensão apurada do texto com relação a conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana. Outras tarefas não

exigem compreensão detalhada de textos, mas exigem que o leitor utilize conhecimentos comuns.
Nível 2 – menos de 407 pontos
Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.
Nível 1a – menos de 335 pontos
Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor é orientado explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.
Nível 1b – menos de 262 pontos
Tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, tal como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio ao leitor, como repetição da informação, imagens ou símbolos conhecidos. As informações concorrentes são mínimas. Em tarefas que exigem interpretação, é possível que os estudantes precisem estabelecer conexões simples entre informações adjacentes.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em OCDE (2013)

Sobre os resultados do Brasil no PISA, que sempre estiveram abaixo da média mundial, Oliveira, Boruchovitch e Santos ressaltam a relação entre o desempenho leitor e o desempenho acadêmico em geral:

Sem dúvida os resultados pífios apresentados pelos alunos brasileiros, quando comparados ao desempenho de crianças de outros países, poderiam estar em parâmetros superiores, se houvesse um investimento de monta para incrementar a sua compreensão textual. Certamente, uma melhor compreensão em leitura teria reflexos positivos na ampliação dos demais conhecimentos. (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH, SANTOS, p.538, 2008)

Pelos resultados do PISA é possível interpretar que, em média, os alunos brasileiros que participaram da avaliação conseguem atingir apenas o nível 2.

Qual seria o motivo desses resultados? Decorrentes dessa questão, despontam outras dúvidas: qual seria o motivo de muitos dos nossos alunos não gostarem de ler? Qual seria o motivo de muitos dos nossos alunos não compreenderem o texto lido? Segundo Gimeno-Sacristán (2008), as práticas de leitura em sala de aula precisam ser mudadas:

O inimigo da leitura não reside, como actualmente alguns temem, na cultura audiovisual que domina os meios de comunicação e na extensão das novas tecnologias, mas nas desafortunadas práticas de leitura dominantes a que submetemos os nossos alunos durante a escolaridade. (GIMENO-SACRISTÁN, 2008, p. 87)

A última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada em 2015 e publicada em março de 2016 pelo Instituto Pró-livro, criado e mantido pelas entidades Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira de Livros (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), que iniciou suas atividades em 2007 e possui como principal objetivo o fomento à leitura e a difusão e acesso ao livro, demonstrou que estamos, sim, caminhando na direção da formação de leitores em nosso país. O brasileiro de 2011 lia uma média de 4 livros por ano e, em 2015, passou para 4,96. A porcentagem de livros lidos em partes subiu de 2 para 2,43 e a de livros inteiros, de 2,1 para 2,43. São resultados muito aquém do nosso objetivo, mas são resultados que demonstram um aumento e que não houve retrocesso nem estagnação.

Nessa pesquisa, considerou-se leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses e não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. A população de leitores, portanto, subiu de 50 para 56% do total. Esses 6% são 16,5 milhões a mais de leitores em nosso país, com exceção do Nordeste, que teve uma leve queda.

Quanto à motivação para a leitura, a pesquisa mostrou que quanto maior o nível de escolaridade do respondente, maiores são as menções a “atualização cultural ou conhecimento geral” (19%). Por outro lado, menores são as menções a motivações ligadas a “motivos religiosos” (11%) entre os respondentes com maior nível de escolaridade. A resposta "gosto" em 25% dos questionários demonstra a importância da formação do leitor literário.

Em relação aos critérios de escolha, os índices são de 30% para o “tema ou assunto” que influencia mais a escolha dos adultos e daqueles com escolaridade mais alta, atingindo 45% das menções entre os que têm ensino superior. Já a “capa” (11%) de um livro é o principal motivo de escolha na faixa etária entre 5 e 13 anos.

Pedersen e Tortella (2015) ponderam que, nesse movimento vertical, um adulto sempre escolhe o que a criança deve ler, fazer, como deve brincar e o que deve pensar, ou quais assuntos pode discutir. Essas ações do adulto podem gerar uma resistência por parte dos educandos, que apresentam desinteresse e desengajamento.

Olsson (2012), pesquisadora da Suécia, promove uma reflexão com a qual concordamos. Aceitar que não há um padrão, que não há verdade absoluta, que não há pesquisa e avanço acadêmico se não refletirmos sobre os moldes aos quais fomos submetidos. Entendemos que docentes e discentes precisam estar em um ambiente que promova a autorreflexão, a qual encontra um potente disparador na Literatura.

O conhecimento é visto como um aspecto definitivo e permanente, intimamente ligado a verdade, boa vontade, senso comum, reconhecimento e representação. Quando o significado é considerado pré-existente, problemas já são prefixados às soluções correspondentes, e tudo se move na direção de encontrar, padronizar (e banalizar) métodos com o objetivo de efetivamente alcançar a meta; conhecimento definitivo, permanente. (OLSSON, 2012, p. 92)

Para fugir da linearidade, dos dualismos, dos estudantes que não questionam o mundo e o homem, surge a necessidade de uma escola que promova o dialogismo. Uma alternativa é a ampliação de experiências com a arte nas escolas e nas universidades, contemplando tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos docentes, para que, sensibilizado, possa o professor sensibilizar. O homem que tem contato com a Arte desde o berço, amplia seus horizontes, aprende que a vida se entrelaça, que nada é fragmentado ou estático. Literatura é arte. Livros infantis sensibilizam leitores, os fazem rir, chorar, emocionar, pensar. Com o passar dos anos, o aluno se emociona com Padre Vieira porque ele o sente e compreende. Não existe compreensão sem que haja comunhão. Não existe contraponto sem que haja apropriação de saberes e opiniões múltiplas e consistentes. A Literatura é uma das ferramentas que pode promover o aprender, sensibilizando o leitor e o levando a, dialogicamente, refletir sobre o mundo e suas incertezas.

Anjos e Vieira (2015) trazem a seguinte conclusão em sua pesquisa sobre a formação docente e a literatura infantil e suas contribuições para o desenvolvimento de leitores na Educação Infantil:

A pesquisa ajuda a inferir que os programas de formação continuada de professores precisam ir além da promoção de “pacotes prontos” de alfabetização e letramento. Ao contrário, precisam trabalhar a Literatura Infantil e sua real implicação na prática pedagógica a partir das demandas

do contexto, do professor e da sala de aula (...). (ANJOS; VIEIRA, p. 320, 2015)

Não basta ser um leitor funcional. É necessário que se leia com os sentidos todos, com capacidade crítica, com dúvidas, com esperanças. Um leitor passivo é uma fina camada de gelo que não suporta os invernos da vida e evita os perigos e os desafios, sempre a ficar na marginalidade do firme e sólido terreno onde tudo é conhecido e previsível, onde nada é líquido e nada se transforma rapidamente como a água. É preciso ter coragem para entrar em um lago gelado, é preciso ter coragem para mudar seus caminhos, e quando muitos mudam seus caminhos juntos, a sociedade se transforma coletivamente e cada ser se transforma singularmente.

Tedesco (2011, p. 31) considera dois pontos que devem fundamentar a educação desde os pequenos alunos: “aprender a aprender e aprender a viver juntos”.

Há que se levar em conta, ainda, que a criança não é propriedade de adultos, a ser moldada conforme seus desejos e expectativas. A criança não é objeto de depósito de saberes selecionados e determinados por adultos. A criança é uma pessoa em processo de desenvolvimento, que tem ideias próprias, e o primeiro passo para transformar nossa educação é deixarmos o modelo autoritário e vertical do passado. As crianças são pessoas ativas, agentes no processo de aprendizagem escolar e na sua vida.

Durante muitos anos, o professor Javier Naranjo registrou vozes de seus alunos, dando liberdade para que expressassem o que pensavam. Ele compartilhou com o mundo, no livro *Casa das estrelas*, frases como a de M.J.G., de 8 anos, que mostram como nós adultos nos comportamos, muitas vezes, sem autorreflexão: “Professor é uma pessoa que não se cansa de copiar” (NARANJO, 2013, p. 99). Ao perguntar para Luísa Maria Alárcon, de 8 anos, o que é uma criança, ela respondeu: “Responsável pelo dever de casa”. Enquanto Natalia Calderón, de 6 anos, comprovando a multiplicidade de pensares, disse: [Criança] “É um humano, são maus às vezes, são bons às vezes, choram, gritam, brincam, brigam, tomam banho, às vezes não tomam banho, entram na piscina e crescem” (NARANJO, 2013, p.41-42).

Na liberdade das respostas das crianças, encontramos uma narrativa sincera que nos mostra como somos percebidos por elas. Andrés Felipe Bedoya, de 8 anos, disse que adulto é “Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela”. Para Ricardo Mejía, de 10 anos, [Brincadeira] “É estar contente e amando” (NARANJO, 2013, p. 27).

É essa a criança que nós desejamos em todos os lugares do mundo – inclusive nas escolas: – uma criança contente e amando, que tenha seus direitos respeitados, inclusive o direito à Educação, ao respeito e à liberdade de expressão.

O professor que conhece diversas práticas pedagógicas não se limita a copiar textos e pedir que seus alunos os copiem no caderno. Não precisa ser o único que fala, nem sempre ser o primeiro a falar. Não espera que todos os alunos sejam perfeitos. Não deseja alunos amedrontados. Precisamos alcançar práticas pedagógicas que tornem a sala de aula um local aprazível e uma escola que promova o sentimento de pertença dos alunos.

Concebemos a Literatura como ferramenta que pode ajudar na melhoria do clima de sala de aula e na participação dos alunos. Procuramos olhar para as crianças e observar como elas aprendem, e não somente o professor e como ele ensina. Perceber o que as motiva. Envolvê-las. Respeitar suas opiniões e desejos. Em nossa pesquisa, as professoras expressaram surpresa ao ouvir perguntas dos alunos sobre o texto lido. Provavelmente, os alunos se surpreenderam com as professoras também. Afinal, elas fazem as perguntas após a leitura e ouvem as respostas. Ter a oportunidade de fazer perguntas é um exercício que os alunos não estão acostumados a fazer.

Albert Bandura (2008, p.16), teórico que desenvolveu a Teoria Social Cognitiva, afirma que a agência humana é a capacidade que o ser humano tem de intervir em sua própria vida por meio do planejamento, da previsão das consequências, da autoeficácia (crença de que somos capazes de desempenhar determinada ação). Para ele, “ser agente é influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida”. A agência humana, então, está diretamente relacionada à autonomia. Quanto mais autônomo, mais nos percebemos agentes capazes de interferir em nossa vida. E para incentivar essa autonomia nas escolas, podemos ampliar o repertório comportamental dos alunos. A Literatura pode mostrar que existem diferentes escolhas. Tomar decisões e fazer escolhas é parte da vida de todos nós. Quanto mais preparados estivermos, melhores serão nossas escolhas.

Quando os professores não ouvem seus alunos, secam a afetividade inerente ao ser humano e tornam as salas de aula em desertos. Em contrapartida, a Literatura pode ser um oásis. Um oásis cheio de imaginação, poesia e interação. A sensibilidade das crianças não encontra espaço para aflorar em uma aula na qual elas não podem se emocionar e dialogar.

Pedersen e Tortella (2016) dizem que a escola deve ter um clima favorável e ser um espaço ao qual o aluno sinta-se pertencente e onde tenha liberdade de expressar suas opiniões, exercitando a reflexão e o pensamento críticos desde cedo.

Ao nos esquecermos da infância e enterrá-la em alguma cicatriz profunda, deixamos de brincar. O brincar na escola é fundamental, não só para os pequenos, mas para todas as pessoas, independentemente de idade cronológica, que é uma das regras e definição que criamos – e nunca mais nos perguntamos se adulto não brinca, ou se adulto não deveria brincar. A contação de histórias e a literatura são lúdicas, mágicas, uma experiência dos sentidos, um exercício do pensar. O modelo de adulto que oferecemos às crianças, particularmente em sala de aula, poderia ser mais acolhedor e menos impositor. Nós educadores devemos observar mais as crianças e dar-lhes espaço para se manifestarem, colocando em prática o que tanto se ouve hoje em dia e pouco se vê na prática: dar voz às crianças. Talvez, como diz Kohan (2004), o movimento não devesse ser transformatório da criança em algo – ou alguém – que nós, adultos, julgamos apropriado.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (KOHAN, 2004, online)

Existe um espaço entre esses universos – infantil e adulto – que, de alguma forma, nos afasta de viver criança, de criançar. Esperamos deixar claro que não fazemos apologia à infantilização do adulto, no sentido de algo forçado ou insincero. Não esperamos que o professor ou professora incorpore personagens, nem acreditamos que a literatura infantil é sinônimo de teatro ou personagens comerciais. Buscamos a essência do olhar de criança em sua pureza, em sua horizontalidade, em sua honestidade, e a experiência com a literatura que abrace a criança para que ela abrace a literatura. Concordamos com Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 180), quando dizem que a experiência de infância não está determinada pela faixa etária:

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie

de des-idade. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009, p.180)

A Literatura Infantil, a palavra, a poesia, o trava-língua, entre outros gêneros de leitura, não devem ser ditados por adultos, escolhidos por adultos e “aplicados” sempre com objetivo didatizante. As crianças são únicas, e únicas são suas preferências. Não é possível que, em uma classe de 20 alunos, todos gostem de livros de terror, ou de poesia, ou de humor. Pelo menos, não com a mesma intensidade, na mesma ordem. A seleção das obras tem que considerar e respeitar a diversidade dentro da sala de aula. Uma pessoa – adulto ou criança – que assiste a um filme que não lhe interessa, pode adormecer, ou olhar a TV e pensar em outros assuntos de forma a sequer observar o que passa na tela. Com a leitura o mesmo ocorre. É difícil prender a atenção em um texto que nos desagrada ou que não nos interessa.

Existem objetivos que os professores têm quando escolhem um livro para determinada sala de aula. Esse objetivo pode ou não ser a leitura de deleite. Pode ser um tema transversal, pode ser um estudo de gramática ou um texto informativo, por exemplo. Quando o aluno não pode ser envolvido na escolha do que lê, sugerimos que haja transparência. O professor pode sempre explicar qual o motivo de ter escolhido aquele livro. A comunicação, o diálogo, a troca honesta entre docente e discente se fazem necessários para que a criança entenda que nem todo livro é leitura de deleite. Na vida real, temos que ler o tempo todo, e nem tudo que precisamos ler é um deleite. Há leituras densas, difíceis, há leituras instrucionais, há muitos tipos de leitura. O que não é concebível é um professor apresentar um livro como prazeroso quando o seu objetivo não é a leitura de deleite.

Momentos felizes, momentos de sucesso na sala de aula, competência leitora, fruição de um texto literário, ser respeitado pelo professor e colegas, todas essas experiências afetam positivamente a autoeficácia do aluno, um dos constructos mais importantes da Teoria Social Cognitiva. Motivam a realização das tarefas: “quanto mais sucesso eu tenho, mais motivado a repetir a ação, mais prezo aquele tipo de ação!”, concretiza, sem necessariamente verbalizar, o aluno. E para ter sucesso na leitura e compreensão do texto lido, estratégias de leitura podem ser uma ferramenta eficaz.

Os alunos, ao aprender, também desenvolvem estratégias de aprendizagem com o objetivo de facilitar e melhorar a aquisição de conhecimentos, em um movimento metacognitivo. Esse comportamento é autorregulador: exige planejamento, acompanhamento e

avaliação, adaptação, identificação de dificuldades, escolha da forma de ajuda mais adequada – e a leitura pode ser uma excelente ferramenta para a autorregulação da aprendizagem.

O objetivo da leitura de deleite é a sensibilização, a emoção. O objetivo da leitura de um texto informativo é conhecer aquela informação. O objetivo de um texto literário pode ser a discussão de um tema com o leitor. Seja qual for o objetivo da leitura, se não houver compreensão leitora não será possível atingir o objetivo. No caso da leitura literária, quando o aluno usa estratégias de leitura e compreende melhor o texto, ele aprende também que o entendimento vem com a autorregulação da leitura. A leitura é a base da vida escolar. Ao aprender ler de forma autorregulada, com maior compreensão, o aluno conseguirá, possivelmente, perceber que um comportamento autorregulado na leitura, no estudo, pode levá-lo a atingir maiores níveis de sucesso. O aluno pode perceber que é capaz sim, de aprender, mas precisa determinar um objetivo, planejar e avaliar a sua aprendizagem, para identificar onde estão os desafios e procurar modos de superá-los, na leitura, nos estudos e na vida. Assim, o aluno que tem sucesso em uma leitura estará pronto para enfrentar textos mais densos, sem desistir.

Solé (1998) destaca a importância da atuação dos docentes para a melhoria da aprendizagem da leitura e do papel da leitura para a transformação dos conhecimentos. Para a autora, ler não é uma tarefa apenas para aprender (conteúdo), mas também para pensar, e a decodificação, apenas, não basta; afirma ainda, que a fluência leitora necessita de exercício contínuo e que o leitor precisa aprender a interpretar textos com graus de dificuldade cada vez mais altos.

Quem lê com dificuldade não se interessa por literatura e não apreende o conteúdo dos livros literários, paradidáticos e didáticos. Ao mesmo tempo, a literatura infantil oferece material de leitura agradável e multidisciplinar, que permite à criança – enquanto aluno e pessoa –, entre tantos outros benefícios, exercitar as etapas autorreguladoras que, uma vez por ela apropriadas, poderão ser aplicadas em todas as leituras, de todos os tipos de texto, literários ou não.

“Buscamos formar alunos capazes de refletir, ponderar, ter opiniões próprias”, e para isso, a Literatura infantojuvenil é uma ferramenta de fácil acesso aos professores, hoje, como afirmam Pedersen e Tortella (2016), ressaltando que a escola é uma ponte entre as crianças e a Literatura:

As bibliotecas estão se multiplicando, inclusive nas escolas, e o governo distribuiu livros para alunos de todas as idades e de todas as escolas do

país. Se por um lado houve um desenvolvimento expressivo, ainda há muito que melhorar. Estamos na fase inicial dessa transformação. Para muitas crianças, a escola é o lugar no qual elas entram em contato com a Literatura infantil. O obstáculo da inexistência de livros nas escolas foi transposto. (PEDERSEN; TORTELLA, 2016, p.86)

A educação, hoje, não visa apenas transmitir conhecimentos que foram definidos e limitados pelo currículo. Atualmente, sabemos que os alunos precisam aprender a aprender, porque o conhecimento está em permanente construção. Se considerarmos os avanços tecnológicos e das ciências, podemos constatar que nem todo conhecimento considerado válido perdura na linha do tempo. Portanto, o aprender não pode ser estático. O aprender está em movimento contínuo de expansão ou substituição.

Essas questões estão diretamente relacionadas com a formação inicial e continuada dos professores, sobre a qual existe uma discussão que não é recente. Segundo Gatti (2016, p. 163): “A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos”. Afirmar esta que não significa que o conhecimento seja linear, nem que o aluno não tenha qualquer conhecimento, ou que, em alguns casos, detenha conhecimentos que o professor desconhece, mesmo que o aluno seja uma criança. Para Gatti, são cinco os pressupostos a serem considerados (GATTI, 2016, p.163-164):

1. Que o fato educacional é cultural: “a educação – enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida e não se acha apenas vinculada às ciências”.
2. Que o papel do professor é absolutamente central: “a formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais”.
3. Que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno: “entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisões, da solução de impasses, [...] do uso de técnicas ou de recursos diversos, etc.”.
4. Que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos: “estudar, conhecer e levar em conta esta heterogeneidade, produzindo, então, a diversificação nas práticas educacionais e meios, a flexibilidade da estrutura organizativa para atender a uma população heterogênea”.
5. Que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos: “a constatação e a reflexão sobre como práticas formativas possibilitam ou não, favorecem ou não a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes”.

Saviani (2009) traz dois modelos de formação de professores e afirma serem estes contrapostos. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, segundo o qual o conteúdo dominado pelo professor especialista e sua cultura geral o definem, e o modelo pedagógico-didático, pelo qual a pedagogia-didática completa a formação do professor. Conforme o autor, as universidades adotam o primeiro modelo e consideram que durante a sua prática docente ou ainda em “treinamento em serviço”, a formação pedagógica-didática se desenvolverá, o que é um erro, visto que é necessário que esses dois aspectos integrem o processo de formação de professores. Como integrar os dois aspectos é um dilema que pode ser superado da seguinte forma, para Saviani (2009, p. 152): “recuperando a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem”.

Para a pesquisadora mexicana Ruth Mercado, a formação de professores envolve mais que esses dois aspectos:

Alguns argumentam que é necessário mais didática; outros, maior densidade teórica. Para mim, há outras coisas importantes na formação do professor, como a produção de conhecimento sobre a escola cotidiana, sobre o ensino cotidiano, sobre a conformação histórica da profissão docente. Há várias coisas que podem ajudar o professor a simplesmente saber mais. (MERCADO, 2014, p. 259)

Gatti (2016, p. 168) afirma que “os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino”. A autora complementa que o desenvolvimento profissional do professor excede os aspectos operacionais e teóricos:

E configura-se como uma integração de modo de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos. (GATTI, 2016, p. 168)

A pesquisadora traz a importância das dimensões cognitivas, sociais e afetivas que constituem a prática docente, e cita que muitas vezes enfatizamos as questões sociais e afetivas, mas que devemos integrar os três aspectos, “sem deixar de lado o conhecimento”.

Gatti (2016, p. 169) ressalta o quanto são importantes “os saberes experienciais produzidos no exercício da docência destacando a socialização e a identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho, a partir de uma base de conhecimentos, saberes e valores adquiridos pré-serviço”.

É somente após os anos 1980, que “o professor deixa de ser visto como simples executor de tarefas e passa a se construir como um profissional que toma decisões e que é formado para atuar em um contexto dinâmico e por isso complexo e incerto”. (SANDALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 191). O professor passa a ser visto como um sujeito reflexivo, capaz de encontrar/ criar novas estratégias, de mobilizar conhecimentos contextualizados e de ter uma visão crítica que possibilite que faça escolhas (SÁ-CHAVES, 2002).

Concordamos com Libâneo (2002) quando diz que o professor precisa se apropriar de referenciais teóricos e críticos da realidade, assim como de metodologias de ação e procedimentos facilitadores do trabalho docente em sala de aula. Todavia, para Freitas (2007, p. 1207), “os problemas relativos à formação dos professores não estão vinculados a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas”. Para a autora, a produção dos estudos de pesquisadores que têm orientado educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação é o que o Estado necessita para transformar a realidade docente em nosso país (FREITAS, 2007).

A formação é uma possibilidade para o docente vivenciar um momento de troca, de reflexão, de crescimento. Para tanto, a formação tem que ser envolvente, sensibilizar, ter significado para o docente e resultar na construção de conhecimento que melhore sua prática.

Ghedin e Franco (2006, p.11) trazem as palavras de Heidegger (1987): “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”, as quais complementam, afirmando que:

De acordo com Larrosa (2004a), a experiência não se confunde com experimento, devendo ser separada da prática. Isto significa pensar a experiência a partir da ação e da paixão e não somente das formas de agir que não se revestem de significado para os sujeitos que conhecem. A experiência não é um conceito e não pode caracterizar-se como um imperativo. A experiência pode ser a possibilidade de pensar e construir um sentido para ser professor, pesquisador, educador, trabalhador do ensino a serviço do conhecimento. (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 11)

Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 190), ao discutirem a importância da formação de professores coletiva, alegam que “o ambiente formativo permite o enfrentamento de problemas de modo coletivo, a discussão de saberes, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem ao saber trabalhar coletivamente”.

O professor sozinho, dentro da sala de aula, sem o contato com outros professores, pode sentir-se desamparado, enquanto o contato com outros professores, além de ampliar suas possibilidades, é uma oportunidade de dividir os seus desafios e os seus sucessos.

Gatti (2010) afirma que se o aluno é quem deve aprender, isso significa que o professor não pode fazer o trabalho intelectual por ele. O que também significa que o que fica é a prática do aluno, não a prática do professor. E finaliza que, “portanto, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. A própria definição de professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender”. Nessa reflexão, a autora finaliza que “a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos dessas sobre as práticas dos alunos” (2002, p. 96).

Acreditamos que o professor precisa conhecer a literatura infantil, em primeiro lugar, para que não apenas saiba selecionar o que é bom, mas para que também tenha um repertório amplo que possibilite renovar suas escolhas e adaptá-las aos diferentes alunos. Lajolo (2010) diz que:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 2010, p. 108)

A formação continuada de professores poderia focar em sua atualização em relação à produção literária, que é imensa atualmente em todo o mundo, inclusive no Brasil, desde que, nessa formação inicial houvesse a construção de um conhecimento profundo sobre literatura infantil, particularmente dos clássicos. Cosson (2007) aponta que:

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. (COSSON, 2007, p. 34)

O professor com falta de tempo pode encontrar nos autores consagrados um caminho fácil de preencher suas necessidades, o que pode ser perigoso. As sociedades estão em permanente mudança, e a literatura espelha a história viva da época na qual foi produzida.

Segundo Linardi (p.8, 2008), “investir em material humano, com a formação de mediadores de ler, professores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo país” é uma necessidade atual. Não basta o governo oferecer livros para as escolas e bibliotecas se não houver uma formação inicial e continuada que capacite os profissionais envolvidos a utilizar da melhor maneira possível o acervo que foi disponibilizado. Livros em prateleiras não formam leitores.

Simões e Souza (p. 4, 2011), em pesquisa no período de 2006 até 2010, com 900 professores, mais de 6 mil alunos do Ensino Fundamental, e mais de 100 bibliotecários de escolas municipais e estaduais da região oeste paulista, encontraram evidências de que, dentre outros aspectos, há falta de preparo dos profissionais envolvidos com a literatura:

1. Coleções do PNBE trancadas em estantes de bibliotecas, ou então, escolas cheias de livros disponíveis aos alunos, com a justificativa de que basta ofertar, dar acesso e/ ou enfatizar a importância da leitura, como condição para formar leitores – todavia, os livros não eram ofertados;
2. Despreparo da equipe docente e responsáveis, por exemplo, pela biblioteca escolar, em colocar em prática a orientação dos programas de formação da competência leitora;
3. Ausência de um planejamento didático efetivo, tanto do professor em particular, quanto do conjunto da escola, voltado ao letramento;
4. Problemática da qualidade dos textos apresentados nos livros didáticos e sua interrelação com o letramento literário das crianças;
5. Escolas que tomam para si a Literatura Infantil e escolarizam, “didatizam” e “pedagogizam” os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, “fazem dela uma literatura escolarizada”.

As autoras afirmam que o discurso nas escolas é de valorização da leitura, tanto pelos professores quanto pelos alunos, mas que, de fato, não encontraram práticas efetivas de leitura ou leitores engajados (Simões; Souza, 2011).

Sobre a prática da leitura de livros literários em sala de aula, Silva e Silveira (2013) dizem:

No cotidiano da escola, mais especificamente no da sala de aula, os gêneros literários têm exercido o papel de apêndice da gramática e do ensino; pretexto para interpretações prontas e acabadas, e, quando não, vistos como mero passatempo. Outro equívoco é associar a leitura literária como mero prazer, como se prazer ou desprazer pela leitura não fosse uma produção social e cultural, pois ninguém nasce gostando ou não de ler; tendo prazer ou não pela leitura. (SILVA; SILVEIRA, 2013, p.93)

Para Solé (1998), os professores da Educação Básica precisam aprender uma forma nova de pensar e entender a leitura, que é comum no meio acadêmico, mas que não está presente na prática educativa. Segundo a autora, são os docentes que podem, de fato, contribuir para a melhor aprendizagem da leitura. A autora, ainda, afirma que a escola ensina a ler, mas não oferece tarefas para que os alunos exercitem essa competência.

Portanto, as práticas pedagógicas precisam incluir atividades que melhorem o desempenho leitor dos alunos e levem a leitura a fazer parte do dia a dia da sala de aula.

Segundo Nash-Ditzel (2010), nem sempre alunos universitários recebem instrução baseada em pesquisa ou por especialistas que entendem profundamente os processos envolvidos em leitura. Assim sendo, ler, compreender o que se lê e gostar de ler são aprendizados que envolvem múltiplos fatores, desde a seleção da obra, o conhecimento de diversos modos e estratégias de leitura. É necessário que, primeiro, o professor tenha uma formação inicial e continuada ampla que o capacite a ensinar seus alunos como escolher um livro e quais estratégias são indicadas para cada texto.

De acordo com Sung, Chang e Huang (2008), é difícil para professores criarem as condições necessárias em uma sala de aula para o ensino de estratégias de leitura. O ensino de múltiplas estratégias demanda treinamento da maioria dos professores para que fiquem familiarizados com as estratégias, e criar oportunidades de aplicá-las envolve uma complexidade de fatores – como selecionar o texto, preparar a aula, formar um acervo, planejar quais estratégias irá ensinar etc. –, que provavelmente são o maior motivo pelo qual poucos professores adotam o ensino de estratégias leitoras em sala de aula. Para os autores, o uso da tecnologia pode ajudar os professores, oferecendo programas prontos para o exercício do uso de estratégias.

Diante do exposto, o problema da presente pesquisa ficou assim definido: a exploração de estratégias de leitura e seleção de obras, em um curso de formação continuada, pode auxiliar os professores participantes, em seu trabalho com leitura?

O objetivo geral foi verificar se houve mudanças na prática dos professores sobre a exploração de modos, estratégias de leitura e seleção de obras.

Os objetivos específicos foram:

- 1) implementar um modelo de formação continuada em leitura,
- 2) apresentar a autorregulação da leitura com base na Teoria Social Cognitiva,
- 3) discutir a seleção das obras literárias para uso em sala de aula e
- 4) analisar em que medida as participantes aplicaram o conhecimento construído na formação

Para responder aos objetivos propostos, adotamos como metodologia a pesquisa-ação estratégica. Esse tipo de pesquisa não se limita a descrever o fenômeno e analisá-lo, para entendê-lo e prevê-lo. Essa abordagem de pesquisa pretende ir além; pretende adentrar a realidade pesquisada, compreendê-la, identificar suas dificuldades – ou uma dificuldade em particular – e, por meio da pesquisa e de suas propostas, promover uma reflexão transformadora.

Franco (2005) considera que quando o professor participa de um processo contínuo de avaliar sua práxis docente, ele acaba por incorporar atitudes que o constituem como investigador da sua própria prática e desenvolve habilidades, como elaborar novas hipóteses de realização de novas práticas, ser criativo perante a divergência, perceber novos desafios e encontrar novas respostas, entre outras.

Para a autora (Franco, p. 500, 2005), “falar em processo de pesquisa-ação é falar de um processo que deve produzir transformações de um sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos”.

No primeiro semestre de 2015, realizamos um levantamento bibliográfico para a real compreensão do tema principal dessa dissertação. Diversas teses, dissertações e artigos científicos publicados nas categorias A1, A2, B1, B2 e B3 foram analisados com os temas literatura infantil, estratégias de leitura e autorregulação, visando aprofundar o entendimento do tema em questão.

Também realizamos a leitura de teses e dissertações acessadas em bibliotecas virtuais, além de livros dos principais autores que contribuíram com o estudo da linguagem, literatura e autorregulação, como Bandura (2011), Lajolo (2002/2010), Cosson (2002/2007), Rosário (2003/2007), Souza (2014), Zimmerman (2011), entre outros. Somando os três repositórios (CAPES, BDTD e Scielo), chegamos ao resultado de 51

artigos, 15 teses e 32 dissertações. Após leitura dos resumos, ficamos com 27 artigos, 4 teses e 14 dissertações, material utilizado para a composição dos capítulos teóricos.

Essa dissertação apresenta a seguinte ordem: na introdução, discorremos sobre a leitura, com foco em nosso país, e critérios de seleção de obras literárias. O tema autorregulação da aprendizagem é abordado no primeiro capítulo. O segundo capítulo discute a autorregulação da leitura e as práticas docentes de leitura. Nesse capítulo, apresentamos modos e estratégias de leitura. No terceiro capítulo, narramos qual foi nosso caminho metodológico. A descrição do material empírico produzido é feita no quarto capítulo, enquanto a análise dos dados é tratada no quinto capítulo, denominado “Resultados: limitações, permanências e mudanças”. Finalizamos com algumas considerações.

Em consonância com o objetivo geral, foi planejado um curso de Formação de Professores sobre modos e estratégias, pautado nos conceitos da autorregulação da aprendizagem e autorregulação da leitura sob a perspectiva da teoria sociocognitiva.

A formação de professores teve quatro encontros e duas turmas, no contraturno de suas aulas, uma com professores que lecionavam de manhã e outra com os professores que lecionavam à tarde. Os detalhes dos encontros serão discorridos no capítulo 4. As estratégias e modos de leitura foram escolhidos com base em pesquisas bibliográficas, considerando-se a validação por pesquisas acadêmicas. De certo, não se exclui a relevância das que não foram usadas nessa formação, tão somente, não seria possível, por limite temporal, trabalhar todas.

Durante os encontros, houve uma troca muito rica de experiências, que serviram de fios para tecer novos conhecimentos. Foram possibilidades de pensar e repensar práticas, conhecer outras práticas, ouvir sobre a experiência de outros professores e falar sobre sucessos e desafios que fazem parte da docência.

CAPÍTULO 1 – AUTORREGULAÇÃO

1.1 A Autorregulação sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva

Este capítulo teórico discute a autorregulação, com base na teoria social cognitiva. Justificamos a escolha do tema dessa dissertação e da teoria considerando a realidade educacional brasileira. Como dito anteriormente, os resultados nas avaliações internacionais do PISA indicam que os alunos brasileiros apresentaram o décimo pior resultado dos 65 países participantes, em 2012. Do total dos alunos brasileiros englobados pela pesquisa, 49,2% não ultrapassaram o nível 2 em proficiência leitora, o que significa, segundo os parâmetros do estudo, que no máximo, eles conseguem identificar o tema principal ou objetivo do autor em um texto sobre assunto com o qual tenha familiaridade, estabelecendo uma conexão entre a informação no texto e o conhecimento cotidiano.

No nível 6 e mais alto da classificação, exige-se que os alunos realizem múltiplas inferências, contrastes e comparações de forma detalhada e precisa, além de integrar informações de outro(s) texto(s). O texto lido pode ser de assunto desconhecido, e o aluno-leitor deve ser capaz de formular reflexões e avaliar de forma crítica, considerando múltiplas perspectivas.

Pesquisas do PISA mostram que alunos em condições sociais menos favorecidas apresentam resultados piores, mas que estratégias de aprendizagem podem diminuir essa diferença em até 20% (PISA EM FOCO, 2013/07, p.1).

Para Boruchovitch (1999), os problemas educacionais brasileiros necessitam de soluções que transcendam às metodologias pedagógicas, e o país carece de mudanças políticas, socioeconômicas e culturais, embora não se possa negar que temos também uma incapacidade de ensinar. Assim sendo, é imprescindível que os professores ampliem seus repertórios de estratégias de aprendizagem para ter variadas ferramentas disponíveis às diversas necessidades que a docência apresenta, com alunos, por sua vez, singulares em suas necessidades.

O baixo desempenho em leitura e escrita leva ao baixo desempenho acadêmico, e o baixo desempenho acadêmico está relacionado com a evasão escolar. Segundo pesquisa

da Fundação Getúlio Vargas de 2009, intitulada *Motivos da Evasão Escolar*, 30% dos estudantes com as piores notas no nível fundamental sequer se matriculam no ensino médio. Entre os alunos com os melhores desempenhos, o índice de evasão cai para 3%. Desses 30% de alunos que sequer se matriculam no Ensino Médio, mais de 40% desiste da trajetória acadêmica por falta de motivação pessoal. O aluno que tem baixo desempenho precisa da escola: não ser abandonado por ela para também não abandoná-la. Esse aluno precisa de ajuda. A autorregulação emocional equilibra a motivação. A autorregulação da aprendizagem oferece estratégias de estudo e aprendizagem que podem ser o apoio que esse estudante necessita para saltar dessa situação desesperançada.

Portanto, o aluno agente, proativo e autorregulador persevera mesmo em situações difíceis; é resiliente e flexível, não se permitindo abater perante as adversidades. O aluno não está fadado ao fracasso, assim como o professor não pode responsabilizá-lo integralmente por seus sucessos e/ ou fracassos. O papel do professor é de interventor, de modelo, de alguém que ajuda o aluno a desenvolver suas competências autorreguladoras, para que este possa caminhar sozinho, já que não nascemos detentores dos conhecimentos necessários para estudar e aprender isolados do mundo, sem as demoras e as consequências negativas de uma aprendizagem direta.

São muitos os fatores que influenciam o desempenho de um aluno, todavia, a autorregulação da aprendizagem permite que todos os alunos possam melhorar seus resultados. Segundo Zimmerman (2002), conceituado investigador das questões inerentes à aprendizagem autorregulada, a maior qualidade dos seres humanos é, provavelmente, a capacidade para se autorregular.

Rosário, Ferreira e Cunha (2003, p. 157) afirmam que “compreender os diferentes contornos do aprender é uma preocupação no trabalho do professor, independentemente do nível de ensino em que nos situemos”.

Nesse sentido, surge nosso interesse em discutir a autorregulação da leitura, como base de aprendizado autorregulado. Considerando o atual e instável contexto político nacional, é imperativo que nos empenhemos em encontrar soluções possíveis, como melhorar o desempenho do professor e do aluno, por meio de pesquisas sérias e rigorosas no campo educacional, que ampliem o horizonte com práticas bem-sucedidas e estratégias de aprendizagem.

Diante do exposto, pesquisamos na literatura se o uso de estratégias de autorregulação da leitura e da escrita, segundo os fundamentos da Teoria Social Cognitiva, promovem um aprendizado mais profundo pelos alunos.

A autorregulação tem sido estudada há mais de 40 anos (SCHUNK, 2001; CASH, 2016), sob variados marcos teóricos. As teorias denominadas como operante, fenomenológica, do processamento de informação, sociocognitiva, motivacional, construtivista e vygotskiana consideram a autorregulação sob diferentes visões no que tange à motivação, autoconsciência, processos-chaves, ambiente social e físico, bem como capacidade de aquisição de novos conhecimentos, segundo Zimmerman (2001).

Na teoria social cognitiva, temos as seguintes relações: 1) motivação com autoeficácia, expectativa de resultados e metas estabelecidas; 2) autoconsciência com auto-observação e automonitoração; 3) processos-chave com auto-observação, autojulgamento e autorreações; 4) ambiente físico e social com modelação e experiências vicárias; e 5) aumento da aquisição de conhecimentos com a aprendizagem social que se dá em quatro níveis, os quais serão aqui, oportunamente abordados (ZIMMERMAN, 2001).

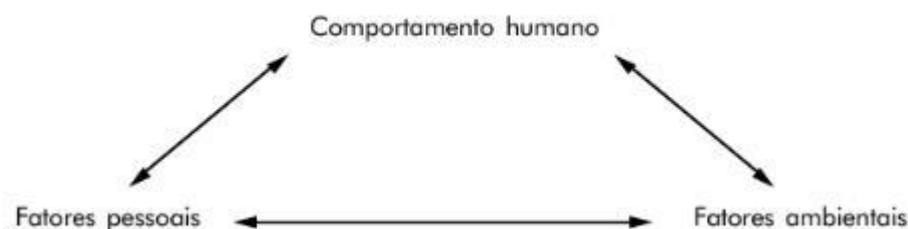
O conceito de autorregulação ou aprendizagem autorregulada é definido, no âmbito da perspectiva sociocognitiva, como os pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio sujeito, os quais são planejados e sistematicamente adaptados às necessidades, a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação (SCHUNK, 1993; ZIMMERMAN, 1988; ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1999). Os alunos autorregulados são motivados, independentes e participantes ativos de sua aprendizagem (ZIMMERMAN, 1998, 2002; ZIMMERMAN; BANDURA, 1994; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1988).

O processo de autorregulação está presente em todas as pessoas ao longo de toda sua vida, sendo que quanto mais sofisticados seus repertórios comportamentais e suas interações com o ambiente, mais complexos serão seus modos de atuação. Esse processo opera por meio de um conjunto de três subfunções psicológicas que devem ser desenvolvidas e mobilizadas para mudanças autodiretivas voltadas aos objetivos pessoais: a auto-observação, os processos de julgamento e a autorreação. (Bandura, 1986, apud POLYDORO; AZZI, 2008. p.152)

Pelo modelo cíclico da reciprocidade triádica, exposto na figura 2 a seguir, Bandura afasta o dualismo de outras teorias psicológicas e explica o comportamento humano como resultado de fatores comportamentais, pessoais e ambientais, que se

interafetam. Demonstra assim, que o comportamento humano é influenciado pelas nossas crenças, pelas nossas experiências, pelas circunstâncias, pela nossa capacidade de processamento cognitivo das situações, entre outros fatores, em um mosaico de subprocessos psicológicos que afetam as nossas escolhas e comportamentos.

Figura 2: Reciprocidade triádica pela teoria social cognitiva



Fonte: Bandura (2008, p.98)

Pela tríade recíproca do funcionamento humano, as contribuições pessoais, comportamentais e ambientais influenciam o comportamento humano separada, mas interdependentemente (ZIMMERMAN, 2009).

Bandura (1989) anuncia que são quatro as capacidades humanas que possibilitam que o sujeito seja agente e capaz de escolher e construir sua própria trajetória:

- a) Intencionalidade: o sujeito determina uma meta e se compromete em atingi-la;
- b) Antecipação: por processo cognitivo, o sujeito antecipa o resultado de seu comportamento em relação à meta estabelecida;
- c) Autorregulação: o sujeito monitora, avalia e controla seu comportamento e pensamento, em relação à meta estabelecida;
- d) Autorreflexão: o sujeito reflete e analisa seu comportamento e pensamentos, organizando suas percepções e readequando seu comportamento em relação às metas.

A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura considera a capacidade de autorregulação uma das características centrais da agência humana. Essas quatro

capacidades humanas fundamentais permitem que o sujeito seja capaz de proativamente decidir como viver sua vida, como comportar-se, como autorregular-se e promover as mudanças necessárias para atingir seus objetivos, inclusive obter melhoria e sucesso em seu desempenho acadêmico. Vemos, então, um sujeito que é agente, que toma decisões, que não está condenado ao fracasso pelo ambiente ou por limitações do cognitivo (BANDURA, 1989).

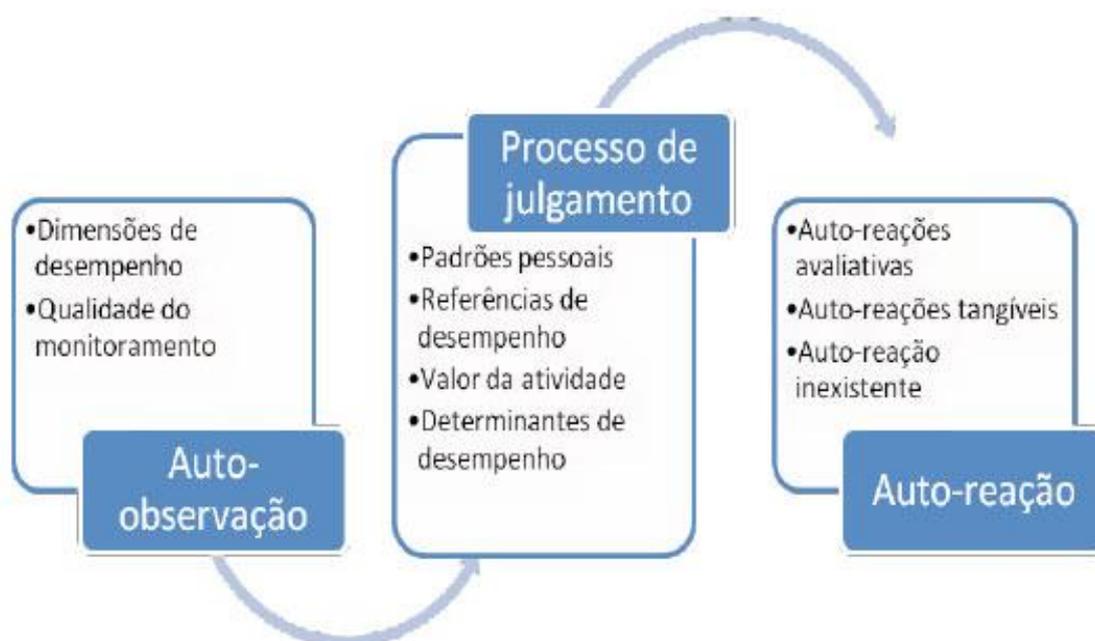
Zimmerman (2002, p. 65) destaca que “a rigidez do curriculum escolar causa efeitos indesejáveis na autoeficácia de alunos que apresentam dificuldades em compreender e reter informações. Não é incomum que esses alunos sejam pouco motivados”. Segundo o autor, quando o curriculum é definido por idade ou nível de aprendizado, não há flexibilidade para acomodar as diferenças individuais.

As pessoas têm a capacidade de antecipação pela qual podem planejar ações que as ajudem a transpor os obstáculos existentes. Elas também têm a capacidade decisória sobre o grau de importância dado às informações geradas nas situações, se as usam, como as usam, onde e com quem as usam.

A autorregulação é uma possibilidade comportamental que pode ou não ocorrer. Para que aconteça, é necessário que o sujeito possa ter certo grau de controle. Se o controle for externo, não há que se falar em “auto”regulação. A Teoria Social Cognitiva propõe um sistema de duplo controle na autorregulação – um sistema proativo de produção de discrepâncias com um sistema reativo de redução de discrepâncias (BANDURA, 1989).

Os pilares da autorregulação são três subfunções psicológicas (BANDURA, 1989), que são passíveis – não ocorrem espontaneamente – de controle humano: a) auto-observação; b) processos de julgamento e c) autorreações. Essas subfunções se afetariam recíproca e ciclicamente, conforme a figura 3 a seguir.

Figura 3: Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento



Fonte: Azzi e Polydoro (2009, p.76)

É por meio da auto-observação que o sujeito percebe os fatores que afetam seu comportamento e pode apropriar-se desse conhecimento para promover transformações em si mesmo, sendo que a auto-observação possibilita a correta percepção das suas capacidades e das ameaças à obtenção de sua meta, importantes informações para um plano de adequação, se necessário.

Conhecer o que foi observado não tem efeito causal se não houver um processo de julgamento que resulte em avaliar se não há necessidade de mudança, pois a meta estará sendo atingida conforme o desejado (e planejado); caso se julgue que a meta não está sendo obtida, adequar o que possível for para que isto ocorra, efetuando um autodirecionamento. Assim como, para que o autodirecionamento ocorra, é necessário um processo de autorreação, um sujeito motivado a comportar-se de acordo com a meta estabelecida.

Nem todo processo de julgamento aciona uma autorreação. Ela pode ser nula, positiva ou negativa. Se o sujeito considerar que a meta estabelecida não será alcançada,

ele pode desistir ou procrastinar a ação necessária. Nesse sentido, o constructo da autoeficácia, que é um dos mais importantes da Teoria Social Cognitiva, tem importância vital.

A autoeficácia é a crença de ser capaz de executar determinada ação. Logo, se não se julga capaz, o sujeito deixará de se esforçar por não acreditar que poderá alcançar a meta. A autoeficácia, segundo Polydoro e Azzi (2009), de forma sintética interfere na autorregulação porque está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação.

No domínio acadêmico, é importante esse constructo, pois afeta o quanto de esforço será empregado em determinada atividade. Por meio da autorregulação da aprendizagem, o aluno se comporta de modo a superar suas dificuldades e atingir seus objetivos acadêmicos.

1.1.1 Modelação

Bandura (1986) classifica a aprendizagem em dois tipos: pessoal ou observacional. Quando nascemos, nosso repertório comportamental é muito limitado. Passamos pelo processo de aprendizagem durante toda a vida, podendo ser formal ou não formal. Fato é que estamos o tempo todo aprendendo, por experiências diretas ou vicárias. Nessa linha, podemos afirmar que somos modelos o tempo todo.

O aprendizado comportamental seria excessivamente trabalhoso, para não mencionar perigoso, se as pessoas dependessem somente dos efeitos de suas próprias ações para informá-las sobre o que fazer. A maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação, por meio da modelação (BANDURA, 1989).

Por que erros podem gerar consequências graves ou até fatais, as perspectivas de sobrevivência seriam seguramente muito baixas, se a pessoa tivesse que confiar unicamente em experiências de tentativa e erro. Além do mais, o uso de tempo, recursos e mobilidade imporiam muitos limites em situações e atividades que poderiam ser diretamente empregados na aquisição de novos comportamentos. (BANDURA, 1989, p. 21)

Costa (2008) afirma que a modelação é um conceito também pertencente ao senso comum. Pessoas discutem, por exemplo, “o fato de a TV apresentar modelos de conduta contrários à moral e aos bons costumes, cenas de violência, de crimes, maus exemplos de como lidar com os idosos, corrupção, etc.”. A autora cita o exemplo da moda, como efeito de modelação. Ela também cita o exemplo de filhos que se comportam como o pai ou a mãe, tanto que ao observá-los, imediatamente fazemos essa ligação: tom de voz, o jeito de andar, a forma como se porta à mesa, frases ditas, etc. Esses exemplos nos mostram que comportamentos são observados, aprendidos e reproduzidos, mesmo que a pessoa não tenha a intenção de aprender ao observar um comportamento.

Modelação não é moldagem. O que parece ser apenas um comportamento imitativo, é, segundo a Teoria Social Cognitiva, um aprendizado. Aprendemos de forma direta ou de forma vicária. Na experiência direta aprendemos o que executamos.

Na experiência vicária observamos o comportamento de outros – que podem ser pessoais ou simbólicos. Como exemplos de simbólicos temos as produções literárias e programas de TV. Aprendemos ao observar comportamentos benéficos ou prejudiciais (BANDURA, 1986). Na escola, podemos usar a literatura infantil para um aprendizado simbólico, como uma alternativa.

Zimmerman e Schunk afirmam que os modelos não são apenas seres humanos, mas podem também ser simbólicos ou personagens “dos quais os comportamentos, verbalizações, e expressões não-verbais são apreendidos por observadores e servem de dicas para a modelação subsequente (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2001).

Os comportamentos que observamos são aprovados ou desaprovados por nós. Essa aprovação é subjetiva, depende dos valores da pessoa e do grupo. E nós mesmos nos percebemos a reproduzir o comportamento de outros. O que nos induz a procurarmos respostas para perguntas universais, como cita Costa (2008, p. 124) “Como aprendemos a viver, a conviver, a ser? Como aprendemos nossos papéis de gênero, nossas crenças, nossos valores?”.

A importância da influência da modelação na aprendizagem comportamental das crianças foi estudada por Bandura, que afirmou que “o engajamento moral contra os meios destrutivos pode ser aumentado nas crianças por meio de modelações pelos pares e adoção de soluções pacíficas aos conflitos humanos” (BANDURA, 2013, p. 55).

O famoso experimento com o “João Bobo” é um dos clássicos da psicologia, e trouxe muitas constatações importantes. Nesse experimento, Bandura e Ross e Ross (1961) fornecem evidência de que a observação do comportamento de outros é um meio efetivo de eliciar certas formas de respostas cuja probabilidade original é muito baixa ou próxima do zero. A imitação social pode acelerar a aquisição de novas respostas sem a necessidade de aproximações sucessivas como sugeria Skinner (1953).

Nesse estudo, a criança ficava sozinha com um adulto em uma sala com vários brinquedos interessantes para sua faixa etária, e o adulto se comportava de forma agressiva em um canto da sala. Mesmo que não houvesse interação do adulto com a criança, depois que ela era levada para outra sala com os mesmos brinquedos, ela reproduzia o comportamento agressivo do adulto. Esse comportamento agressivo que foi aprendido pela criança e depois reproduzido, ocorreu sem que ela desempenhasse o comportamento do modelo enquanto observava e sem reforçamento explícito por parte do modelo. Isso significa que podemos aprender um comportamento ao observá-lo – e nunca o reproduzir, ou reproduzi-lo em um momento mais tarde (Bandura, 1965).

O conceito da aprendizagem por modelação de Bandura (1965, 1972) é o seguinte: modelação é um processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Também se nomeia como modelação a técnica de modificação de comportamento com o uso de modelos.

Para Zimmerman e Schunk (2001, p. 128), “modelação se refere a mudanças cognitivas, afetivas e comportamentais que derivam da observação de modelos”.

Essa aprendizagem pode ser incidental, mas também pode ser programada, mediante o contato com livros e programas de televisão, filmes, peças de teatro, entre outros.

Note-se que Bandura e colaboradores (1961) consideram que durante o comportamento encoberto que ocorreria na observação, o sujeito também se autoadministra recompensas ou punições em combinação com as respostas encobertas.

Bandura (2008) diria, mais tarde, que a modelação serve não apenas para adquirirmos novos comportamentos, mas também fortalecer ou enfraquecer comportamentos inibidos e a execução de comportamentos previamente aprendidos (inibição/ desinibição de comportamentos aprendidos).

Em 1962, Bandura propôs que os termos imitação e identificação fossem considerados sinônimos. Trabalhou com modelos reais, pesquisou a efetividade de modelos simbólicos mediados por filme e comprovou que nessa modalidade, os modelos humanos, mais que animais, têm seus comportamentos aprendidos pelo observador. Esses estudos sugeriram, ainda, um efeito eliciador e facilitador de resposta aprendida, desinibindo respostas pela extinção ou contra condicionamento da ansiedade (COSTA, 2008).

Segundo Bandura (1967), os resultados mostraram um efeito generalizador do modelo no eliciamento de respostas não agressivas de modelos agressivos, e mais efetividade do uso de modelos para agilizar a aquisição de novos comportamentos do que a modelagem por aproximações sucessivas.

Os processos envolvidos na aprendizagem vicária são os seguintes:

- a) Atenção
- b) Retenção
- c) Reprodução motora
- d) Reforço e motivação

Se não houver atenção, não observaremos o modelo de forma aprofundada. É necessário que a observação seja relevante para que seja retida. Contudo, apenas observar um comportamento não é suficiente para que possamos reproduzi-lo. Há necessidade de habilidades para reprodução. Um exemplo clássico está na música. Podemos observar com toda nossa atenção a um pianista em um concerto e não seremos capazes de reproduzir o que ele desempenha com tamanha destreza após anos de treinamento.

Resumindo, a aprendizagem observacional de um novo comportamento será efetiva se houver atenção, retenção, reprodução motora, motivação, enquanto um comportamento já aprendido quando testemunhado por um observador pode ser facilitado, inibido ou desinibido. Esses quatro subprocessos inter-relacionados atuam na aprendizagem por meio de modelos e, segundo Bandura (1969, 1971), em sua teoria da aprendizagem social, têm maior impacto por meio de funções informativas.

Uma pessoa não pode aprender muito pela observação se ela não estiver atenta ou não identifica as características do modelo. Vários fatores podem interferir nesse aspecto da experiência observacional: associações que podem ser feitas, a atração interpessoal, etc. Também se a pessoa não tem lembrança, ou não se recorda do comportamento do modelo, ela

será muito pouco influenciado por ele. Quando a pessoa reproduz o comportamento do modelo sem a presença deste é porque o padrão de resposta do modelo está representado na memória de forma simbólica. (COSTA, 2008, p. 137)

Quanto ao modelo, para que seja efetivo, há que atender a algum ou alguns critérios. Pode ser competência, prestígio e poder ou relevância. Ao observar um modelo competente nos motivamos a nos comportar como ele. Para alguns observadores, o prestígio ou poder são disparadores comportamentais. Se o modelo for relevante, maior será a probabilidade de o observador reproduzir aquele comportamento (COSTA, 2008)

Temos modelos que apresentam apenas uma das características ou várias. Surge então, a importância que determinados papéis sociais representam para as pessoas. As crianças costumam aprender com os modelos simbólicos relevantes, personagens de histórias escritas ou filmadas. Amigos também são modelos poderosos. Quando há uma ligação afetiva entre modelo e observador, o modelo terá maior impacto, segundo Costa (2008).

A reprodução do comportamento aprendido por modelação ocorrerá ou não se for relevante para o observador. Portanto, o comportamento modelador pode ser reproduzido por uns e não por outros indivíduos. A Teoria Social Cognitiva não postula o determinismo recíproco. Depende sempre da interação triádica do comportamento, meio e pessoa. A importância do modelo para o observador ou das consequências do comportamento modelado terá influência direta no grau de motivação para reprodução.

Por fim, não é a motivação somente que determina a reprodução do comportamento. O observador tem que dispor de condições motoras e habilidades para tanto, como já afirmamos.

Além do comportamento, o observador também julga as consequências do que observou. Se o comportamento for sancionado negativamente, raramente será reproduzido ou ativado, enquanto incentivos positivos favorecem a reprodução do comportamento.

O observador também considera a resposta que o modelo recebe. Se ele for repreendido, possivelmente não será reproduzido o comportamento aprendido. Temos como exemplo o cigarro. Há poucas décadas, fumar era considerado um comportamento normal e aceito pela sociedade. Depois das campanhas sobre os danos que o cigarro causa, passou a ser desaprovado pela sociedade. Hoje, não se admite um professor que fume em

sala de aula, ou um passageiro que fume dentro de um avião. Naqueles tempos, os fumantes não eram censurados e fumavam tranquilamente dentro das aeronaves.

O reforço afeta o nível de aprendizagem observacional, ao controlar a que as pessoas se tornam atentas e quanto elas codificam e praticam o que viram. O reforço externo é um facilitador da reprodução do comportamento, mas não é uma condição necessária para a aprendizagem. Temos maior interesse em aprender o que traz consequências benéficas. Isso posto, aprendemos ao observar, reproduzimos o comportamento aprendido ou não. São as consequências do comportamento que afetam a decisão de reproduzi-lo ou não (BANDURA, 1965).

Ao aprender um novo comportamento, temos uma avaliação individual, que é influenciada pelas crenças de cada um, suas habilidades, o meio no qual ele será reproduzido. Portanto, os observadores se comportam de modo semelhante, não exatamente igual ao modelo, isso porque há a adição de elementos geradores e inovadores no caso de comportamentos complexos (COSTA, 2008).

O modelo pode favorecer ou enfraquecer inibições de respostas que os observadores previamente aprenderam (1971b). A influência de modelos pode servir como estímulo desinibidor, eliciador de respostas, instigador de emoções e como professor. Portanto, não é só o comportamento que é observado, mas também o observador considera quem o efetuou. Um modelo competente ou de prestígio terá mais chances de favorecer a reprodução do comportamento.

Bandura (1971) diz que o comportamento humano está amplamente sujeito ao controle do autorreforçamento. As pessoas que estabelecem padrões de desempenho respondem ao próprio comportamento de modo autorrecompensador ou autopunitivo, de acordo com exigências autoimpostas.

A palavra modelação pode ser entendida como simples imitação, mas o significado que Bandura (1961) infere transcende o mimetismo. Todo comportamento modelado é diferente do comportamento modelador. Cada um acrescenta um pouco de si e do meio, de forma que a interação triádica aplica-se em nossas aprendizagens sociais o tempo todo. A crítica de que aprender por modelação inibe a criatividade do observador não se sustenta.

As pessoas aprendem comportamento e não o reproduzem, necessariamente, de forma idêntica. Elas são afetadas por suas crenças, habilidades e interesses, e podem

acrescer desdobramentos que julgam interessantes. A modelação ultrapassa o comportamento modelador, adicionando o que cada um de si traz de crenças e valores pessoais, junto com o que o ambiente afeta, existindo espaço para a modificação do comportamento aprendido por modelação. Essa equação faz com que nunca sejamos réplicas idênticas de nossos modelos e nada nos impede de modificarmos o comportamento aprendido, a ele adicionando novas características (COSTA, 2008).

No contexto educacional, proporcionar experiências diretas é uma importante estratégia. Contudo, o professor precisa ter consciência de que ele é modelo o tempo todo. Ele é um agente modelador mesmo que não tenha essa intenção ou que não esteja consciente disso o tempo todo. Não basta se comportar como gostaria que os alunos fizessem em determinada tarefa. A modelação não pode ser interrompida: “Agora vou ser modelo” ou “Agora não vou mais ser modelo, ninguém vai aprender como me comporto”. O professor está sujeito à observação de seus alunos o tempo todo.

Segundo Costa (2008), pesquisas (BANDURA 1965/ 1967) comprovam a eficácia no uso de modelos na transmissão de padrões de conduta. A autora afirma que novas respostas e respostas já existentes podem continuar ou serem mudadas, por meio de reforços externos positivos e negativos advindos de fontes externas.

Em um estudo de Bandura, Jeffrey e Gadjos (1975), perguntava-se quanto eficiente pode ser a modelação participante de respostas de aproximação quando procedimentos de indução são combinados com desempenho autodirigido para reforçar e generalizar as aquisições. A hipótese era de que a autoeficácia seria aumentada e produziria reduções mais generalizadas no comportamento fóbico do que a modelação participante sozinha. Nesse estudo comprovou-se que além da modelação participante, o desempenho autodirigido eleva a autoeficácia, reduz o medo, aumenta a generalização, sucumbe menos a ameaças externas.

O desempenho autodirigido é mais efetivo porque ao mesmo tempo em que o observador aprende, ele tem uma experiência direta de realização da tarefa com sucesso, o que aumenta a sua autoeficácia.

“A autoeficácia percebida não somente reduz o medo antecipado, pela expectativa de sucesso final, mas sustenta os esforços de imitação face às dificuldades” (Costa, 2008, p. 144). Costa (2008, p. 146) complementa que “as atribuições do modelo, atributos do observador e o valor fundamental do que foi modelado afetam a competência

do modelo”. O observador compara suas características com as do modelo e julga se as consequências são negativas ou positivas quando decide se adotará ou não aquelas condutas.

Na modelação participante, o observador assiste a como o modelo executa a ação. O modelo é um instrutor que passa informação, o que dá mais controle ao entender as ameaças existentes e instrui como realizar a tarefa. Se o modelo de desempenho for uma referência alta demais para a habilidade do observador naquela tarefa, pode inibir seu comportamento. Quando os pares são de nível aproximado, isso não ocorre.

Na modelação guiada, o modelo mostra passo a passo e faz junto. A modelação é uma potente ferramenta no contexto educacional, tanto pela presença do professor quanto pelo exercício simbólico.

Bamberger (1995, p.6) diz que “o professor que tem o hábito de ler consegue influenciar melhor seu aluno a se interessar pela leitura”. Assim, o professor que demonstra para a classe como usa estratégias de leitura pode influenciar o comportamento dos alunos, que com seu modelo, aprendem que ao ler, podemos utilizar estratégias que nos ajudem a compreender melhor o texto.

No caso desse estudo, quando uma professora efetua a leitura de um texto em voz alta para a classe, nem todos os alunos talvez sejam capazes de ler com a mesma fluência. É necessário que os alunos desenvolvam as habilidades leitoras necessárias. A aprendizagem de estratégias de leitura pode ajudá-los a ter um desempenho leitor melhor. Não obstante, outros comportamentos que também são importantes podem ser igualmente ensinados aos alunos por meio de modelação, entre eles: o respeito pelo livro, a identificação do título, autoria, ilustrador, o gênero do texto que será lido, que são características individuais de cada livro que remetem a um grupo e ajudam a formular previsões sobre o que será lido. Isso inclui a forma como a professora cuida do livro, como organiza a estante de livros, o respeito que ela sente por livros.

Na leitura em pares, temos a modelação de um colega, o que pode ser um facilitador/ desinibidor de comportamento, por ser um modelo mais próximo em competência do que a professora.

Ainda nessa pesquisa, temos a modelação como importante fundamentação teórica para a formação de professores, não apenas das pesquisadoras observadas pelas professoras, como das professoras participantes que são modelos para as colegas e

pesquisadoras. E, ainda, temos a modelação das professoras que participaram, que pode ocorrer em suas escolas por professoras não participantes da pesquisa.

Temos a professora proporcionando modelação guiada ao ensinar as estratégias de leitura, ao mostrar aos alunos como ela mesma ativa seus conhecimentos prévios, por exemplo. A aprendizagem escolar é majoritariamente por modelação, e o professor pode ser um modelo autorregulado para seus alunos.

1.2 Autorregulação da Aprendizagem (ARA)

Zimmerman define o aluno autorregulado como “o que é participante ativo metacognitivamente, motivacionalmente, e comportamentalmente no seu próprio processo de aprendizagem”, assim como afirma que “a aprendizagem autorregulada se refere ao processo pelo qual estudantes pessoalmente ativam e mantêm suas crenças, comportamentos e cognição que são sistematicamente determinados em função dos objetivos de aprendizagem”, e complementa que a “autorregulação da aprendizagem envolve as dimensões cognitiva/ metacognitiva, afetiva, motivacional e comportamental, com as quais os discentes ajustam suas ações e seus objetivos, a fim de atingir as metas traçadas” (ZIMMERMAN, 2001/2009, p.5).

Zimmerman (2001) explica o que significa tornar-se autorregulado metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente, enquanto aluno, em cinco questões significativas:

1. O que motiva alunos a se autorregularem durante a aprendizagem?
2. Por meio de qual processo ou procedimento os alunos se tornam reativos e autoconscientes?
3. Quais são os processos-chave ou respostas que alunos autorregulados empregam para alcançar sucesso-acadêmico?
4. Como o ambiente social e físico afeta a aprendizagem autorregulada do aluno?
5. Como um aluno desenvolve a capacidade de autorregular sua aprendizagem?

Zimmerman e Schunk (2011) argumentam que ao aplicar a tríade recíproca da Teoria Social Cognitiva ao processo de aprendizagem autorregulada, evidencia-se que não são apenas os processos pessoais como cognição e afetos que determinam o comportamento do aluno. Fatores ambientais e comportamentais similarmente afetam o processo de autorregulação da aprendizagem, de forma recíproca.

Para Rosário (2004, p. 153), “alunos autorreguladores eficazes de sua aprendizagem estabelecem metas escolares para si mesmos mais ambiciosas do que seus alunos que apresentam padrão autorregulatório menos proficiente”. O autor ainda ressalta a importância do papel do professor em ajudar os alunos a desenvolver comportamentos autorreguladores, referindo-se à aprendizagem como:

[...] uma experiência pessoal em que o aluno deve participar activa, autónoma, informada e dedicadamente. Para tal, torna-se necessária a promoção de ambientes de aprendizagem indutores da autorregulação, onde tanto os alunos como os professores compreendam a complementaridade dos seus papéis e implementem modelos realistas de autorregulação. Nesse sentido, o papel dos professores será o de ajudar os alunos a assumir as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem. (ROSÁRIO, 2004, p. 153)

A aprendizagem autorregulada tem sido investigada sob diferentes marcos teóricos, contudo, modelos de desenvolvimento da aprendizagem autorregulada são tipicamente fundamentados na perspectiva da teoria sociocognitiva, pela qual os desenvolvimentos cognitivo e social estão proximamente relacionados e não podem ser apartados do contexto no qual ocorrem (BANDURA, 1989).

Inicialmente, desenvolvemos comportamentos autorreguladores pela aprendizagem social e, gradativamente, os internalizamos. Entretanto, a autorregulação da aprendizagem não é desenvolvida automaticamente com o passar dos anos, assim como não se pode desenvolver a autorregulação passivamente, por meio de interações socioambientais. Ressalta-se, contudo, que a criança desenvolve, com o passar do tempo, várias habilidades, entre elas, a habilidade de compreender diferentes linguagens, a qual aumenta a sua base de conhecimentos, aumenta a capacidade de fazer comparações sociais, fatores que têm impacto no desenvolvimento de sua autorregulação.

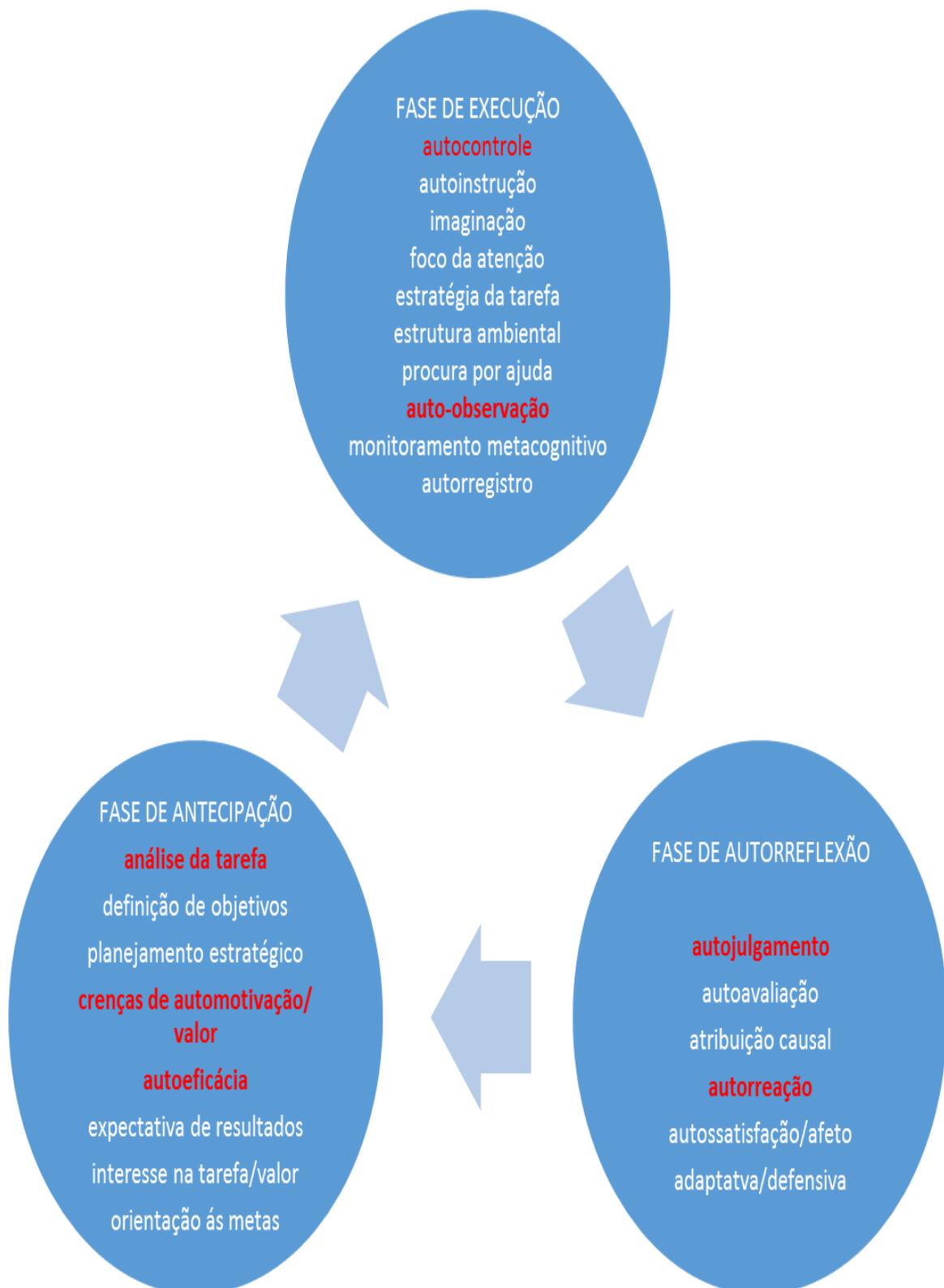
1.2.1 Fases da ARA

No processo de aprendizagem, estabelecer um objetivo é necessário para que se autorregule o comportamento escolhido para atingi-lo. O objetivo deve ser concreto, realista e avaliável. Dividir o objetivo final em objetivos menores facilita a autorregulação da aprendizagem. Objetivos desafiadores são atraentes desde que não sejam demasiadamente distantes do domínio atual (Zimmerman; Schunk, 2001).

Se o objetivo inicial do aluno for uma compreensão superficial do assunto, todo o processo autorregulador será norteado por esse parâmetro.

Portanto, não basta que o aluno autorregule seu processo de aprendizagem; do mesmo modo é importante que ele coloque para si o objetivo de aprender o conteúdo com profundidade, para que autorregule sua aprendizagem de acordo com critérios de alto nível.

Com finalidade didática, Zimmerman (2002, 2011) apresenta o ciclo da autorregulação da aprendizagem na Figura 4, a seguir. É importante notar que as fases estabelecem relação entre si e não seguem estritamente a ordem ilustrada.



Fonte: Zimmerman (2011, p.56), adaptado.

Para Zimmerman (2011), o ciclo de aprendizagem autorregulada ocorre em três fases cíclicas: antecipação, execução e autorreflexão.

A fase da antecipação é quando ocorre a análise da tarefa e motivação. A análise da tarefa, por sua vez, deve ser realista e específica, o que implica em uma escolha de estratégias mais eficientes e definidas, ou seja, um planejamento adequado e bem orientado. As motivações englobam as crenças de autoeficácia, a expectativa de resultados e valor intrínseco.

A fase de execução é a realização da tarefa. O controle por parte do estudante é muito importante nessa fase, para que aplique o que planejou na fase anterior. Na segunda fase, deve determinar um objetivo e estabelecer um plano para atingi-lo. Nesse planejamento, cabe a escolha de estratégias de aprendizagem. No caso da leitura, o aluno pode escolher por estratégias de “note e anote”, por exemplo, sublinhar, procurar ajuda quando não compreende, entre outras. É nessa fase que se escolhe onde estudar, o que estudar e como estudar. O aluno monitora se as escolhas efetuadas na fase anterior estão adequadas ao objetivo estabelecido e se o processo de aprendizagem está sendo bem-sucedido. É quando deve ser mantido o que está dando certo e, modificado, o que está sendo infrutífero, ao mesmo tempo em que é preciso avaliar se o que está dando certo não pode ser melhorado.

A fase de autorreflexão é a fase de avaliar o resultado final da tarefa. Por meio de um autojulgamento, o aluno poderá reagir de diferentes formas ao resultado obtido. Considerar se foi satisfatório; como ele se comportou para chegar àquele resultado; o que foi eficiente, o que impossibilitou atingir um resultado melhor; quais outras estratégias poderiam ter sido escolhidas, quais estratégias utilizadas podem ser empregadas em outras tarefas. É nessa fase que o aluno avalia se os resultados foram adequados ao que ele planejou e esperava atingir.

A autorregulação acadêmica, segundo Zimmerman, Bonner e Kovach (2008), envolve pensamentos, sentimentos e ações selecionadas para alcançar metas acadêmicas específicas, compondo-se por quatro processos psicológicos:

- a) Autoavaliação e monitoramento,
- b) Estabelecimento de meta e planejamento de estratégias,
- c) Execução da tarefa com uso das estratégias planejadas e monitoramento desse desempenho,

d) Monitoramento e avaliação dos resultados e das estratégias selecionadas.

Segundo Zimmerman (1997), os alunos autorregulados controlam mais sua aprendizagem do que são controlados por outras pessoas. É um aluno mais autônomo, protagonista de sua aprendizagem, que não espera que o professor transmita o conhecimento, mas, sim, que lhe ofereça condições de ampliar o seu conhecimento prévio com novos saberes, transformando-os ou ampliando-os. Controlar sua própria aprendizagem não significa aprender sozinho. Inclusive, buscar ajuda é uma estratégia autorreguladora que visa equilibrar o aprendizado perante uma dificuldade.

O *feedback* do professor tem importante papel na calibração que ocorre dentro do processo de autorregulação, no momento da autoavaliação (LABUHN, ZIMMERMAN; HASSELHORN, 2010). Se o aluno não for capaz de avaliar realisticamente seu próprio desempenho, ou de identificar os fatores que influenciaram determinado desempenho, dificilmente será possível que ele autorregule seu comportamento na direção correta (BANDURA, 1991). O professor, ao oferecer o *feedback*, tem a possibilidade de ajudar o aluno a interpretar seu desempenho de forma consonante com a realidade, sem contaminação de outros fatores.

Segundo Rosário, Ferreira e Cunha (2003), a abordagem dos alunos à aprendizagem segue não apenas uma preferência pessoal, ela também é escolhida de acordo com sua percepção em relação à metodologia de aula usada pelo professor. Uma abordagem transmissiva – focada no papel do professor como detentor e transmissor de conteúdo definido – leva a um estudo superficial do material, com objetivo de memorizar, enquanto uma abordagem compreensiva – focada na reconstrução do saber pelo aluno – leva o aluno à adoção de uma abordagem profunda, sendo que resultados melhores de aprendizagem são afetados pela escolha de estratégias de aprendizagem não superficial.

Outros fatores influenciam a escolha da abordagem de aprendizagem, dentre eles, a autoeficácia. Assim sendo, “professores e estudantes com baixa autoeficácia formulam objetivos menos desafiadores para si, e, quando confrontados com obstáculos, geralmente diminuem seus esforços e desistem da tarefa, sendo não resilientes e não procurando ajuda” (FRISON, 2016, p.5).

A autoeficácia – crença de que se é capaz de realizar determinada tarefa – afeta diretamente as expectativas de resultado por meio dos esforços dirigidos à realização

do objetivo proposto. O desenvolvimento de autoeficácia “requer apropriação de conhecimentos e habilidades que somente podem ser adquiridos por meio de longas horas de trabalho exaustivo. Normalmente, é necessário sacrificar muitos prazeres imediatos” (BANDURA, 1986, p. 140).

As crenças do valor intrínseco determinam o contínuo esforço na realização da tarefa, mesmo na ausência de recompensa (ZIMMERMAN, 1990). As fontes da autoeficácia são experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais e afetam a determinação das metas e subprocessos da ARA, como gerenciamento de tempo, determinação do ambiente, escolha de estratégias etc.

Bandura considera “outro papel importante no componente avaliativo da autorregulação o que diz respeito à avaliação das atividades”. O autor ainda diz que as pessoas “não se preocupam muito com a maneira como realizam atividades que têm pouca ou nenhuma significância para elas, e se esforçam pouco em atividades desvalorizadas” (BANDURA, 2008, p. 52).

Em conformidade com Cash (2016), os sujeitos autorregulados são responsáveis pela sua aprendizagem, mantêm foco e engajamento, aceitam os desafios, promovem motivação intrínseca, determinam objetivos desafiadores, monitoram e acessam o processo de aprendizagem, utilizam o repertório de estratégias de aprendizagem, modificando-as e adaptando-as às tarefas, são esforçados, promovem um ambiente favorável à aprendizagem em casa, procuram ajuda quando necessitam, são persistentes e determinados, sentem uma grande satisfação em aprender, usam os erros como ferramentas de aprendizagem, desenvolvem hábitos eficientes de estudar, fazem escolhas de aprendizagem com base em seus interesses pessoais ou modos de aprendizagem preferidos.

É pelo processamento cognitivo que se dá a autorregulação. Boruchovitch (1999) distingue conhecimento metacognitivo – todo conhecimento sobre si próprio como agente cognitivo e como fatores podem influenciá-lo – de experiência metacognitiva – experiências conscientes, cognitivas ou afetivas, relacionadas com tarefas cognitivas. O estudo da metacognição relaciona a escolha das estratégias de aprendizagem pelo estudante. Ao refletir sobre suas experiências e as escolhas relativas à sua execução, o estudante se capacita a fazer melhores escolhas na próxima tarefa. A falta de autorregulação entre alunos com baixo desempenho acadêmico – e alto nível de autorregulação em alunos com alto desempenho acadêmico – indica que muitos alunos se beneficiariam ao se tornarem autorregulados (ZIMMERMAN, 1990).

1.2.2 Dimensões da ARA

A autorregulação não é uma característica inata assim como não é um comportamento que a pessoa adota em todas as suas atividades, com a mesma intensidade. Como a autoeficácia, que é específica para cada tarefa, a autorregulação apresenta diferentes dimensões da aprendizagem autorregulada: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente e social.

De acordo com Zimmerman (1997), todas as formas de aprendizagem passam por essas dimensões psicológicas. Para ajudar um aluno a se tornar autorregulado em uma dimensão psicológica em particular, é necessário entender os processos e crenças que o sustentam, para que seja capaz de acessá-los, e saber como ele pode ser ensinado.

Quadro 2 – Dimensões da autorregulação da aprendizagem.

Perguntas Científicas	Dimensões Psicológicas	Requisitos da tarefa	Atributos autorreguladores	Processos autorreguladores
Por quê?	Motivo	Escolher participar	Intrinsecamente ou automotivado	Estabelecimento de objetivos, autoeficácia, valores, atribuições etc.
Como?	Método	Escolher o método	Planejado ou Autorregulado	Utilização de estratégias, relaxamento etc.
Quando?	Tempo	Gerenciar o tempo	Eficiente na gestão do tempo	Planejamento e gestão de tempo etc.
O quê?	Realização	Controle sobre a realização	Autoconsciente da realização e resultados	Automonitorização, autojulgamento, controle de ação, volição etc.
Onde?	Ambiental	Controle físico da situação	Ambientalmente receptivo e com recursos	Organização e estruturação do ambiente
Com quem?	Social	Controle do meio social	Socialmente receptivo e com recursos	Seleção de modelos, procura de ajuda etc.

Fonte: adaptado de Zimmerman e Risemberg (1997, p. 108).

A seguir, trazemos uma breve explicação de cada dimensão:

- 1) Por quê: é na dimensão *por quê* que atua a motivação intrínseca. Zimmerman e Risemberg (1997) afirmam que se o aluno não teve possibilidade de escolha de uma tarefa externamente solicitada, não se pode determinar se há motivação intrínseca. Os pesquisadores, segundo o autor, têm que oferecer uma gama de opções de tarefas para que se possa pesquisar a dimensão da motivação na autorregulação da aprendizagem.
- 2) Como: Na dimensão *como*, ocorre o planejamento da tarefa, portanto é altamente recomendável que o professor ofereça ao aluno a possibilidade de escolher o modo pelo qual prefere executar a tarefa – por exemplo, fazendo uma lista dos passos a seguir. É nessa dimensão que as estratégias de aprendizagem são usadas como importante ferramenta, sendo a chave desse processo psicológico, quando da regulação do método de aprendizagem.
- 3) Quando: Pesquisas indicam que o aluno autorregulado planeja o horário de estudos com mais frequência e usa seu tempo com mais eficiência (ZIMMERMAN, 1994). Pesquisadores identificaram, similarmente, inúmeros processos-chave associados ao uso efetivo de tempo – como gerenciamento, planejamento do tempo e crenças pessoais (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).
- 4) O quê: A quarta dimensão *o quê* pertencente ao aluno evidentemente autorregulado, controlando os processos de automonitorização, autojulgamento, controle de ação, volição etc.
- 5) Onde: A quinta dimensão, *onde*, está relacionada com o local escolhido pelo estudante, além da estrutura, ou seja, o que o local oferece ao seu estudo. A possibilidade de escolher entre um local com menos distratores (barulho, pessoas, temperatura ambiente) afeta o desempenho do aluno.
- 6) Com quem: A sexta dimensão se refere ao social, *com quem* o aluno escolhe estudar. O aluno autorregulado pede ajuda, escolhe seletivamente a quem pedir ajuda, diferente do aluno dependente que, segundo as pesquisas, é relutante em pedir ajuda pois não está seguro sobre o que perguntar, e receoso de como será percebido por outros. Pedir ajuda é uma estratégia social importante no processo autorregulatório da aprendizagem.

De acordo com Zimmerman (2002), a dimensão motivacional está relacionada com a crença de autoeficácia, atribuição causal e o interesse intrínseco à tarefa. A dimensão afetiva está relacionada ao sentir, ao emocional do aluno, como ele controla sua ansiedade, suas vitórias e seus fracassos, enquanto a comportamental está relacionada ao agir, à ação que ele executa.

Veiga-Simão (2015) diz que a dimensão cognitiva/ metacognitiva está relacionada com o que o aluno deseja aprender – ou seja, como, quando e onde iniciar – e quais as estratégias de memorização, organização e elaboração adotadas.

A dimensão comportamental está relacionada ao esforço, persistência em caso de dificuldades e como o aluno se utiliza do sucesso da tarefa realizada futuramente (VEIGA-SIMÃO, 2015). A autorregulação e seus processos devem ser apresentados aos alunos, para que deles se apropriem, o que aumentará a motivação para executar as tarefas (VEIGA-SIMÃO; FRISON, 2015). Polydoro et al. (2015) afirmam que cada dimensão tem seu próprio processo autorregulatório e que atuam conjuntamente:

No caso da dimensão motivo, os principais processos atuantes são os objetivos e a autoeficácia; a dimensão método abarca as estratégias e a rotina de realização; a dimensão tempo tem como principal processo o gerenciamento de tempo; a dimensão comportamento inclui os processos de auto-observação, autojulgamento e autorreação; a dimensão ambiente físico inclui a estruturação ambiental como processo principal; e, por fim, na dimensão ambiente social, os principais processos atuantes são o relacionamento social e a busca de ajuda seletiva. (POLYDORO ET AL., 2015, p. 204)

Os processos de autorregulação abrangem concentração na instrução, organização, codificação e estabelecimento de informações, escolha de um ambiente adequado para o trabalho produtivo, recursos mínimos, estímulo, crenças positivas, crença no aprendizado e organização do contexto (FRISON, 2016).

Ao observar as dimensões da autorregulação, é nítido notar o quanto alunos têm pouco ou nenhum controle sobre sua aprendizagem na escola, e que não são comumente ensinadas habilidades autorregulatórias como parte do currículo.

Zimmerman (1997) conclui que, por causa da interação dos multidimensionais processos autorregulatórios, os alunos falham em se regular durante suas aprendizagens, não apenas porque lhes são tiradas a fonte de informação corretiva necessária para aprendizagem acadêmica, mas por que lhe é igualmente roubada a percepção do

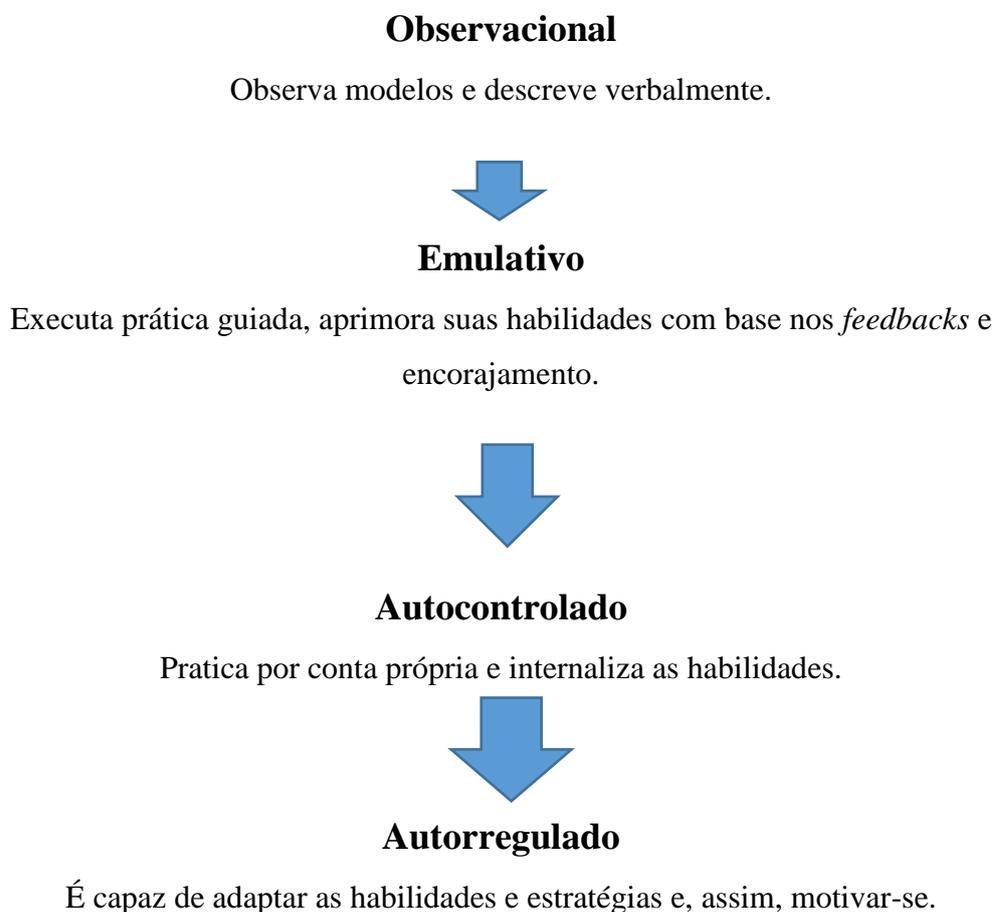
desenvolvimento pessoal de eficácia que abastece a determinação da meta e motivação em persistir defronte desafios maiores.

1.2.3 Níveis da ARA

A autorregulação não se trata de um traço da personalidade, sendo passível, portanto, de desenvolvimento (ZIMMERMAN, 2002).

Conforme Schunk e Zimmerman (1997), Zimmerman e Kitsantas (1999), Zimmerman (2011), a autorregulação da aprendizagem apresenta quatro níveis: observação, emulação, autocontrole e autorregulação. O conhecimento desses níveis é de importante valia para os professores ajudarem seus alunos a desenvolver a autorregulação da aprendizagem, servindo de modelo, ou oferecendo apoio de acordo com a sua evolução (ZIMMERMAN, 2008).

A seguir, apresentamos os níveis da autorregulação da aprendizagem:



1. Observação: o sujeito percebe o comportamento autorregulado em outra pessoa por contato direto ou contato simbólico, como no caso de documentários ou ficção, e cognitivamente interpreta o que vê, se apropriando assim de um novo comportamento que antes não fazia parte do seu repertório – ou, caso ele já tivesse esse conhecimento e não o acionasse, pode passar a fazê-lo por meio da facilitação advinda da modelação. No nível observacional, a aprendizagem ocorre pela observação de modelos pessoais ou simbólicos, como apresentado em outro importante constructo da TSC: a modelação.
2. Emulação: o segundo nível é o da emulação, ou seja, é quando o sujeito concretiza o comportamento aprendido, e com a sua execução melhora o seu desempenho. Nesse nível, o *feedback*, a motivação e a execução repetida promovem melhorias, porém, sem atingir ainda, a maestria, sendo necessária a presença do modelo. No nível emulativo, o aluno não é capaz, ainda, de executar a ação por conta própria; necessita da ajuda por prática guiada e *feedbacks* para melhor se direcionar.
3. Autocontrole: no terceiro nível, o sujeito melhora o desempenho e já não precisa do modelo para desempenhar a atividade, conseguindo fazê-lo com o nível do modelo. É quando o sujeito tem certo domínio do comportamento, mas ainda necessita das representações do modelo para guiá-lo. O aluno consegue executar a ação sem ajuda externa, com as habilidades que internalizou.
4. Autorregulação: é no último nível, o da autorregulação, que o sujeito não só tem domínio, como ele se apropriou em alto grau e é capaz de adaptar sua habilidade à realidade concreta, conforme suas condições pessoais e o contexto. Por último, o aluno autorregulado não só se torna capaz de executar determinadas ações, mas, do mesmo modo, apropriando-se das estratégias empregadas naquela tarefa, de adaptá-las e aplicá-las em outras situações. É quando o aluno se torna autônomo, agente de seu aprender.

Salientamos que a autorregulação da aprendizagem é uma habilidade não só necessária aos discentes. Os docentes necessitam dessa capacitação, para estarem aptos a ensinar seus alunos, o que raramente é aprendido nos cursos de nível superior.

1.3 Estratégias de autorregulação da aprendizagem

Zimmerman e Martinez-Pons desenvolveram, em 1988, uma lista de 15 categorias de estratégias autorreguladoras:

1. Autoavaliação
2. Organização e transformação
3. Estabelecimento de metas e planejamento
4. Busca de informações
5. Registro e monitoramento
6. Estruturação do ambiente
7. Autoconsequências
8. Memorização e ensaios
- 9-11. Procura de ajuda
- 12-14. Verificação de registros

Alunos com melhor desempenho acadêmico usam mais estratégias autorregulatórias, como as acima referidas, que alunos com desempenho acadêmico mais baixo (BAHR; CARROLL; EFFENEY, 2013).

Rosário et al. (2001) salientam que alunos academicamente mais competentes utilizam mais as estratégias de autorregulação descritas por Zimmerman e Martinez-Pons (1988).

Contudo, “ressaltam os teóricos que conhecer as estratégias não é suficiente para melhorar o rendimento escolar dos estudantes. Faz-se necessário que os alunos compreendam como e quando usá-las” (BORUCHOVICH, 1999, s/n.).

As estratégias de aprendizagem, importantes ferramentas que podem ajudar os alunos a autorregular sua aprendizagem e atingir seus objetivos (CASH, 2016), incluem: sistemas de anotações, estratégias de memorização, estratégias de escuta e estratégias de estudar em dupla ou grupo, além de estratégias de escrita, como resumos (VEIGA-SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015).

As novas práticas pedagógicas entregam ao aluno o papel de protagonista em sua aprendizagem, proativamente capaz de ser agente no seu processo educativo, a

autorregulação da aprendizagem apresenta-se como alternativa comprovada de melhoria no desempenho acadêmico dos alunos (CASH, 2016).

Veiga-Simão e Flores explanam sobre a importância do uso de estratégias de aprendizagem como fonte de autonomia do aluno:

A autorregulação da aprendizagem representa uma ferramenta pró-ativa de aprendizagem. Neste sentido devemos ver o aluno como sujeito activo na sua aprendizagem e proporcionar-lhe um ensino “transparente” onde possa, por modelação, aprender as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens, actuais e futuras, possibilitando-lhe um conhecimento estratégico, sobre quando e porquê utilizar essas estratégias. (VEIGA-SIMÃO; FLORES, 2006, p. 94)

Alunos com dificuldades que aprendem estratégias autorreguladoras melhoram seu rendimento, diminuindo a distância em desempenho acadêmico dos alunos medianos ou acima da média deles esperada. Frison et al. (2015) demonstraram que alunos mais autorregulados para a aprendizagem se tornaram mais ativos, autônomos, capazes de controlar seu processo de aprendizagem, conhecendo suas potencialidades e limitações e criando formas de lidar com elas.

A nova perspectiva das diferenças individuais dos alunos surgiu de pesquisas sobre metacognição e cognição (aprendizagem) social. Até o final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, as deficiências em aprendizagem eram atribuídas apenas à limitação de capacidade cognitiva dos alunos. As deficiências em aprendizagem passaram a ser atribuídas à falta de consciência metacognitiva das limitações pessoais e à incapacidade de compensá-las. Pesquisas indicam que a crença de autoeficácia e o interesse intrínseco, entre outras crenças, influem diretamente na decisão do aluno de escolher a abordagem de estudo para determinada tarefa (ZIMMERMAN, 2002).

Estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas para alunos de baixo rendimento escolar (BORUCHOVITCH, 1999). Ou seja, o aluno não é classificado como autorregulado ou não autorregulado. Todo aluno pode desenvolver e adaptar individualmente o processo autorregulatório de suas aprendizagens e empregá-lo ou não, em diferentes contextos.

Importante é os alunos saberem que estratégias que facilitam a aprendizagem podem ser aprendidas, e observar como o professor aprende pode ser uma fonte importante

de aprendizagem. O professor não apenas ensina conteúdo, assim como é modelo de como aprender a aprender.

Schunk & Zimmerman (2011) reiteram que o aluno autorregulado define metas específicas para si mesmo, visto que quanto mais específica a meta, mais fácil de definir submetas a serem atingidas; adota estratégias apropriadas, recorrendo ao seu repertório e usando as existentes ou adaptando-as às especificidades da tarefa; automonitora o desenvolvimento da execução, fazendo os ajustes necessários; atento ao ambiente físico e social, o organiza de forma a favorecer o estudo; gerencia o tempo, focando nos objetivos e sendo realista em relação à quantidade necessária; autoavalia os métodos escolhidos para o estudo e as estratégias empregadas; é capaz de adaptar os planos futuros.

Zimmerman diz que as habilidades que perfazem o processo de autorregulação da aprendizagem são: a) determinar objetivos próximos, b) adotar estratégias eficientes para alcançar os resultados, c) monitorar o desempenho identificando sinais de progresso, d) reestruturar o contexto ambiental e social para que seja adequado ao objetivo estipulado, e) gerenciar o tempo eficientemente, f) autoavaliar os métodos empregados, g) atribuir causa aos resultados e h) adaptar métodos para usos futuros (ZIMMERMAN, 2002).

A participação do aluno no planejamento de atividades e estabelecimento de objetivos é fundamental para que a aprendizagem seja autorregulada, segundo Rosário et al. (2001). Quando as decisões sobre o que, como, quando e onde aprender são tomadas por outros, o aluno não tem controle, e autorregulação implica controlar as condições envolvidas na aprendizagem.

O professor pode intervir no processo de aprendizagem do aluno, ao ensinar estratégias de aprendizagem que possam equipá-lo para um estudar com mais competência. Ao estudar com mais competência, o aluno terá um desempenho acadêmico de sucesso que afetará sua autoeficácia e motivação.

Em relação à leitura, o professor pode ampliar suas práticas pedagógicas, diversificar os modos de ler, ensinar estratégias que ajudem os alunos a ter uma maior compreensão do texto lido.

CAPÍTULO 2 – AUTORREGULAÇÃO DA LEITURA E PRÁTICAS DOCENTES

2.1 A leitura

Leffa (1996) define dois tipos de leitura, antagônicas entre si: 1) a leitura enquanto extração de significado do texto e 2) a atribuição de significado a este. A primeira encerra a noção de que o texto tem sentido preciso, exato e completo. Na segunda definição, ler seria dar significados ao texto, ou seja, a significação parte do leitor, e cada leitor dá o seu significado ao texto.

Beers e Probst afirmam que “O texto acorda associações na mente do leitor, e dessa mistura, um sentido é criado. Não se encontra nem no texto nem no leitor, e sim, no encontro desses dois” (BEERS, PROBST, p. 1, 2013). Os autores também acreditam que “é na interação, na troca, entre leitor e o texto que não apenas cria-se sentido, mas também se cria a razão para ler” (BEERS, PROBST, p. 3, 2013).

Silva e Silveira (2013) dizem que as experiências e os conhecimentos do leitor são mais exigidos durante o processo de leitura do que o conhecimento do código linguístico, pois o texto não é um produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Para Sisson e Sisson (p. 18, 2014), a complexidade de um texto pode se verificar pelas seguintes características:

1. Indicadores quantitativos: extensão das palavras, se o texto tem mais palavras monossílabas ou polissílabas; a frequência de palavras raras e a extensão das sentenças, se o texto tem mais sentenças curtas que longas.
2. Indicadores qualitativos: estrutura do texto, se o texto é sofisticado com, por exemplo, problemas/ soluções; características e gráficos, se o texto oferece suportes como títulos, subtítulos, palavras do vocabulário em itálico, glossário e ilustrações/ gráficos para facilitar a compreensão; complexidade das sentenças, se o texto apresenta sentenças de estruturas complexas frequentemente; linguagem não literal, se o texto usa linguagem não literal e metáforas.

3. Indicadores do Leitor: conhecimento prévio, se o texto exige conhecimento prévio ou conhecimento temático para sua compreensão; interesse do aluno, se o tema interessa ao leitor; motivação, se o aluno deseja ler aquele texto.

O nível de aprendizado do aluno depende não tanto de suas habilidades, quanto de seu domínio sobre os processos autorregulatórios (ZIMMERMAN, 2002).

Existe uma associação significativa entre compreensão leitora e desempenho acadêmico. A fraca compreensão da leitura promove dificuldades em aprendizagem que estimulam a ausência ou ineficácia de hábitos de estudos (SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2014).

Para Boruchovitch, “é sabido que o domínio da leitura é essencial para se obter sucesso na escola, sendo necessário na maior parte das situações acadêmicas” (BORUCHIVITVH, p. 20, 2001).

Segundo Zimmerman e Bandura (1994), não importa o quanto sejam boas as habilidades dos alunos se eles não forem capazes de utilizá-las de forma eficiente, persistente e criativa. Nem sempre as habilidades autorregulatórias que o aluno possui são aplicadas persistentemente defronte dificuldades, estressores ou chamamentos interessantes.

Para Sabino (2008), a leitura é fundamental para o aluno desenvolver suas capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais e, portanto, é uma forte contribuição para o sucesso acadêmico.

Surge, então, a necessidade de instrumentalizar os alunos com estratégias e modos de leitura que possibilitem uma leitura fluente e que resultem em um sentimento de satisfação, o que depende diretamente da compreensão do que foi lido e do valor que foi dado à leitura.

O motivo de termos escolhido mais de uma estratégia é a nossa crença de que esta pode variar em eficácia conforme o texto ou o aluno. É importante também, no processo de aprendizagem das estratégias, que o aluno saiba o que é uma estratégia, que existem múltiplas estratégias, que estas não têm eficácia padrão e, que ao se auto-observar, ele próprio decida qual estratégia é melhor para si na leitura daquele texto específico. O aluno pode, ainda, usar diferentes estratégias em um mesmo texto ou desenvolver versões

mais adequadas ao seu perfil, usando os modelos apresentados como fonte de possibilidade, e não fonte de limitação.

A leitura possibilita contato com a produção de conhecimento. Para gostar de ler é necessário que a leitura seja uma tarefa realizável sem demasiados esforços. Pinheiro afirma que “muitas das crianças que referem não gostar de ler também não se percebem como leitores eficazes e algumas delas revelam mesmo ter dificuldades em compreender o que leem. A primeira condição para gostar de ler, é ler sem esforço” (PINHEIRO, p. 31, 2013).

Ferreira e Rodrigues (2011) consideram que as crianças que gostam de ler, fazem-no com mais frequência e, naturalmente, tornam-se leitores mais competentes no futuro, enquanto os leitores com mais dificuldades apresentam baixa motivação para ler. Isso se dá porque a motivação e a habilidade se influenciam mutuamente, segundo afirma Guthrie (2001).

A motivação é um elemento importante para a aprendizagem da leitura e pode ser entendida “como o conjunto de processos que estimulam o comportamento e nos fazem agir” (GUTHRIE; 2001). A leitura é uma atividade que tem características particulares e pode ser estudada por diferentes perspectivas. Em relação ao perfil do leitor, o autor traz quatro perfis:

Assumindo que a motivação para a leitura é multifacetada, apresentam quatro perfis de leitores, partindo do pressuposto que as motivações para a leitura podem ser *affirming* (i.e., positivas, tais como motivação intrínseca) ou *undermining* (i.e., negativas, tais como uma realização evitante/ rejeitante). Os quatro perfis identificados pelos autores são: (1) ávidos (*avid*); (2) ambivalentes (*ambivalent*); (3) indiferentes ou apáticos (*apathetic*); (4) rejeitantes ou evitantes (*averse*). (GUTHRIE; KLAUDA; HO, 2011, p. 10)

Os leitores ávidos apresentam, normalmente, múltiplos interesses e índices de motivação elevados, sendo os que, em geral, alcançam melhores resultados na leitura. Os leitores ambivalentes, segundo a autora, “demonstram algumas motivações positivas e outras menos positivas. São geralmente indivíduos que podem ser eficientes na leitura, mas ao mesmo tempo podem revelar desinteresse (...) e baixos níveis de motivação intrínseca” (GUTHRIE; KLAUDA; HO, p. 12, 2013).

Os leitores indiferentes, continua, “têm baixos níveis de motivação, sejam positivas ou negativas, apresentando resultados intermediários no que se refere à leitura.

Os leitores rejeitantes, conclui a autora, são os que “possuem altos níveis de motivação negativa (*undermining motivation*) e reduzidos níveis de motivação positiva (*affirming motivation*)” (GUTHRIE; KLAUDA; HO, 2013).

Guthrie, Schaffer e Huang (2001) apontam sete processos motivacionais que se associam positivamente com o desempenho dos alunos em leitura: (a) motivação intrínseca; (b) autonomia percebida; (c) autoeficácia; (d) maestria na tarefa; (e) objetivos de desempenho; (f) motivação social e (g) valor da leitura.

Para executar uma tarefa, o aluno precisa de motivação, que está diretamente ligada à sua autoeficácia, ou seja, à percepção de sua capacidade para a realização da específica tarefa – no caso, a leitura. A autoeficácia é reforçada por experiências bem-sucedidas. A experiência direta é uma das fontes da crença de autoeficácia, e a mais poderosa delas (BANDURA, 1997). O autor afirma que a autoeficácia sem habilidades não é suficiente para um bom desempenho, portanto, a maestria na tarefa é essencial.

Para Wigfield (2000), existem três aspectos centrais na motivação para a leitura: a motivação intrínseca e extrínseca; as crenças sociais e autopercepções de competência e eficácia; e, por fim, a motivação social. A motivação intrínseca não depende de estímulos externos como a extrínseca. As motivações sociais estão relacionadas com motivações individuais que se desenvolvem a partir da proximidade com outros (FERREIRA; RODRIGUES, 2011)

Wigfield e Guthrie (1997) afirmam haver onze dimensões de motivação para a leitura, divididas em três categorias, a seguir:

- Crenças de competência e eficácia: autoeficácia, desafio e evasão do trabalho;
- Objetivos da leitura: curiosidade, envolvimento, importância, reconhecimento, qualificações e competição;
- Fins sociais da leitura: social, cumprimento.

Considerando a primeira categoria, trazemos Bandura (1997), que assim como Zimmerman e Schunk (1997), diz que quando alguém acredita que terá sucesso em uma tarefa, essa pessoa está mais propensa a executá-la e aceitar desafios. Já a evasão está relacionada com a baixa autoeficácia, se a pessoa acredita que não terá sucesso, ela evita submeter-se à experiência direta de insucesso (WIGFIELD; GUTHRIE, 1997).

Na segunda categoria, temos a dimensão do porquê, o motivo. Aqui, integram-se a motivação intrínseca e a extrínseca, as orientações para a realização dos objetivos e os valores da sua realização (FERREIRA; RODRIGUES, 2011).

Os autores explicam a terceira categoria como tendo dois aspectos: primeiro, as razões sociais da leitura e o processo de construção de significados adquiridos com a leitura, com amigos e familiares; segundo, que ler corresponde às expectativas dos outros.

O alto nível motivacional em relação à leitura aponta como fator importante no desempenho leitor de alunos chineses, o que tem sido constatado a cada avaliação do PISA. Lau e Ho (2015) publicaram um estudo analisando a relação entre o alto desempenho leitor dos alunos de Hong Kong e a autorregulação da aprendizagem. Os autores explicam que houve uma reforma educacional na China pela qual o modelo de alunos passivos e professores autoritários não mudou muito. As classes chinesas continuam numerosas, os alunos são separados pelo nível de desempenho e os professores autoritários não estimulam muito os alunos em suas aulas tradicionais, aspectos que representam um paradoxo do que se espera de uma educação que atinja níveis tão altos no PISA, principalmente se comparados com países ocidentais de alto desempenho, como a Finlândia, onde a autonomia dos alunos e a ausência de hierarquia constituem ponto central da educação, segundo os autores.

Ainda nessa linha de pensamento, existe um fator cultural que tem um impacto forte no desempenho acadêmico dos chineses. Os seguidores de Confúcio prezam muito a dedicação e o trabalho árduo. Os alunos chineses leem muito em sala de aula (aproximadamente 270 minutos por semana, quando a média da OECD é de 214 min. por semana), e 30,4 % deles frequentam aulas complementares. Em relação à autorregulação, estratégias metacognitivas e alta motivação foram identificadas nos alunos chineses, enquanto outras estratégias de leitura que poderiam ajudá-los a compreender melhor o texto, não foram identificadas como fatores determinantes do alto desempenho. Morrison (2006) sugere que se os alunos chineses fossem mais autorregulados, não seria necessário tanto trabalho árduo para obter os mesmos resultados, que se mostraram relacionados com a memorização e alto número de horas dedicado à leitura. Portanto, a motivação é o principal fator do alto desempenho dos alunos chineses (MORRISON, 2006; LAU, HO, 2015).

Segundo Solé (2008), os objetivos da leitura são muitos e diferentes em cada situação e momento. Para a autora, destacam-se os seguintes: obter uma informação

precisa; seguir instruções; obter uma informação de caráter geral; aprender; revisar escrito próprio; por prazer; comunicar um texto a um auditório; praticar a leitura em voz alta, verificar o que se compreendeu etc.

Ler não é um ato simples e automático. Compreender o que se lê necessita da participação ativa do leitor. Para Simões e Souza (2011), as competências e habilidades envolvidas no processo de ler são as seguintes: decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipótese etc., além de que, ler pode ser para informar, copiar, distrair. Pode-se, ainda, ler para o outro, com o outro, em voz alta ou silenciosamente. A leitura pode ser efetuada em diferentes momentos e locais, e vem em diferentes suportes, como jornal, livro, página digital, entre outros.

Para exemplificar essa ideia, descrevemos o caso de uma aluna com dificuldade em leitura, apresentado por Zimmerman et al. (2008). No relato, os autores destacam que o primeiro passo foi quando se identificou a dificuldade em leitura, por meio de *feedback* da professora. A leitura fluente era uma meta difícil para a aluna em questão. Para que ela não perdesse a motivação, a meta foi dividida em submetas. No caso, a submeta foi a leitura de um texto em particular, e a meta final, a compreensão de qualquer texto.

O texto foi dividido em componentes, como procurar as ideias principais de cada parágrafo. Uma das possibilidades era que a aluna focasse a primeira sentença de cada parágrafo. Consecutivamente, lia superficialmente as demais sentenças. Caso nenhuma fosse melhor, ela selecionaria, então, a primeira como sendo a ideia principal daquele parágrafo.

Nota-se, por esse relato, que essas estratégias não são aprendizagens espontâneas e nem tão rápidas. Só com utilização sistemática é que o aluno se apropria dessas técnicas.

Para ajudar a elevar a autoeficácia positiva durante o processo de aprendizagem da leitura, o professor pode perguntar qual é a crença do aluno em relação à compreensão textual e, depois, aplicar testes com pequenos textos acompanhados de seu *feedback*. O resultado dos testes serve de parâmetro para os alunos perceberem se sua autoeficácia está equilibrada com o desempenho. Quando os alunos comparam suas crenças com o resultado dos testes ou *feedback* dos professores, eles percebem a

diferença, caso ela se comprove, e essa percepção os ajudará na auto-observação da próxima tarefa.

No caso da aluna, apresentado por Zimmerman et al. (2008), pode ser que ela perceba que o resultado positivo não se estendeu à compreensão como um todo, o que sugere que nem todos os parágrafos são compreendidos com o uso da mesma estratégia. Ela pode, então, identificar quais parágrafos foram compreendidos e quais, não. Ela pode perceber que existem outras estratégias que podem ajudar a compreender melhor o texto. As estratégias podem ser cumulativas. Outras estratégias podem ser apresentadas pela professora, como fazer um resumo, responder questões sobre o texto ou, ainda, elaborar, ela própria, perguntas sobre o texto lido.

O Ministério da Educação (2007) enumerou algumas habilidades necessárias à compreensão textual:

- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura: após a leitura, o leitor determina suas escolhas, como base para outras escolhas. A modelação é feita por um adulto.
- Desenvolver capacidades de decifração: saber decodificar palavras, identificar relações entre fonemas e grafemas; saber ler reconhecendo as palavras de forma global, favorecendo uma leitura mais rápida para que o leitor não se atente aos fragmentos, como sons e nomes de letras.
- Desenvolver fluência leitora, compreender textos, identificar finalidades e funções da leitura, reconhecer o suporte, o gênero e a contextualização do texto, familiarizar-se com diversos gêneros textuais; antecipar conteúdos, elaborando hipóteses, as quais vai eliminando ou confirmando durante a leitura, buscar pistas textuais e intertextuais, ler nas entrelinhas, compreender o texto de forma global, identificando o assunto e as ideias principais.

Segundo Machado e Frison (2012), muitos alunos chegam à universidade sem saber ler. Os resultados de avaliações como o PISA, o SAEB e a Prova Brasil retratam essa triste realidade. Ainda, segundo as autoras, a aprendizagem da leitura se processa por meio de estratégias autorregulatórias, ou seja, o aluno autorregulado compreende melhor o que lê.

Para Zimmerman, Bonner e Kovach (2008, p. 47), muito da aprendizagem escolar é obtida por meio da leitura de textos e, por isso, “os alunos devem se tornar proficientes em compreensão de textos”.

A autorregulação da aprendizagem representa uma ferramenta pró-ativa de aprendizagem. Neste sentido devemos ver o aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem e proporcionar-lhe um ensino “transparente” onde possa, por modelagem, aprender as **estratégias** de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens, actuais e futuras, possibilitando-lhe um conhecimento estratégico, sobre quando e porquê utilizar essas estratégias. (VEIGA- SIMÃO, FLORES, 2006, p. 94)

Considerando esse panorama de aprendizagem autorregulada, nosso objetivo é discutir se as estratégias de leitura autorreguladoras podem ajudar os alunos a alcançarem uma compreensão mais profunda do conteúdo estudado, independentemente da disciplina. Tomando, ainda, os resultados de pesquisas como o PISA, a Prova Brasil e o SAEB, verificam-se que nossos alunos do Fundamental provavelmente têm uma compreensão superficial do que leem e não atingem os objetivos propostos pelo MEC.

A leitura atravessa toda a vida escolar, tornando-se mais complexa e densa, gradativamente, o que justifica a necessidade de encontrarmos estratégias de leitura que possibilitem aos alunos lerem textos informativos e ficcionais de forma crítica e reflexiva, para que possam ampliar seu conhecimento prévio.

Machado e Frison (2012) afirmam que:

Além da preocupação que se tem em relação ao fato de existirem problemas de leitura na universidade que podem e devem ser minimizados, é preciso ponderar a necessidade de sistematizar estratégias que favoreçam a proficiência da leitura. (MACHADO; FRISON, p. 170, 2012)

Concordamos com as autoras e entendemos que esse problema deve ser enfrentado desde os anos iniciais, quando os alunos aprendem a ler.

A Teoria Social Cognitiva opera por meio de subprocessos psicológicos que incluem automonitoramento das atividades, estabelecimento de padrões pessoais de julgamento e direcionamento do desempenho, conscientização das influências autorreativas que motivam e direcionam seus esforços, bem como o uso de estratégias apropriadas para alcançar o sucesso na realização da tarefa (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994).

Inúmeros pesquisadores que estudaram as diferenças individuais na motivação e desempenho dos alunos afirmam que existe um conjunto de processos mentais e comportamentais que integram a aprendizagem autorregulada, conhecida como Self-regulated learning (SRL) (FLAVELL, 1979; BANDURA, 1986, 1989; ZIMMERMAN, 1989, 1990, 2000; BOEKAERTS, 1997; CORNO, 2001). A participação ativa e a autorregulação da aprendizagem melhora o desempenho escolar (CORNO, 1986; BANDURA, 1989; ZIMMERMAN, 1989).

Considerando a base teórica da presente dissertação, entende-se que a leitura deva ser exercitada em sala de aula, em um trabalho voltado para a autorregulação e o ensino de estratégias de aprendizagem que contribuam para potencializar a aprendizagem no campo da leitura dos alunos e que as práticas pedagógicas explorem diferentes modos e estratégias de leitura.

2.2 Autorregulação da Leitura

Machado e Frison (2012, p. 169) ressaltam que ao iniciar a leitura, “o controle sobre a aprendizagem e o próprio rendimento deve ser ativado. Fatores internos e externos interferem no grau de consciência do aluno sobre estratégias que possam dirigir a compreensão leitora”.

Pesquisas demonstram os efeitos do ensino de estratégias de aprendizagem autorregulada na leitura: o desempenho dos alunos em compreensão leitora melhora à medida que as estratégias são usadas (GOMES, BORUCHOVITCH, 2011; SCHUNK, RICE, 1987), que o uso das estratégias aumenta com a idade, e que as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de sucesso escolar e acadêmico são inúmeras. Estudos posteriores com alunos com alto desempenho corroboraram esses resultados (ABLART, LIPSCHULTZ, 1998; ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997).

Para o comportamento autorregulador da aprendizagem, cinco capacidades acadêmicas são essenciais: a) planejar e usar o tempo de estudo mais efetivamente; (b) compreender e sumarizar melhor o texto estudado; (c) melhorar estratégias de anotação; (d) antecipar e se preparar melhor para avaliações; e (e) escrever melhor, afirmam Zimmerman et al. (2008).

A compreensão leitora faz parte da aprendizagem autorregulada – como faz parte de inúmeras atividades acadêmicas –, assim como a leitura pode ser efetuada de forma autorregulada. Veiga-Simão (2002, 2004) fez uma correlação entre a aprendizagem autorregulada e o desenvolvimento do processo leitor, ou seja, alunos que usam estratégias autorreguladas de aprendizagem são melhores leitores.

Quanto mais os alunos usam estratégias de leitura, leitores mais efetivamente autorreguladores eles se tornam (NASH-DITZEL, 2010). A autora também relata que alunos que aprendem estratégias de leitura as usam tanto em textos acadêmicos quanto em textos que leem de forma independente, o que fazem sem essa intenção.

Nelson e Manset-Willianson (2006) relatam uma pesquisa com alunos do Ensino Fundamental, comparando o uso explícito de estratégias de leitura autorregulatórias por um grupo (A) e a adoção apenas de estratégias de leitura, como ativação de conhecimento, visualização e antecipação, por outro grupo (B). Os resultados demonstram que o grupo (A) atingiu um desempenho leitor muito superior. Para os autores, os alunos conseguiram identificar estratégias que não foram usadas, que foram bem usadas ou usadas de forma errada, quando as conheciam de forma explícita, o que não ocorreu com o grupo B. Spörer, Brunstein e Kieschke (2009) realizaram pesquisa semelhante e também relataram que o ensino explícito das estratégias de leitura autorregulada resultou em aprofundamento da compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental. Alcará e Santos (2013, p. 419) ressaltam “a necessidade de uma conscientização em relação ao uso adequado e autorregulado das estratégias de aprendizagem” associado à compreensão leitora.

Machado e Frison (2012, p. 194) afirmam que “o leitor precisa efetivamente utilizar estratégias autorregulatórias, isso é, escolher e utilizar procedimentos que contribuam para a obtenção dos objetivos relacionados ao saber que se busca”. As autoras relataram que apenas 32% dos alunos que participaram de pesquisa sobre leitura autorregulada utilizaram estratégias de leitura, como fazer hipóteses ou pressuposições, destacaram ou sublinharam partes importantes do texto, observaram quem era o autor, o título e a obra na qual o texto estava inserido ou escreveram um pequeno resumo, sendo esses alunos os que demonstraram melhor compreensão leitora (MACHADO, FRISON; 2012).

Com base na literatura existente sobre o tema, os alunos do ensino fundamental poderiam melhorar seu desempenho leitor, “se projetos interventivos que visassem

remediar as dificuldades ou aprimorar essa habilidade fossem realmente desenvolvidos” (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008, p. 538).

Simões e Souza dizem que para ser um leitor competente é preciso acionar algumas estratégias adequadas. Dessa forma, o papel da escola seria o de criar situações para possibilitar ao aluno o aprendizado formal dessas estratégias (SIMÕES; SOUZA, p. 11, 2011).

O uso de estratégias de leitura autorreguladas tem sido relatado como efetivo, segundo Sung, Chang e Huang (2008). Frison (2016, p. 8,) destaca as seguintes estratégias de leitura fundamentadas na autorregulação da aprendizagem: “antecipação e planejamento da leitura, monitorização da leitura, avaliação da leitura e autoavaliação com orientação da professora”, além da utilização de guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro.

Os alunos com baixo desempenho leitor não fazem resumos, são passivos em relação ao texto, ignorando o fato de ter alguma passagem que não entendem, não conseguem identificar as partes importantes e as que são de apoio ou exemplificativas (DEMBO, 2000).

Para Vieira, Simon e Veiga-Simão (2015), as seguintes estratégias são parte do processo de leitura autorregulada, divididas por cada um dos três momentos que envolvem o processo de ler, ou seja, antes, durante e depois (VIEIRA; FRISON; VEIGA-SIMÃO, 2015, p. 72-73):

1) ANTES: Prévia ou antecipação da leitura – se dá antes do início propriamente dito da leitura e engloba estratégias que orientam para o conhecimento dos objetivos, ativação do conhecimento prévio e do conhecimento metacognitivo, ativação das crenças de autoeficácia e de valor da tarefa, planejamento de esforço e volição, percepções da tarefa e do contexto;

2) DURANTE: Monitorização da leitura – ocorre durante o processo de ler; são estratégias autorregulatórias que visam monitorar o processo de compreensão leitora, orientam para a consciência metacognitiva, para a auto-observação da cognição e do comportamento, para a monitorização da motivação, do esforço, do tempo, da necessidade de ajuda, das condições da tarefa e do contexto;

3) DEPOIS: Avaliação da leitura – pode ocorrer ao longo e após a leitura. As estratégias aqui empregadas visam avaliar a compreensão que o sujeito teve ao ler o texto e

como ocorreu o processo de ler, referem-se, ainda, aos processos de avaliação que influenciam a alteração do comportamento.

Dembo (2000) afirma que há estratégias específicas para cada um desses três momentos. Para Pozo (1996), não basta que os alunos conheçam a existência de estratégias, é necessário que eles saibam como e quando usá-las.

As estratégias de compreensão leitora são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). A autora também ressalta que as atividades escolares relacionadas à leitura, em sua maior parte, visam avaliar a compreensão leitora, e não ensinar estratégias de leitura (SOLÉ, 1998).

Os alunos autorregulados já estabelecem objetivos antes de iniciar a atividade, o que afeta a motivação, a atenção e o esforço. Se o aluno for informado sobre o que se espera dele ou é necessário realizar, previamente, a fase de planejamento é mais fácil e fomenta a autoavaliação, o que direciona cursos de ação que melhorem ou adaptem seu desempenho ou comportamento (REBELO ET AL., 2013).

Rezende (1998) afirma que a leitura executa diversos atos cognitivos, como a percepção e a reflexão sobre um conjunto de grande complexidade. Segundo Leffa (1996), o leitor tem capacidade de, durante a leitura, avaliar o nível da sua compreensão. O leitor precisa perceber se compreende o que lê totalmente, parcialmente ou não compreende o texto, quando este não faz sentido para ele.

Em estudo com o objetivo de identificar as estratégias de compreensão leitora do conteúdo por alunos do ensino fundamental, Boruchovitch e Costa (2000) relatam que alunos do ensino fundamental não dispõem de um bom repertório de estratégias de compreensão leitora. Podemos inferir que não sabem porque não lhes foi ensinado.

As pesquisas recentes sugerem que a aprendizagem autorregulada pode ser favorecida quando métodos instrucionais e condições ambientais adequadas são ofertados aos alunos, conforme afirmam Housand e Reis (2008).

No ensino de estratégias de leitura e da autorregulação da leitura, observar com atenção como o professor e colegas leem melhora o desempenho (NASH-DITZEL, 2010).

Segundo esses pesquisadores, as condições ambientais que favorecem a autorregulação da leitura são caracterizadas por “ordem na sala, organização, expectativas claras, materiais disponíveis para os alunos acompanhar e refletir sobre seu progresso, e engajarem-se ativamente com o texto” (HOUSAND, REIS, 2008, p. 125). Além da estrutura ambiental, a oferta de livros que despertem seus interesses, destinados à leitura independente, são importantes fatores para que os alunos autorregulem seu desenvolvimento leitor. Housand e Reis (2008) afirmam que o ambiente favorável, o comportamento individual dos alunos e do professor são fatores que podem facilitar – ou não – o uso de estratégias autorregulatórias nas aulas de leitura.

Ainda em relação ao ambiente, foram observadas as seguintes características que favorecem a leitura autorregulada: biblioteca na sala organizada e de fácil acesso, possibilidade de olhar os livros sem autorização ou intervenção do professor, disponibilidade de 5 a 7 minutos para escolha de um livro, pelos alunos. Em relação aos métodos utilizados em uma aprendizagem autorregulada em leitura, Housand e Reis (2008) indicaram as seguintes características: ao início de cada aula, os objetivos eram retomados; alunos podiam circular livremente pela sala; oferta e cobrança do preenchimento da ficha de leitura; uso de listas de vocabulário desconhecido; perguntas com respostas abertas na hora da discussão; não utilização de perguntas objetivas sobre a localização de informações como datas ou características de personagens ou objetos; conexão com os conhecimentos prévios; fazer sumário.

Oliveira, Boruchovich e Santos (2007, p. 42) relacionam o baixo desempenho leitor com o fracasso escolar: “a dificuldade de leitura aparece como uma das principais causas dos insucessos do aluno no ensino fundamental, havendo poucos estudos com foco na busca de alternativas para a questão”. Concordamos com essas autoras que supõem que “a escola está priorizando uma leitura mais imediatista, negligenciando o papel essencial que esta tem no desenvolvimento e aprofundamento reflexivo dos fatos para a formação completa do cidadão” (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2007, p. 47).

Segundo Kopke (2002), o ensino da compreensão da leitura não é claro. Desde as formas antigas de ensinar sons e letras e compor palavras, a memorização de palavras e seu uso para compor frases, até as mais modernas, que separam os componentes de uma estratégia – como resumir –, e os ensinam metodicamente, incluindo hoje o ensino de habilidades ou estratégias – como a automonitoração –, espera-se que o aluno seja capaz de adaptá-las em outras tarefas.

Kopke (2002) afirma que não basta que o professor conheça estratégias de leitura, se ele “indica conhecimento insuficiente para usar esses mecanismos e reduzir as dificuldades da leitura” (KOPKE, 2002, p. 78). O autor também obteve outro resultado alarmante: os professores que participaram da sua pesquisa conheciam apenas 50% das estratégias que ele apresentou.

As pesquisas apresentadas revelam que o uso de estratégias autorreguladoras na leitura elevam o nível da compreensão leitora dos alunos. Diante desse fato, ressaltamos a necessidade de os professores terem conhecimento de teorias sociocognitivas que descrevem estratégias de autorregulação da leitura para que possam ensiná-las aos seus alunos.

2.3 Práticas docentes – Modos e estratégias de leitura

Existem vários modos de ler um texto, o que é diferente de estratégias de leitura. As estratégias são ferramentas aplicadas ao texto, que normalmente envolvem a escrita para registrar fragmentos, ideias, dúvidas que o texto apresenta para o leitor. O modo de ler pode ser individualmente, em grupos, em voz alta, murmurando, em silêncio, em pares, entre outros.

A palavra estratégia vem do grego *Strategia*, que significa plano, método, manobras ou estratagemas usados para alcançar um objetivo ou resultado específico. No início, era usada somente no âmbito militar, mas com o tempo passou a ser uma palavra empregada em qualquer contexto.

Em relação à leitura, as estratégias são procedimentos que os sujeitos escolhem para melhorar o seu desempenho leitor. E o modo como se lê é uma dessas escolhas. Conforme amplamente citado na literatura (DUFF; COLS, 1987; BROWN, 1994; KOPKE, 2002), “Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura”.

Os modos de leitura são formas de ler, que podem ser em voz alta ou em silêncio, sozinho ou com um parceiro. Todavia, os modos de ler interferem na compreensão textual, como as estratégias. Quando leio em voz alta, eu me escuto e presto

mais atenção. Quando leio com um parceiro que me dá *feedback*, eu sou ajudado a identificar minhas dificuldades.

Como o ambiente e o modo pelo qual o aluno executa a leitura estão diretamente ligados ao desempenho alcançado, consideramos que os modos de ler também podem ser usados estrategicamente.

Um leitor autorregulado planeja a leitura, escolhe um local adequado, o modo como melhor ele compreende o que lê. Alguns não conseguem ler ou estudar em silêncio completo; outros precisam de silêncio total para se concentrar. Alguns gostam de ler em voz alta; outros gostam que leiam para ele em voz alta. As crianças pequenas apreciam que leiam para elas em voz alta, e muitas, quando aprendem a ler, ainda se deleitam com a leitura em voz alta que, muitas vezes, os pais fazem antes de dormirem.

2.3. 1 Leitura Independente

A leitura independente é a leitura que os alunos escolhem fazer sozinhos, refletindo a escolha pessoal do material que será lido, assim como onde e quando. Pode ser por deleite ou ter um caráter informativo. Ninguém solicita, ninguém espera um relatório, ninguém verifica se houve compreensão. Também é conhecida como leitura voluntária, leitura no tempo livre, leitura recreacional (CULLINAN, 2000).

Pesquisas relatam que alunos não escolhem ler muito de forma independente, bem como não o fazem com frequência (MORROW, WEINSTEIN, 1986; GREANEY, 1980, ANDERSON, FIELDING, WILSON, 1988).

Morrow e Weinstein (1986), em vários estudos, encontraram pouquíssimas crianças pré-escolares ou no ensino fundamental que escolhessem olhar livros ou lê-los em seu tempo livre. Os anos pré-escolares são cruciais no desenvolvimento literário e da linguagem (DURKIN, 1966; CLAY, 1991).

Greaney (1990) relatou que apenas 5,4% do tempo livre era usado em leitura por alunos de quinto ano que ele pesquisou, sendo que 23% desses alunos preferiam não ler absolutamente nada em seu tempo livre.

Kasten e Wilfong (2007) relataram que tiveram alunos no Ensino Médio que chegaram com desempenho leitor muito baixo, assim como um diretor escolar que proibia leitura independente em classe, pois considerava desperdício do tempo.

Apesar da literatura largamente associar leitura com desempenho acadêmico, os resultados das pesquisas mencionadas indicam que o modo como ler está sendo ensinado na escola não produz leitores independentes (CULLINN, 2000). Irving (1980) fez um estudo para a UNESCO, em que os sujeitos pesquisados majoritariamente não fizeram nenhuma ligação entre ler e prazer.

Kasten e Wilfong (2007) fazem uma analogia em relação ao desempenho leitor e desempenho esportivo:

A leitura independente é como o tempo que os atletas necessitam para se tornarem bons no esporte que praticam, ou o tempo que músicos precisam para se tornarem bons com aquele instrumento. Todas as habilidades necessitam tempo de prática. Além do que, fortalece a confiança e habilidade que ajudam os alunos lerem textos cada vez mais sofisticados. (KASTEN; WILFONG, 2007, p. 2)

O domínio de habilidades eleva a autoeficácia e são necessárias ambas para um desempenho de sucesso (BANDURA, 1997).

Em relação à competência leitora e autoeficácia do leitor para ler livros mais desafiadores, Clay (1991) diz que oportunidades consistentes de leitura independente ajudam a desenvolver a fluência leitora, assim como melhoram a confiança do leitor em ler livros mais sofisticados.

Richardson (2009) relata que alunos do Fundamental II costumam escolher livros acima de sua competência leitora, o que finaliza com a desistência. Para a autora, o papel do professor é de acompanhar a escolha do livro para a leitura independente, para que o aluno não escolha um livro que deixará de ler quando encontrar muitas palavras desconhecidas ou passagens sofisticadas.

A escolha do livro pelo próprio aluno é um fator fundamental na leitura independente por estar comprovado que motiva o leitor (ALLINGTON, 2002).

Mendes (2011, p. 24) diz que “no que se refere à leitura, um indivíduo intrinsecamente motivado lê pelo prazer de ler. Quando há motivação intrínseca, a própria atividade movida pelo interesse e curiosidade é recompensadora”.

Para Kasten e Wilfong (2007), os leitores precisam ter a oportunidade de escolherem suas próprias leituras o maior número de vezes possível, pelo menos até que eles estejam forte e firmemente formados como leitores.

Em pesquisa norte-americana com 2.558 famílias com crianças entre 6 e 17 anos, os resultados revelaram que dessa amostra, 91% afirmaram que seus livros favoritos são os que elas mesmas escolheram (variação por faixa etária entre 88 e 93%) e 90% disseram que normalmente terminam de ler um livro que elas mesmas escolheram, com mínima diferença de porcentagem entre as faixas etárias, que variaram entre 88 e 92% (SCHOLASTICS, 2014). Na mesma pesquisa, foram identificados os seguintes preditores de formação de um leitor frequente e independente:

- praticam leitura independente na sala de aula;
- leem mais livros depois de terem sido introduzidos aos livros em e-book;
- moram em casas com mais de 150 livros;
- sabem qual é o seu nível leitor;
- os pais os ajudam a encontrar livros e os encorajam a ler de forma independente por diversão.

As crianças leitoras dessa pesquisa que leem frequentemente de forma independente, leem uma média de 39,6 livros por ano, contra 4,7 livros por ano lidos por leitores não frequentes, na faixa etária de 12-17 anos. Entre 6 e 11 anos, as porcentagens sobem para 43,4 versus 21,1. Segundo a pesquisa, os livros competem com mais possibilidades do que fazer no tempo livre, à medida que as crianças entram na adolescência, enquanto as práticas pedagógicas tendem a diminuir a leitura de deleite com o passar dos anos.

Outro resultado interessante dessa pesquisa é que 38% dos alunos disseram que o momento da leitura independente é o seu favorito no dia, 32% afirmaram que gostariam de ter mais oportunidades para leitura independente, enquanto 18% disseram não gostar desses momentos por se sentirem entediados, e 12%, ainda, gostariam que houvesse menos leitura independente em sala de aula.

Ainda citando a referida pesquisa, no que diz respeito às condições econômicas da criança e a leitura independente: quanto menor o poder aquisitivo da família, maior o número de crianças que só leem de forma independente na escola. Não encontramos pesquisas que tragam estatísticas em nível nacional do número de professores brasileiros que oferecem tempo de leitura independente em sala de aula, nem da frequência com que o fazem.

Anderson, Fielding e Wilson (1988) encontraram evidências de que alunos que começam a ler um livro na escola estão mais sujeitos a continuar a leitura em casa do que

aqueles alunos que não começaram a ler um livro na escola o fazerem quando estão em casa.

Pesquisas indicam que muitos professores não têm formação literária, principalmente em literatura infantil e juvenil. Logo, eles não estão aptos a introduzir alunos no universo literário, sem perceber os efeitos de suas práticas didáticas na atitude leitora dos alunos (SHORT, PIERCE, 1990).

A quantidade de leitura que o aluno faz de forma independente está correlacionada com seu desempenho em vocabulário, compreensão leitora, fluência verbal, e informação genérica (ANDERSON, WILSON, FIELDINGS, 1988; GUTHRIE, GREANEY, 1991; KASTEN; WILFONG, 2007).

Ozburn (1995) desenvolveu um programa de leitura silenciosa com alunos do nono ano, em uma classe com 60 alunos, a maioria deles considerada de alunos em risco social e de desligamento. Os alunos elevaram seu nível leitor, em média, de 3,9 anos depois de um ano de programa (ESTA INFORMAÇÃO ESTÁ CONFUSA: SE FOR MANTIDA, DEVE SER REVISTA).

Em pesquisa realizada com mais de mil alunos entre o 3º ano do Fundamental I e o 3º ano do Ensino Médio, Kasten e Wilfong (2007) encontraram o mesmo resultado para todas as idades, em relação às atividades preferidas, desenvolvidas após leitura independente: em primeiro lugar, todos os alunos preferem atividades artísticas após a leitura, como fazer cartazes ou desenvolver uma propaganda para o livro; em segundo lugar, surgiram as rodas de discussão, quando os alunos podem falar livremente sobre a leitura e tentam convencer os outros colegas de sua opinião; em terceiro lugar, a leitura individual e silenciosa foi a escolha dos alunos; a quarta opção escolhida foi o jornalismo, quando os alunos podem fazer uma reportagem sobre o livro ou inventar uma entrevista com os personagens. Todas as quatro atividades escolhidas não são avaliadas com notas.

Para Cullinan (1987), alunos da pré-escola e do Fundamental I estão em um período crítico para desenvolvimento de habilidades leitoras e formação de hábitos de leitura para a vida toda. Morrow (1991a, 1991b) relata que após um programa de inserção de bibliotecas em sala de aula para crianças do Fundamental I, com títulos novos que não havia na biblioteca escolar e colocados propositadamente com a capa exposta para as crianças ao invés da lombada, além de livros que as próprias crianças criaram e que também podiam ser emprestados, sendo tudo registrado, o que era lido em classe e em

casa, aumentou substancialmente o número de alunos que escolhiam a leitura independente em seu tempo livre.

Algumas escolas oferecem visitas à biblioteca para que as crianças escolham seus livros. Em nossa experiência, conhecemos escolas nas quais a biblioteca abre dois dias por semana, ou apenas algumas horas por dia, e nem sempre o horário é compatível com os intervalos entre aulas. Em algumas escolas, as crianças pequenas podem visitar a biblioteca uma vez por semana, acompanhadas da professora, o que deixa de acontecer quando os alunos avançam para o final do Ensino Fundamental II. Também conhecemos situações de bibliotecas fechadas por semanas ou meses, quando a pessoa responsável se encontrava doente, e a escola não dispunha de alguém para a substituição. Biblioteca não é sala de aula, e na falta de um funcionário responsável, a porta é fechada e nem sempre há substituição.

Para alguns alunos, a escola é o único lugar onde eles têm acesso a uma oferta de livros com diversidade e qualidade. As pesquisas demonstram a importância da leitura independente, inclusive em sala de aula, para despertar o interesse pela leitura desde os anos iniciais.

A leitura independente também promove a autorregulação: o aluno precisa definir sua meta (ler um livro), escolher o livro (executar a meta a partir de uma escolha), decidir como lerá o livro (onde lerá, como controlará os chamamentos externos, iluminação, posição, se usará estratégias de leitura, que material precisa – óculos, marca textos, *post-it* etc.). Quando o aluno não entende, ele pode reler, procurar ajuda – buscar no dicionário, perguntar a outra pessoa. No decorrer da leitura, o leitor avalia se está gostando, se está entendendo e, de acordo com suas respostas, pode tomar a decisão de continuar a leitura, pedir ajuda, discutir o texto com quem o conhece, ou parar a leitura, nesse caso, desistindo de autorregular-se e de enfrentar os desafios que aquela leitura apresentou.

2.3.2 Leitura em voz alta

Ler em voz alta para alunos é um importante componente de um programa literário, pois é uma oportunidade de motivar os alunos, desenvolver interesses literários, modelar fluência leitora, engajar alunos na discussão e análise do texto, além de demonstrar estratégias de leitura (RICHARDSON, 2009).

Crianças pequenas para as quais foram lidas histórias desde bebês, segundo Gambrell, Morrow e Pennington (2002), sabem identificar a capa do livro, onde fica o título, o que deve ser lido, muito antes de aprenderem a ler.

Várias pesquisas experimentais que investigaram os efeitos da leitura em voz alta pela professora para a classe como uma prática habitual apresentaram desenvolvimento leitor com melhor desempenho do que crianças para as quais professores não leram histórias. Vocabulário, compreensão e inferência tiveram melhores resultados para essas crianças (GAMBRELL, MORROW, PENNINGTON, 2002; GREEN, HARKER, 1982; ROSER, MARTINEZ, 1985).

Se além de quem lê em voz alta, todos os alunos tiverem uma cópia do texto e acompanharem a leitura que ouvem, lendo simultaneamente, será uma leitura chamada de compartilhada (RICHARDSON, 2009).

Não obstante, as pesquisas que comprovam os benefícios da leitura em voz alta pelo professor e por alunos sugerem que ouvir uma leitura não é uma atividade mágica que tem efeitos positivos e imediatos (GREEN, HARKER, 1982). A qualidade dessa interação é que promove os benefícios, e, segundo esses autores, não é comum que professores tenham formação suficiente para essa prática pedagógica.

O estilo da leitura em voz alta e das atividades subsequentes afetam a compreensão do texto pelo aluno (GREEN, HARKER, 1982). Vários estudos foram efetuados para entender essa relação entre a leitura em voz alta e a compreensão dos alunos. Para Morrow (1986), grupos pequenos tiveram maior compreensão do que em histórias lidas pela professora individualmente para cada aluno. Já grupos maiores tiveram compreensão bem inferior aos que tiveram a história lida individualmente.

Serravallo (2015) afirma que muitos alunos acham que a leitura em voz alta é uma atuação e se esquecem de focar no texto. O professor deve ser um modelo e explicar aos alunos que é importante que a leitura seja pausada quando necessário, calma e que é

importante prestar atenção no que se lê, para saber quando mudar a entonação e tornar a leitura fluente e envolvente para quem ouve.

Fountas e Pinnell (2001) ressaltam a importância de o leitor ser expressivo. Para os autores, a leitura tem que refletir sentimentos, antecipação e o desenvolvimento do personagem.

Quando o professor lê em voz alta e em seguida promove uma discussão sobre a história, as crianças têm um *feedback* imediato, o que pode ser o motivo da melhor compreensão, segundo Gambrell, Morrow e Pennington (2002).

Segundo Holdaway (1979), quando a criança tem um modelo de leitor em voz alta, ela pode regular melhor sua aprendizagem, observando como o modelo efetua a leitura e aprendendo com a situação, além de poder questionar o que não entende e receber *feedback* imediato.

A criança que escuta a mesma história mais de uma vez, aumenta a compreensão a cada vez, afirmam Roser e Martinez (1985).

Gambrell, Morrow e Pennington (2002) afirmam que crianças para as quais foram lidas histórias em voz alta apresentam melhor desempenho em linguagem escrita e oral. Para esses autores, nos últimos quinze anos, houve um aumento significativo do uso de literatura infantil em sala de aula para ensinar a ler, o que tem apresentado resultados muito satisfatórios, ainda segundo os autores, que alertam para a urgência da formação dos professores para que sejam capacitados a usarem livros infantis em sala de aula, de um modo satisfatório, que beneficie os alunos o máximo possível.

2.3.3 Leitura em pares

Pesquisas indicam que alunos com dificuldades em leitura, quando leem em conjunto com um aluno que tenha melhor desempenho leitor, ganham substancialmente em reconhecimento de vocabulário e fluência leitora (SNOW; GRIFFIN, 2005).

Segundo Cassidy (2007), as escolas não dispõem de recursos humanos suficientes para atender à necessidade de alunos com dificuldade em leitura, e a leitura em pares, com o treinamento dos alunos-tutores, é uma saída que beneficia a todos: professores, alunos com dificuldades e alunos-tutores, que se sentem orgulhosos de poder ajudar e praticam leitura também. Para a autora, a escola moderna inclui a família no

aprendizado, outros alunos e tutores provenientes da comunidade, com notório saber, para dar conta de atender ao grande número de alunos e limitado número de professores (CASSIDY, 2007).

A leitura em pares é um método que envolve a escolha de pares com níveis diferentes de competência leitora. Eles leem um texto em voz alta, juntos. A leitura é controlada pelo leitor com mais fluência, que diminui a velocidade quando o aluno aprendiz demonstra dificuldades em alguma passagem. O leitor com menor fluência faz a leitura sozinho em trechos que ele se sinta confiante, sinalizando seu desejo para seu colega tutor (GRIFFIT, 2015; CASSIDY, 2007). Para Cassidy (2007), a leitura em pares pode ser usada com qualquer tipo de texto: aqueles produzidos pelos próprios alunos, informativos, de ficção, poesia etc.

Na leitura em pares, o professor é modelo para os pares. Porém, cada aluno é modelo para o seu parceiro. Portanto, se o modelo for de competência muito acima do nível do observador, ele pode não produzir os resultados esperados.

Pode ser com um aluno que tenha um nível leitor um pouco acima do outro (DUKE, PEARSON, 2002).

A modelação do professor é fundamental na leitura em pares. Os melhores exemplos de como agir na leitura em pares são demonstrados pelo professor, como pronunciar as palavras de forma correta quando um aluno tem dificuldade, modular a entonação, elogiar quando o aluno lê bem etc. (MCGAVOCK, 2012).

Para Wright (2002), antes do par ler em conjunto, o leitor-tutor deve ler uma vez, enquanto o leitor-aprendiz apenas o ouve, para conhecer o texto antes.

McGavock (2012) aponta os benefícios da leitura em pares como sendo:

- encoraja crianças a refletir e avaliar sua aprendizagem e desempenho;
- alimenta o entusiasmo da criança em ler dentro e fora da escola;
- aumenta a confiança do tutor e do aprendiz;
- transfere habilidades para outras áreas da vida escolar;
- oferece apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem;
- é uma forma efetiva de incluir novos alunos na classe.

Wright (2007) sugere que o professor modele como deve ser a interação entre os pares, antes da atividade. Quando um aluno quer ler sozinho, ele toca a mão do colega,

quando um aluno lê errado, o outro aponta a palavra com o dedo para ele repeti-la. Para o autor, deve ser esperado um tempo mínimo de 5 segundos quando um leitor lê errado uma palavra ou titubeia diante dela, a fim de que ele tenha, primeiro, a oportunidade de corrigir-se sem ajuda.

McGavock (2012) afirma que é importante ter, na escola, um grande número de material para leitura um pouco acima do nível leitor do aprendiz, mas que não exceda o nível leitor do tutor. Outras recomendações para a prática são:

- o professor precisa assegurar que a dupla escolha um livro de nível apropriado;
- um local adequado e agradável na sala de aula para a leitura;
- um alarme para que as crianças gerenciem seu próprio tempo de leitura;
- os pares podem contar para a classe o que leram depois da atividade;
- algumas escolas usam fita adesiva colorida para indicar o nível leitor dos livros.

É importante explicar para os alunos o que é a leitura em pares, porque é importante, o que se espera com essa prática pedagógica, em quais momentos um aluno deve ajudar o colega e de que forma. Algumas escolas elaboraram uma lista com os detalhes desse procedimento para que os alunos leiam antes de cada atividade em pares (MCGAVOCK, 2012).

Para McGavock (2012), o professor deve encorajar seus alunos a elogiarem o desempenho de seus colegas e nunca zombarem deles. Todavia, quando um aluno comete um erro durante a leitura, o colega deve pará-lo e mostrar onde ele errou, de forma consistente e respeitosa. O professor deve discutir com seus alunos quais são os possíveis comentários que reforçam a motivação do outro aluno. Além disso, o professor deve dar um *feedback* para os alunos sobre o seu comportamento durante a atividade de leitura em pares, para que cada um possa regular o seu.

O papel do professor também se entende a ajudar alunos a escolherem o livro em acordo com suas habilidades. Pares com dificuldades em leitura devem escolher livros mais simples, para que o desafio não se situe muito além de suas habilidades (MCGAVOCK, 2012).

A Universidade Griffith, na Austrália, tem um centro de pesquisa sobre literatura e aprendizagem que desenvolveu o seguinte roteiro para leitura em pares:

Tutor:

- Deixe que seu colega escolha o texto e leia junto com ele.
- Leia de forma clara e expressiva. Ajude seu colega a ler de forma um pouco mais rápida do que ele leria sozinho.
- Quando seu colega cometer um erro, dê um tempo para ele corrigir sozinho. Caso ele não o faça, leia novamente a palavra para ele de forma correta, até que ele próprio a pronuncie de forma correta, e depois, deixe que ele prossiga a leitura.
- Observe sinais de que seu colega quer ler sozinho e o escute ler sozinho.
- Se o seu colega tiver dificuldades em entender uma palavra, ajude-o, falando a palavra para depois continuar a leitura.
- Mostre ao seu colega que ele/ a pode ler novamente.
- Elogie seu colega quando lê corretamente ou quando acerta, após um erro.

Cassidy (2007) lista quatro passos para a implementação de um programa de leitura em pares em uma escola: a) planejamento; b) treinamento dos tutores; c) execução do projeto e d) avaliação e celebração.

Para Duke e Pearson (2001, 2002), as crianças precisam de momentos para ler em silêncio e outros para ler em voz alta. Crianças que estão aprendendo a ler costumam murmurar o que leem, porque ouvir enquanto lê aumenta a compreensão. Para os autores, a leitura em pares tem o propósito de aprofundar a compreensão textual, por meio da discussão entre os pares.

Eles sugerem os seguintes passos, para uma leitura em pares, que tenha como objetivo compreender o texto lido e desenvolver leitores críticos e reflexivos, uma estratégia que eles chamam de SMART (Self-monitoring to Reading and Thinking). Essa estratégia prevê o automonitoramento da compreensão pelo aluno (DUKE; PEARSON, 2002, p. 30):

- professor modela o processo por meio de uma leitura compartilhada (leitura de todos do mesmo texto);
- alunos leem o texto de forma silenciosa, em pares. No final de cada parágrafo ou página, fazem uma marca (papel adesivo ou desenho) para sinalizar se entenderam ou não. Alguns professores preferem apenas que seja marcado o que não se entendeu com uma interrogação, por exemplo;
- ao final da leitura, as crianças releem o que marcaram como não entendido. Se mesmo assim, ainda tiverem dúvidas, elas procuram no texto pistas sobre aquela passagem. Se a dúvida persistir, elas pedem ajuda ao professor;
- quando a dúvida foi sanada, as crianças mudam (ou tiram) o sinal de interrogação;
- o professor circula pela classe e ouve o que os alunos discutem, para depois abrir uma discussão com a classe toda.

Nessa prática de leitura em pares, não existe o papel de tutor e aprendiz. Em lugar disso, a dupla efetua uma leitura com o procedimento do *close reading*, com o objetivo de discutir o assunto, e o professor pode escolher duplas com o mesmo nível ou níveis diferentes de compreensão leitora.

2.3.4 Close reading

Nos Estados Unidos, *The Common Core State Standards (CCSS)* – que são os padrões adotados por mais de 46 estados americanos, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem, em um ambicioso programa que pretende elevar os níveis padronizando o núcleo dos objetivos, mas permitindo que cada estado faça seus ajustes de acordo com as necessidades locais – selecionou o *close reading* como o melhor método para aprimorar a compreensão leitora dos alunos de todos os tipos de leitura, desde as pequenas crianças até os estudantes no final do ensino médio, melhorando a capacidade e a formação universitária destes. O rol de padrões foi elaborado com a participação de professores e pesquisadores de vários países, com base nos melhores índices nacionais e internacionais, e tem como objetivo preparar alunos para o Ensino Superior, carreira e família (HINCHMAN; MOORE, 2013).

Na teoria literária, o *close reading* é definido como a investigação da força específica de uma obra literária no maior número de detalhes possível. Também inclui entender como um texto funciona, como um texto produz efeitos instantâneos (MIKIES, 2007). Para Bialostosky (2006, p. 113.), “*close reading* inclui uma ‘atenção produtiva’ nos textos” e para Berthoff (1999, p. 677), *close reading* é “um modo de tratar a interação entre o que é dito e o seu significado”.

Como traduzir o termo *close reading*? Temos em português um termo denominado “leitura atenta”. Contudo, ler com atenção talvez não transmita a ideia em sua totalidade. *Close* pode ser traduzido por: com atenção, minucioso, estreito, próximo, investigar, pormenores, rigoroso, com cautela, detalhadamente, análise meticulosa. Nós adotamos a tradução de leitura meticulosa, que se distingue por ser minuciosa e com método: ler meticulosamente para determinar o que o texto diz explicitamente e fazer inferências lógicas acerca de seu teor; identificar evidências para amparar as conclusões oriundas do texto; ler e compreender de forma independente e proficiente.

O procedimento do *close reading* não é uma novidade. Durante os anos de 1930 e 1960, esse procedimento foi muito estudado (DAVIS; WOMACK, 2002). O termo foi incorporado na literatura como um conjunto de práticas literárias para uma metódica interpretação de textos (RABINOWITZ, 1992). O *close reading*, segundo Hinchman e Moore, envolve uma contínua resolução de problemas, enquanto alunos leem e releem um texto para alcançar uma compreensão profunda e abrangente dos textos e apreender o modo como os textos constroem entendimento sobre sua temática.

O movimento literário que surgiu nos EUA nos anos 1920, o Neocrítica, sustentava o *close reading* como um método objetivo e rigoroso de extrair o correto sentido de um texto (RICHARDS, 1992; BROOKS, 1947). Seria, para os autores, uma leitura que busca descobrir o sentido explícito de um texto por meio do uso metuloso de métodos que analisam padrões na sua linguagem e como esses padrões se combinam em um texto. O foco eram poemas e narrativas curtas, em busca de ironia, metáforas, paradoxos e simbolismos, entre outras técnicas literárias.

Hinchman e Moore (2013) entendem que, no *close reading*, a ênfase é uma atenção diligente focada no texto e nada mais que o texto, que é uma entidade autônoma; leitores interpretam o significado dentro dos limites que o texto oferece. Por exemplo, conectar o texto com a vida do autor ou contexto histórico não seria permitido.

Com o passar do tempo, alguns teóricos literários mudaram a forma como *close reading* era usado e passaram a adotar a leitura com foco nos objetivos e modos de compreender os textos, como transformar o sentido de um texto de acordo com a experiência de cada leitor (ROSENBLATT, 1978) ou de acordo com normas de um método de interpretação específico (FISH, 1982). Essa abordagem foi depois aceita e adotada nas escolas de Ensino Médio, nas aulas de língua nativa – inglês – nos anos 1950 e 1960, segundo Sperling e DiPardo (2008).

A Teoria Crítica Literária promove o *close reading* como uma ferramenta para identificar o discurso embutido em um texto em relação a raça, classe, gênero e outras marcas sociais (APPLEMAN, 2009). Para os desconstrutores, o *close reading* permite analisar os diferentes, e muitas vezes contraditórios, significados que um texto traz, porque segundo eles, as palavras não têm um significado fechado e definido.

Sisson e Sisson (2014) afirmam que houve uma mudança drástica no ensino da leitura, ao trazer de volta o *close reading* como cerne do novo programa educacional norte-americano, abandonando a ativação dos conhecimentos prévios e as conexões como estratégias de compreensão leitora. As autoras acreditam que “o *close reading* oferece um método confiável para os estudantes examinarem textos de modos significativos” (SISSON, SISSON, 2014, p. 31).

Lehman e Roberts são pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Columbia, no Projeto Ler e Escrever. Os autores dizem que o *close reading* deve aumentar o engajamento e o deleite, não diminuí-lo; tem de guiar os estudantes para a independência, não dependência e incitamento do professor; tem de ser uma parte do ensino de leitura, não a única parte da sua aula; tem de disponibilizar tempo para os alunos lerem por períodos longos as várias páginas do texto, sem interromper o tempo de leitura com atividades; deve ser repetido durante o curso e envolve muitas oportunidades para prática, não uma atividade da lista a ser eliminada com uma única aplicação; deve ser alinhado com as capacidades e limitações dos seus alunos, não planejado para alinhar-se com um livro ou se encaixar a uma oportunidade ou sequência didática (LEHMAN, ROBERTS, 2013).

“*Close reading*, então, não deve implicar que nós ignoramos a experiência do leitor e focamos apenas no texto e nada mais. Deve implicar que nós trazemos o texto e o leitor mais próximos”, afirmam Beers e Probst (2007, p.31), explicando que ignorar uma dessas duas posições faz da leitura uma tarefa impossível.

Fisher (2014) afirma que *close reading* é a prática instrucional pela qual alunos examinam um texto criticamente, especialmente por meio de releituras: “a intenção em ler analiticamente é identificar as estruturas profundas para examinar o significado implícito e explícito do texto” (FISHER, 2014, p. 1). O autor afirma que apesar de ter sido mais usado no Ensino Médio e Superior, é possível e recomendável começar desde o Ensino Fundamental.

Com os alunos do Ensino Fundamental lendo meticulosamente obras literárias, provavelmente eles estarão aptos a ler textos de todas as disciplinas com mais atenção e foco, afirmam Brown e Kappes (2012).

Fisher e Frey (2011) explicam que o *close reading* estimula alunos a identificarem: a) o objetivo da leitura – seguir uma receita culinária, deite e aconchego ao ler antes de dormir, estudar para uma prova, b) determinar qual o propósito do autor – que pode ser entreter, informar ou persuadir e c) desenvolver um esquema e entender sistemas de pensamentos em cada disciplina – ler novamente, ler com menor velocidade, voltar no texto para encontrar uma passagem que esclareça dúvidas.

Beers e Probst (2013) explicam o que se evita que os alunos façam com o *close reading*: não prestar atenção no texto; evita se apresentarem como sendo do autor, visões, argumentos ou ideias que não são dele; evita evadir-se da experiência no texto para pensar apenas em experiências próprias, substituindo as ideias ou história do autor; evita repetir os julgamentos e interpretações de outros, oportunizando interpretações próprias e análises do texto.

O *close reading* “oferece uma oportunidade para o aluno pensar amplamente e depois refinar suas ideias por meio de uma análise cuidadosa do texto” (LEHMAN, ROBERTS, 2013, p.6).

Professores que implementaram *close reading* em suas classes descobriram que ser desafiado por textos complexos não é, como eles temiam, algo que amedronte os alunos; pelo contrário, realmente motivou alunos a ter mais empenho e pensar com mais profundidade (BROWN, KAPPES, 2012, p. 5). De opinião contrária, Ferreira e Rodrigues (2011) afirmam que textos literários complexos e densos também desmotivam leitores de todas as idades e em todas as partes do mundo. Talvez, as diferentes afirmações estejam ancoradas no nível do desafio: quando muito distante, pode ser menos motivador que um outro possível de ser atingido.

Sisson e Sisson (2014) também alertam que para alguns alunos pode ser estressante ler uma passagem complexa. Portanto, a implementação do procedimento do *close reading* deve ser gradual, ou seja, pouco acima para ser desafiante, mas não demasiadamente acima para não provocar evasão.

Beers e Probst (2013) trazem um exemplo sobre o grau de dificuldade que um texto oferece e o interesse que desencadeia em alguns alunos. Eles citam uma professora de Ensino Médio que, com a intenção de promover uma leitura desafiadora e rigorosa, como o *close reading* deve ser para esse nível educacional, escolheu um livro clássico com alto grau de dificuldade para sua turma ler, apesar de os alunos terem pedido para ler o mesmo livro em uma versão mais acessível. O resultado foi uma leitura menos rigorosa, na qual alguns alunos trabalharam o texto dentro do que conseguiram. Alguns alunos leram resumos disponíveis em internet. Outros, simplesmente aceitaram a nota baixa que receberiam e ignoraram a leitura completamente. Alguns esperavam que a discussão em classe seria o suficiente para conseguirem uma nota baixa ou mediana na prova. “Quanto mais difícil o texto, menos rigorosa a leitura”, afirmam os autores (2013, p.22).

Segundo Fisher (2014, p. 6), “os alunos devem se tornar detetives quando leem, aprendendo como identificar pistas enquanto descobrem a estrutura e o significado do texto.

Nos Estados Unidos, o *close reading* é empregado desde o Ensino Básico, e é possível assistir a diversas aulas pela internet. As pequenas crianças são capazes de aprofundar a compreensão da história, com a ajuda da professora, e atentar para detalhes na releitura – prática essencial no *close reading* –, que antes haviam passado despercebidos. É possível aplicar essa estratégia até com os pequenos alunos, que ainda não sabem ler, mas nesse caso, o protagonismo da professora é fundamental, pois cabe a ela guiar os alunos, escolher os trechos do livro que merecem destaque, assim como destacar os vocábulos que podem ser novos, e enfatizar as escolhas do autor (BROWN, KAPPES, 2012).

Brown e Kappes (2012) trazem um depoimento de uma professora que trabalha com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental daquele país, com idades entre cinco e seis anos de idade:

Após uma Leitura Meticulosa do *Tomás e a Bibliotecária*, alunos da minha classe de primeiro ano foram capazes de responder oralmente às questões “Como Tomás mudou no final do livro? O que o mudou?”. Antes de usar a Leitura Meticulosa, eu não pensaria que crianças de cinco e seis anos de idade fossem capazes desse tipo de atividade. Agora,

nós estamos ensinando a esses jovens alunos como escrever suas respostas. Essa é uma atividade motivadora para mim, e uma atividade engajadora para os alunos. (BROWN, KAPPES, 2012, p. 6)

Um ponto crucial no *close reading* é que não se trata de quantidade, de ler o maior número possível de textos ou livros, superficialmente. Ao contrário, as professoras norte-americanas usam o mesmo livro literário vários dias, até que a história tenha sido totalmente compreendida por todos os alunos. Hinchman e Moore (2013) afirmam que a possibilidade de alunos lerem mais devagar, com um propósito, e metodicamente analisar o que os autores escrevem é promissora. Além disso, as autoras acreditam que seja uma ferramenta importante para desenvolver o pensamento crítico, tão desejado de ser incorporado no repertório dos leitores do século XXI.

Nesse país, as professoras contam com um material de apoio que não temos no Brasil. Os livros infantis são publicados em dois tamanhos, sendo um gigante, para professores, que pode ser mostrado e visualizado por todos os alunos da classe. Uma possibilidade em nosso contexto é a digitalização do livro e a exposição pelo datashow, nas escolas que dispõem desse aparelho.

Lehman e Roberts (2014) esclarecem que quanto maior o domínio de um vocabulário extenso, mais específico o aluno pode ser ao relatar o que entendeu de um texto. Ensinar os alunos a ler meticulosamente os ajuda a construir um entendimento maior do texto, e, conseqüentemente, elaborar suas ideias de forma mais específica e aprofundada. Para os autores, antes de introduzir *o close reading*, as opiniões iniciais dos alunos eram muito simples ou muito distantes do texto, com base apenas em seus conhecimentos prévios e compreensão inicial e superficial do texto lido, quando eles pediam aos alunos que comentassem o que acharam do livro. Isso se dá, segundo Lehman e Roberts (2014, p.12), porque “os alunos têm a tendência de ter uma opinião e então procurar as evidências. Ao invés disso, podemos ensiná-los a coletar evidências (textuais) e depois desenvolver uma opinião”.

Antes de introduzir *close reading* como prática pedagógica, Athans e Devine (2012) alertam para a necessidade de uma explicação para os alunos entenderem o motivo da adoção desse procedimento. Segundo as autoras, a questão essencial é esclarecer aos alunos “o que é o *close reading*, e como esse método nos ajuda a aprender, desenvolver, e

fortalecer nossas habilidades leitoras, o que nos ajudará agora e no futuro” (ATHANS, DEVINE, 2012, p. 23).

A seguir, trazemos sugestões de pesquisadores sobre como proceder em uma aula de *close reading*. Praticamente, ainda não existem programas de *close reading* validados por pesquisas acadêmicas, nesse curto espaço de tempo desde que foi adotado oficialmente nos EUA. Portanto, são sugestões de pesquisadores, que estão disponíveis em livros e sites norte-americanos. Começamos por Hinchman e Moore (2011), que listam as estratégias seguintes para uma leitura meticulosa:

- Ler e reler – leia com diferentes objetivos, como obter uma noção do conteúdo do texto, localizar informações, analisar a mensagem do texto etc. Leia com velocidades distintas: devagar, rapidamente, com velocidade média;
- Anotar – faça anotações, seja um leitor ativo. Anote passagens que contenham elementos importantes, informação-chave, ideias significantes no texto. Identifique as palavras mais importantes, frases, sentenças ou parágrafos;
- Resumir – reconte a passagem de acordo com sua estrutura;
- Testar a autoexplicação – descubra como as ideias e informações se relacionam; faça perguntas sobre o texto e as responda;
- Determinar o sentido do que foi observado – descubra porque algumas ideias e informações atraem sua atenção.

Lehman e Roberts (2014) desenvolveram um roteiro para *close reading* de textos ficcionais e outro para textos informativos. Os roteiros têm uma base comum, dividida em 3 categorias, e trazem diferenças de acordo com o gênero do texto lido metulosamente:

1. Leia por meio de lentes (ou filtros): escolha detalhes específicos para identificar informações, como o que os personagens dizem/ sentem/ fazem; quais são os relacionamentos entre eles; descrições de cenários, o período de tempo etc.;
2. Use lentes para encontrar padrões: quais detalhes são similares? Como eles são similares?;

3. Use padrões para desenvolver um novo entendimento do texto: analise os padrões que você identificou e perceba quais são os sentimentos, características, relações, dos personagens; sobre o texto como um todo, qual o tema.

Para textos informativos, eles elaboraram o seguinte roteiro:

1. Leia por meio de lentes (ou filtros): escolha detalhes específicos para identificar, como fatos, frases, descrições, fotos ou gráficos;
2. Use lentes para encontrar padrões: quais detalhes são similares? Como eles são similares?;
3. Use padrões para desenvolver um novo entendimento do texto: analise os padrões que você identificou, que podem ser definições de termos ou conceitos desconhecidos, ideia central do texto todo ou o ponto de vista do autor.

Fisher (2014) desenvolveu a sequência abaixo para uma leitura meticulosa:

1. reserve um bom tempo para essa prática pedagógica: escolha um texto curto ou passagem de um texto maior;
2. peça que os alunos releiam o texto para aprofundar o entendimento;
3. faça perguntas sobre o texto e peça que os alunos encontrem evidências no texto para formularem suas respostas;
4. peça que os alunos façam anotações;
5. solicite que os alunos sublinhem as partes que consideram confusas, o que traz uma consciência metacognitiva ao reconhecer que uma parte não foi compreendida;
6. promova a participação dos alunos em uma discussão sobre o texto, para que eles exercitem as habilidades de argumentação, reclamações, contraposição, oferta de evidências, concordância e discordância.

Pode-se começar pedindo aos alunos que circulem palavras desconhecidas, sublinhem passagens importantes, marquem a ideia principal ou a anotem no caderno. Uma possibilidade, segundo as autoras, é a leitura em pares até que os alunos sejam capazes de ler de forma independente. Ainda segundo Fischer (2014), a metodologia abrange:

1. identificar o texto: um texto curto ou passagem, mas que seja de alta complexidade, isto é, que apresente dificuldades para os alunos (indicadores qualitativos, quantitativos e perfil do leitor), que necessite de releituras para uma compreensão textual e, depois, inferencial;
2. determinar o propósito da leitura: deleite, detectar o propósito do autor ou características de um gênero textual, exercitar uma leitura com rigor etc.;
3. escolher um modelo: o roteiro pode ser criado pelo professor, pelos alunos, em conjunto, ou podem-se usar modelos oferecidos em livros, com indicadores do que será analisado no texto;
4. decidir como os alunos vão acessar o texto: “como” se refere ao modo de leitura, que pode ser com a professora lendo em voz alta, ou uma leitura individual, em pares, silenciosa, compartilhada, em grupo;
5. completar a primeira leitura e fazer perguntas: a primeira leitura é introdutória, e o professor pode fazer perguntas simples, como sobre o vocabulário ou ideias principais, mas devem ser perguntas respondidas com evidências textuais e não baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos;
6. disponibilizar um tempo para a discussão do texto: esse momento é crucial, é quando o aluno tornará seus pensamentos visíveis. É quando o professor pode acessar o que eles entenderam, o que eles não entenderam ou entenderam de forma distorcida. Para alunos com dificuldades, o professor pode oferecer um tempo prévio para uma discussão em pares;
7. completar a segunda leitura e fazer perguntas: a segunda leitura deve acrescentar à primeira, e as perguntas, portanto, ser de maior complexidade;
8. disponibilizar tempo para a discussão do texto;
 - completar a terceira leitura e fazer perguntas de maior complexidade;
 - disponibilizar tempo para a discussão do texto.

Sisson e Sisson (2014) disponibilizam também um roteiro para uma aula de *close reading* para leitura em pares, especialmente para alunos com dificuldades em compreensão leitora: a) pré-leitura: identificar título, capítulos, palavras grifadas,

ilustrações, gráficos, características diferenciadas do texto; b) identificar as ideias principais; c) identificar o propósito do autor e o seu estilo – por que o autor escreveu esse texto? O que você observa no estilo de escrita do autor? Dê exemplos para fundamentar sua resposta; d) fazer conexões com outros textos/ suporte – como esse texto se parece ou é diferente de textos de outros suportes? e) use detalhes específicos para oferecer evidência textual.

Nesse procedimento, o professor, em conjunto com os alunos, determina o que deve ser identificado no texto. Por exemplo: ideias principais, palavras desconhecidas, a parte preferida de cada leitor, parte engraçada, parte confusa, pistas de previsão, pontos que ativam os conhecimentos prévios, entre outros. Os itens selecionados são listados em um quadro e representados por um símbolo.

Beers e Probst (2013) trazem um roteiro com uma lista de tópicos para *close reading*, que servem de guia para anotações dos alunos, em leituras de textos ficcionais: contraste e contradições, momento SURPRESA, perguntas difíceis, palavras do sábio, de novo e de novo, momento lembrança:

- **Contraste e contradições:** mudanças de comportamento dos personagens. Ajuda alunos a perceberem o desenvolvimento do personagem, conflitos internos, assim como as relações dos personagens principais do enredo;
- **Momento SURPRESA:** é quando o personagem faz ou descobre algo que ele não sabia antes. Ajuda os alunos a entenderem as ações do personagem e a sua relação com o conflito, o desenvolvimento do enredo, e, às vezes, o tema;
- **Perguntas difíceis:** em algum ponto da narrativa, o personagem principal coloca em palavras o problema que ele ou ela está enfrentando. Trata-se de uma questão, de um problema que não é uma pergunta simples e o aluno deve se perguntar “O que esta pergunta me faz pensar?”;
- **Palavras do sábio:** as palavras do sábio ajudam o aluno a identificar o tema da narrativa. Normalmente, vem como um conselho de um personagem mais velho e é dirigido ao personagem principal;

- De novo e de novo: ajuda os alunos a se manterem alertas às repetições que ocorrem em um texto, muitas vezes, separadas por páginas, mas que certamente querem deixar um ponto claro;
- Momento memória: ajuda os alunos a reconhecerem lembranças de algo que aconteceu antes, o que normalmente tem relevância para o desenrolar dos acontecimentos atuais da história.

O *close reading* utiliza a estratégia de anotações codificadas por símbolos, que são inseridos ao lado do material lido, quando o próprio aluno leu o texto (BROWN, KAPPES, 2012). Assim, o momento de novo e de novo poderia ser representado por reticências (...), enquanto as palavras do sábio poderiam ser simbolizadas por uma varinha de condão. Os símbolos são de escolha da professora e da classe, de acordo com a escolha do grupo e sua faixa etária.

Dembo (2000) afirma que bons leitores identificam mais facilmente as informações importantes e as que são de apoio ou exemplificativas, enquanto os alunos com baixo desempenho leitor sublinham o texto sem observar esses critérios.

Dessa forma, além de sublinhar, um coração pode ser usado para as partes que o leitor mais gosta, uma interrogação para partes nas quais tem dúvida, circular para o vocabulário desconhecido, uma chave para ideias principais, entre tantas outras escolhas que podem ser feitas pela professora, em conjunto com seus alunos.

As opções são flexíveis, podem ser trabalhadas em grupos ou individualmente, de acordo com a necessidade ou com a meta que o professor definiu. Podem-se usar símbolos, notas e anotações, marcadores coloridos ou elementos geométricos (círculos, traços para sublinhar, triângulos etc.).

Outro aspecto a considerar para a utilização do *close reading* é o tempo disponível para leitura em sala de aula, que deve ser cuidadosamente planejado. Uma prática comum nas escolas é a de ler um pequeno texto e, em seguida, fazer exercícios sobre este, o que não proporciona ao aluno, tempo suficiente para ler e reler com atenção (FISHER, 2014).

A longo prazo, o objetivo é que os alunos estejam aptos a compreender os textos do Ensino Superior em profundidade, o que se adquire com a prática durante toda a vida escolar. Por isso, deve ser implementado desde os anos iniciais do ensino básico e,

paulatinamente, abranger textos com grau de dificuldade mais alto (HINCHMAN; MOORE, 2013).

Existe um grande número de sites com modelos de práticas de *close reading* nos EUA, de autoria de pesquisadores e de professores. Alguns disponibilizam, inclusive, vídeos na internet para quem quiser acompanhar suas aulas. Nós tivemos a oportunidade de assistir a vários e, realmente, é possível realizar uma leitura meticulosa com crianças desde os anos iniciais do Ensino Básico. A seguir, trazemos alguns modelos de roteiros para *close reading*, como ilustração. Os modelos servem de exemplos, e cada professor pode criar o que atenda às suas necessidades.

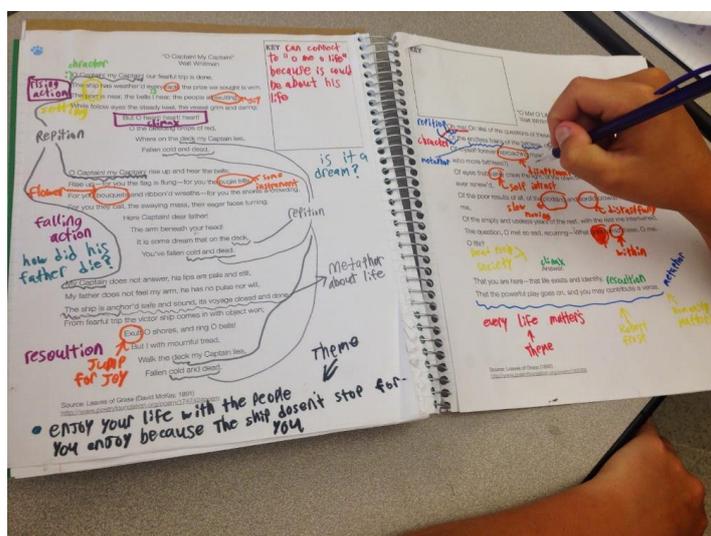
Nas figuras, apresentamos alguns exemplos de marcadores de *close reading* selecionados para alunos do Fundamental I. A atividade pode ser individual ou em grupo. O docente pode utilizar um texto para cada aluno – ou livro –, ou até mesmo um texto colado em um cartaz nas laterais da sala, para os alunos.

Figura 5 – *Close Reading* no primeiro ano



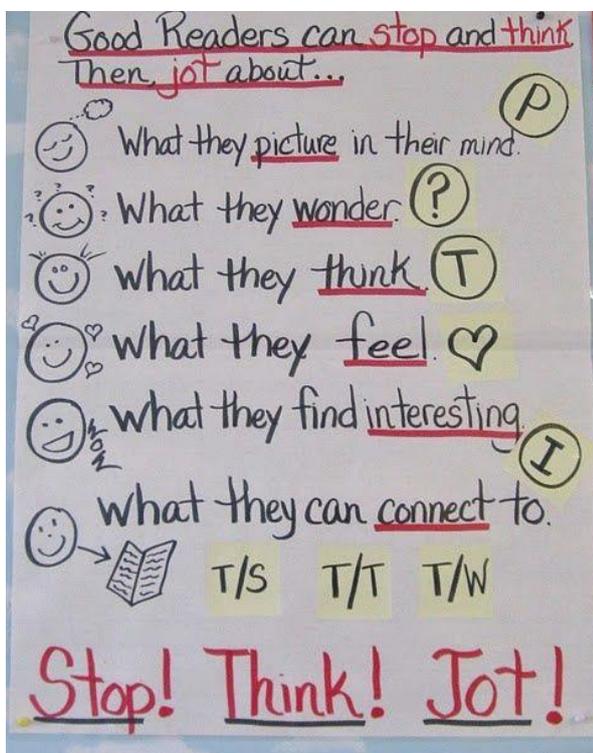
Fonte: JONES (2015)

Figura 9 – Segundo ano do Fundamental I – close reading



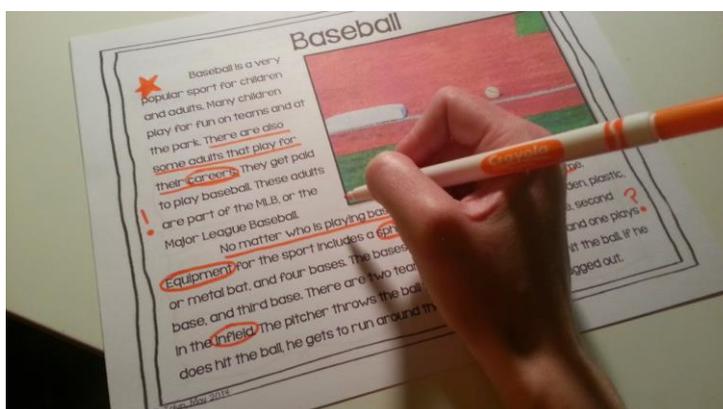
Fonte: WHITE (2014)

Figura 8 – Terceiro ano do Fundamental I – close reading



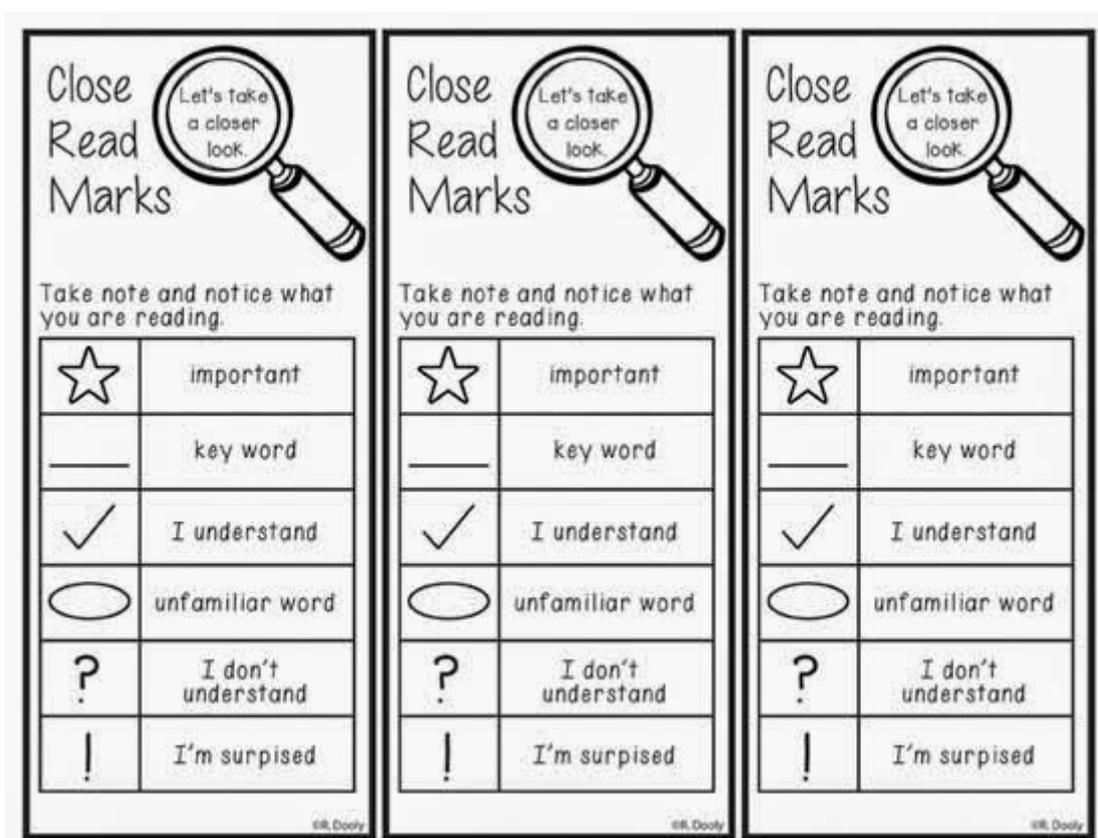
Fonte: HANSON (2014)

Figura 10 – Primeiro ano do Fundamental I – *close reading*



Fonte: TOBIN (2014)

Figura 11 – Exemplo de símbolos para *close reading* no Fundamental I, primeiro ano



Fonte: JONES (2014)

2.4 Práticas docentes – Estratégias de leitura

Algumas estratégias – conhecimentos prévios, visualização, conexão e inferência – foram amplamente divulgadas a partir de 2001, no Brasil, com a implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que trouxe em suas referências os estudos de Smith (1999) e Solé (1998). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL, 1997, p. 36)

Pressley (2002) identificou sete habilidades necessárias para a leitura: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, resumir e sintetizar.

A seguir, trazemos as estratégias que apresentamos no terceiro encontro da formação continuada de professores: ativação dos conhecimentos prévios, conexão, inferência e visualização.

2.4.1 Antecipação

A antecipação ocorre com a observação do título do livro, os capítulos, o autor, ilustrador etc.

Para Solé (1998), a leitura deve começar pela observação genérica do livro. Frison (2016) afirma que essas observações influenciam o comportamento do leitor:

O uso dessas estratégias pode determinar o modo como o estudante se comporta diante de um texto e controla a consecução do seu objetivo. Assim, ao empregarem estratégias de antecipação da leitura, os alunos traçam um plano estratégico em que planejam as ações que irão nortear a consecução do seu objetivo. (FRISON, 2016, p.9)

A antecipação ajuda na formação do leitor, que cria familiaridade com os livros que lê, tornando-se capaz de identificar semelhanças e diferenças entre autores de texto e imagens (PEDERSEN, no prelo).

2.4.2 Ativação de conhecimentos prévios

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) consideram que a leitura está além da decodificação, como está no documento:

O processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Schliesman (2012) considera que os leitores usam o que já sabem (ou pensam que sabem) antes, durante e depois da leitura para clarificar seu entendimento (ou desentendimento) do texto.

Para Solé (1998), o leitor que aciona conhecimentos prévios efetua uma leitura crítica quando analisa o que lê e o compara com o que ocorre no mundo.

Para Sisson e Sisson (2014), o conhecimento prévio é o que alguém sabe sobre um assunto e reflete o que o leitor traz para o texto para incrementar sua compreensão. As autoras sugerem que o conhecimento prévio de um assunto é, em última instância, o melhor indicador da habilidade dos alunos em adquirir novos conhecimentos.

Simões e Souza (2011, p. 15) afirmam que a estratégia de ativação dos conhecimentos prévios é uma estratégia “guarda-chuva”:

A todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. (SIMÕES; SOUZA, 2011, p. 15)

Segundo as autoras, uma pré-leitura rápida por todo o texto muitas vezes resulta em formular hipóteses com base nos conhecimentos que o leitor já tem. A

formulação de hipóteses, quando se começa a ler um texto, é o primeiro passo para compreendê-lo, mesmo que as hipóteses não sejam confirmadas ao adentrar o texto com mais profundidade (SIMÕES; SOUZA, 2011).

Fountas e Pinnell (2001, p. 306) exemplificam da seguinte forma “se você visitou um lugar em particular e depois lê sobre ele em um romance histórico que se passa naquele lugar, você vai expandir a compreensão, ou pelo menos, terá significados diferentes para a história que lê”.

2.4.3 Conexão

Para os autores Smith (1999) e Solé (1998), explora-se o texto por meio das conexões que o leitor faz em nível pessoal, intertextual e com o mundo. Ao fazer conexões, o texto se modifica e encontra uma interpretação que pode ser diferente para cada leitor.

A conexão consiste em ligar o que lemos com algo semelhante que já sabemos. Para Simões e Souza (2011, p. 15), “relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou cidade, ajuda a compreender o texto em questão”.

Para Schliesman (2012), os leitores relacionam o texto com experiências, pessoas, informações de outros textos e informações sobre o mundo para ampliar a compreensão textual.

Fountas e Pinnell (2001, p. 359) sugerem que os professores, para ajudarem seus alunos a se tornarem leitores que façam conexões ativamente:

1. socializem com eles suas próprias conexões entre suas leituras e vida pessoal, seu conhecimento do mundo e dos temas envolvidos, e outros textos com temas similares, cenários e personagens do mesmo autor;
2. mostrem para seus alunos como você fez as conexões;
3. estimulem seus alunos a fazerem conexões com suas próprias experiências, outros textos lidos e conhecimentos prévios;
4. deem *feedback* positivo quando eles compartilharem suas experiências, trouxerem conhecimentos prévios ou mencionarem textos similares ou que eles já tenham lido;

5. observem as conversas dos alunos entre si e com eles, docentes, para identificar a extensão das conexões estabelecidas.

Simon (2016, s/n) indica perguntas que os professores podem fazer aos alunos para ajudá-los a estruturar as suas próprias:

1) conexões do texto: O que esta história o faz lembrar? Você faz algo parecido com esses personagens? Algo dessa história o faz lembrar de algo em sua vida? 2) Conexões literárias: O que você leu o faz lembrar de algum outro livro? Como esse livro se parece com outros que você leu? Como esse texto é diferente de outros que você leu? 3) Conexão com o mundo: O que essa história o faz lembrar do mundo real? Como os acontecimentos dessa história se parecem com acontecimentos do mundo real? Como eventos dessa história são diferentes de acontecimentos do mundo real? (SIMON, 2016, s/n)

A conexão também pode nos levar a fazer ligações que conduzam o texto para uma significação mais pessoal. Por exemplo, um texto que traz um veterano de guerra pode ter significados diferentes para o leitor que é veterano e vivenciou a guerra e para um terrorista.

A conexão também pode ampliar a compreensão ao fazermos ligações com informações adicionais. Por exemplo, um personagem de uma história que é maratonista pode ser compreendido de forma mais profunda por alguém que participou de uma maratona, ou por alguém que conheceu e acompanhou o treinamento de um maratonista.

Uma criança que mora no interior terá mais facilidade em fazer conexão com um personagem que vive no campo, do que outra que vive em uma capital, e vice-versa.

A experiência direta não é a única forma de conhecimento. Temos a aprendizagem vicária e podemos conhecer previamente assuntos por meio de leituras, programas de televisão, internet etc. Quando a conexão é feita entre textos, chama-se intertextualidade.

A intertextualidade está na associação de outras histórias com a história lida, ou com pequenas histórias já existentes inseridas dentro de uma história mais extensa. Por meio da intertextualidade, o leitor amplia aquele trecho da história, trazendo suas memórias da outra história ali contida. Por exemplo, ao ler a história de Kaspar Hauser, o menino que foi criado sem contato social até os 15 anos, podemos fazer uma conexão com a história do Mogli, o menino que foi criado por lobos e que é um personagem simbólico.

Trata-se de uma conexão porque há similaridades, mas em nenhuma das duas histórias a outra é citada.

Em uma história como a do Lobo Mau, se a Chapeuzinho Vermelho, ao passear pela floresta, encontrasse sete anões cantando, a caminho do trabalho, seria um exemplo de intertextualidade. Amplia-se a história com a participação de personagens de outras.

2.4.4 Inferência

“Inferências são conhecimentos trazidos pelo leitor durante (ou após) o processo de leitura. Esses conhecimentos podem servir, entre outras coisas, para enriquecer o texto que se está lendo, para conectar diferentes ideias entre elas ou para gerar ideias de resumo”, segundo Miguel, Pérez e Pardo (2012, p.367).

“Inferir é ultrapassar o sentido literal de um texto, ir além, alcançar o que está implícito. Para inferir, usamos as conexões que fizemos para formular hipóteses e criar imagens sensoriais”, segundo Fountas e Pinnell (2001, p. 361). Os autores sugerem que os professores podem ensinar seus alunos a inferirem, quando: solicitam que os alunos pensem sobre o autor e outros livros que ele escreveu; perguntam o que eles sabem sobre o contexto histórico; pedem aos alunos para tentar adivinhar o que está implícito em certas passagens.

Inferir é concluir com base em alguma informação validada, quando o texto não a traz explicitamente. É a leitura do que não está dito, mas que tem pistas no texto que levem o leitor a essa conclusão. Por exemplo, um personagem que marca um encontro com outro personagem, em uma história, sendo o segundo um assassino conhecido, nos leva a inferir que o primeiro quer contratá-lo para assassinar alguém. É uma hipótese que pode ou não se confirmar, mas não é uma hipótese sem uma base sólida: pessoas não se encontram com assassinos reconhecidos sem ter uma intenção. Por outro lado, se um personagem marca um encontro com um assassino que ele sabe ter tirado a vida de uma pessoa que ele conhecia, pode-se inferir que ele queira vingança. A inferência não acontece sem que o autor deixe pistas no texto para que o leitor as coleccione.

2.4.5 Visualização

Solé (1998, p. 108) afirma que somos capazes de antecipar e prever o que será abordado nas próximas páginas de um livro. Nem todas as pessoas se sentem à vontade para fazê-lo, já que “formular hipóteses, fazer previsões exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou”. É uma oportunidade de exercitar a imaginação e expandir a história lida em um movimento de criação, contribuindo para a formação do aluno escritor. Tanto na visualização quanto na antecipação, a imaginação da criança é ativada e, conseqüentemente, desenvolvida.

Para Schliesman (2012), o leitor cria imagens em sua mente que refletem ou representam as ideias lidas para ajudar na compreensão do texto.

A visualização pode ocorrer de forma espontânea ou não. Mesmo que haja a intenção de visualizar um objeto, ser ou cenário, cada pessoa tem a sua própria visualização. Na falta de ilustrações ou fotografias, nossa mente tem a capacidade de criar imagens para o que lemos. Essas imagens serão formadas com base em nosso conhecimento prévio, em nossas experiências ou seguindo as instruções de alguém.

Para Fountas e Pinnell (2001, p. 361), “Visualizar faz com que a leitura se torne viva” por meio de imagens sensoriais. Ao visualizar o lugar descrito no texto, segundo as autoras, o leitor sente que está lá. Da mesma forma, ele pode sentir que conhece os personagens – como eles são, sua voz, sua aparência.

Por exemplo, ao visualizar um castelo medieval, alguns podem lembrar dos castelos mais antigos, sem nenhum conforto, frios, nos quais havia pouco mobiliário e uma câmara de tortura para os inimigos. Também podemos pensar em outros castelos, com torres altas como nos contos de fadas, em particular aquele onde Rapunzel ficou cativa.

Algumas crianças podem imaginar o Castelo da Cinderela, em sua versão animada pela Disney, enquanto as moças românticas podem visualizar o real Castelo de Neuschwanstein na Baviera, Alemanha, que foi a inspiração do castelo da Cinderela. Ou pode, ainda, a criança, visualizar o castelo de brinquedo que ela tem em casa, ou o castelo que viu em um filme de terror. As cores, tamanho, estilo, detalhes são pessoais, se não houver uma descrição para o imaginário.

A imaginação e a criatividade são importantes características em um mundo que se transforma em velocidade como nunca antes aconteceu e que exige de todos nós respostas novas para novas situações, adaptações e flexibilidade ao ambiente e condições em constante modificação, como dizem Pedersen e Tortella (2015a).

2.4.6 Fazer perguntas ao texto

Fountas e Pinnell (2001) sugerem que os professores peçam que os alunos façam perguntas sobre o que leram, e que comparem as perguntas e respostas e as confrontem com outras leituras com a mesma temática. As autoras também sugerem que os alunos façam anotações durante a leitura e as usem, quando elaborarem perguntas sobre o texto lido.

Segundo Beers e Probst (2007, p. 28), “a conversa monóloga é autoritária e presume que o objetivo de quem escuta é concordar com ou aprender do orador”. Os autores criticam a posição dos professores que não são abertos à dialogicidade. “A frase crítica [...] é ‘se eles estiverem engajados. Nem toda conversa em sala de aula leva ao engajamento ou rigor. Conversar é uma ferramenta poderosa para melhorar a compreensão”, complementam os autores. Para eles, perguntas que os professores fazem e cujas respostas já são conhecidas não são autênticas. E são essas perguntas que os professores fazem em sala de aula, ao contrário dos alunos.

Perguntas autênticas, ao contrário, são as perguntas para as quais você não sabe realmente a resposta. Quem responde entende que a sua contribuição ajuda verdadeiramente a formar o seu entendimento e fica muito mais favorável a se tornar engajado no diálogo. Infelizmente, a maior parte das pesquisas confirma que as conversas em sala de aula são majoritariamente monológicas, com o professor colocando os alunos defronte um grande número de perguntas pré-determinadas, que são, todos os alunos percebem, inautênticas. Pesquisas também mostram que em classes dialógicas, estudantes perguntam mais, e como resultado, aumenta o sucesso acadêmico (BEERS, PROBST, 2013, p. 29).

Quando um professor termina de ler uma história, é comum ele perguntar: “Gostaram da história?”. Essa pergunta não é feita de forma imparcial, possivelmente o professor foi quem escolheu a história. Ele demonstra pelo olhar, tom de voz, entre outros comportamentos. Foi provavelmente ele quem escolheu o livro. O aluno responde quase

que automaticamente “Sim”. Outras perguntas podem seguir, como qual o nome do personagem, o que ele fez, quando aconteceu e onde. Perguntas objetivas, que não empolgam os envolvidos, muito menos o professor. Os alunos, por sua vez, se tiverem oportunidade de perguntar o que querem, podem fazer perguntas muito curiosas e criativas, como vimos em nossa pesquisa.

Schliesman (2012) diz que enquanto o leitor está lendo o texto, ele faz perguntas sobre o conteúdo, sobre as intenções do autor e do ilustrador, procurando informações para ampliar e aprofundar a compreensão do que pensava antes, durante e depois da leitura. Normalmente, ele as faz de forma silenciosa, e a oportunidade de trocar suas dúvidas com os colegas e professor pode ajudá-lo a compreender melhor e perceber o que não compreendeu.

Para Lastiri (2016), elaborar questões ajuda os alunos a entenderem o que leram e promove um pensamento de alto-nível em termos gerais. Ao elaborar perguntas, os alunos se tornam conscientes do seu próprio processo de aprendizagem.

As perguntas são dúvidas que surgem no decorrer da leitura e que, ao respondê-las, aprofundamos nosso entendimento sobre o que lemos. Para responder a elas, podemos continuar lendo, com a atenção direcionada para encontrar aquelas respostas. Ao mesmo tempo, muitas vezes, a resposta está no que foi lido antes, e a releitura se faz necessária. Podemos dizer que fazer perguntas ao texto nos leva a monitorar nosso entendimento, nos alerta para o que não entendemos, e que as perguntas que surgem de forma espontânea não devem ser ignoradas.

Para Pedersen e Tortella, fazer perguntas e ser receptivo a diferentes respostas é uma postura altamente desejável em sala de aula.

O aluno que lê mais literatura, amplia todos os seus sentidos, exercita a criatividade, a flexibilidade, entra em contato com outras culturas, outras formas de pensar, aprende o mais importante no processo de escolarização: fazer perguntas mesmo que nem todas tenham – uma única – resposta. (PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p. 6)

Perguntas intencionais ou requisitadas para os alunos são importantes oportunidades de o aluno sair do papel passivo de leitor e interagir com o texto, assumindo o controle da sua compreensão leitora.

2.4.7 Outras estratégias

São muitas as estratégias, e não é possível estudar todas em uma única pesquisa. Algumas estratégias são complexas, como a sumarização e a síntese, que aqui descrevemos brevemente, e merecem um estudo aprofundado. Não foi possível explorá-las no curso devido ao limite de tempo.

As estratégias de reler, anotar e sublinhar foram estudadas no tópico referente ao *close reading*, por serem parte desse procedimento. São, igualmente, importantes estratégias que ajudam o leitor a melhor compreender o texto, ao identificar as partes que não entendeu, que precisam ser estudadas ou que são vitais naquele texto.

O *skimming*, que consiste em observar o texto todo rapidamente, adota-se apenas para identificar o assunto geral, ou seja, o layout do texto, título, subtítulo, cognatos, primeiras e/ ou últimas linhas de cada parágrafo, bem como a informação não-verbal (figuras, gráficos e tabelas).

Já o *Scanning* é uma leitura rápida e superficial à procura de uma determinada informação. Existem muitas outras estratégias, com diferentes embasamentos teóricos, que têm aplicabilidade conforme o objetivo da leitura.

Algumas das estratégias de aprendizagem eficiente são também estratégias de leitura, como resumir e sublinhar as partes importantes, segundo os especialistas da OECD (PISA EM FOCO, 2013/07, p.1).

Resumir: para sumarizar é necessário que o aluno saiba distinguir o que é central daquilo que é apoio ou exemplo. É importante que o aluno foque no que é essencial e compreenda o cerne do texto. Simões e Souza dizem que “ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando, assim, a chance de compreender melhor a história” (SIMÕES; SOUZA, p. 16, 2011). No resumo, não se colocam opiniões do leitor, e sim, as informações-chave do texto, seguindo, igualmente, a sua ordem.

Sintetizar: a síntese é mais que um resumo. Nela, se adicionam mais informações ao texto lido, ampliando a sua compreensão, com o conhecimento prévio ou que se buscou para esse fim. No resumo, ficamos restritos ao texto em si. Para Fountas e Pinnell (2001), o leitor enxerga além do escrito, cria um novo entendimento ao trazer informações pessoais, do mundo, da literatura para o texto lido. Na síntese, não é necessário seguir a ordem do texto.

Sublinhar: esta estratégia foi discutida no *close reading*, seja na forma de marcar o texto, circular ou sublinhar palavras ou partes. Ao sublinhar, o leitor pode ressaltar o que é importante, o que precisa pesquisar mais, o que não entendeu, sobre o que gostaria de aprofundar o conhecimento, o que o emocionou etc. É uma forma de registrar, durante a leitura, o que é importante.

Reler: muitos alunos leem uma única vez, ou não leem o que acabaram de escrever, antes de entregar. É na releitura imediata e posterior que atentamos para erros e partes confusas. A releitura é a base do *close reading* e também foi discutida no referido tópico.

Note e anote: a estratégia de anotar é também valiosa no processo de compreensão textual, quando o leitor precisa registrar observações sobre o que está lendo. Assim como o sublinhar, ao anotar e ressaltar partes do texto, o leitor evita perder tempo ao procurar passagens importantes.

3.1 Metodologia – A pesquisa-ação

A literatura infantil tem sido objeto de muitas pesquisas na formação do leitor, e a sua interdisciplinaridade tem gerado interesse em diversas áreas. Nesse estudo, buscamos a essência da compreensão leitora pelos leitores e as estratégias de leitura que possibilitem a promoção da autorregulação em direção da formação de alunos autônomos. Partimos do pressuposto de que a seleção de procedimentos utilizados pelos docentes e a importância da seleção de obras, oferecendo ao aluno o acesso aos textos de qualidade “comprovada” são elementos essenciais para a formação do leitor, que não deve ser classificado pela idade.

Não podemos confundir classificação pela idade com classificação de nível leitor. Entendemos que a idade não define o leitor. Temos livros infantis que são apreciados por adultos. Algumas crianças gostam de narrativas mais complexas, outras, de narrativas simples, ou engraçadas, de suspense, de terror. Não é a idade que define o leitor, mas sim a sua individualidade como pessoa humana. A fluência leitora é, todavia, uma característica a ser respeitada. Ao se escolher uma leitura, os desafios não podem se estabelecer muito acima da capacidade leitora, como vimos no capítulo teórico, para que não haja desmotivação.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, e os procedimentos empregados foram: questionário, narrativa e entrevista. Os dados serão analisados a partir da análise de conteúdo.

Considerando os objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação estratégica. Franco (2012, p.119) afirma que a pesquisa-ação tem uma abordagem em espiral e traz Barbier (2002) para explicar esse conceito: “de forma que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”, complementando:

Essa reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação. Nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se o espaço para

se formarem sujeitos pesquisadores. Tenho afirmado que considero que as espirais cíclicas exercem fundamentais funções na pesquisa ação, tais como: instrumento de reflexão/ avaliação das etapas do processo; instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; instrumentos de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ ação/ reflexão e formação. (FRANCO, 2012, p. 119)

A pesquisa-ação não se limita a descrever o fenômeno e analisá-lo, para entendê-lo e prevê-lo. Essa abordagem de pesquisa pretende ir além, adentrar a realidade pesquisada, compreendê-la, identificar suas dificuldades ou uma dificuldade em particular, e, mediante a investigação e suas propostas, trazer novos dados que contribuam com a ação docente. É importante que a equipe escolar, em especial o professor, tenha elementos para novas reflexões sobre a prática, se apropriando dos novos conhecimentos, e não apenas reproduzindo algo que o pesquisador ou alguém disse.

Franco (2005), em seus estudos sobre a abordagem da pesquisa-ação, distingue que, no Brasil, têm sido utilizadas pelo menos três conceituações diferentes: pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação crítica e pesquisa-ação estratégica. Sobre esta última, a autora escreve:

Se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualitativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada *pesquisa-ação estratégica*. (FRANCO, 2005, p.486, grifo das autoras)

As pressões, as avaliações, as comparações, entre outros fenômenos afetam diretamente o docente, que não pode ilhar-se. As respostas podem estar em sua própria escola, na sala ao lado, com outro docente, que por meio de experiência ou formação se empoderou com aquele conhecimento. Também existe o olhar. Um docente recém-formado, não obstante sua experiência limitada, pode ter o olhar sensível e necessário para enxergar onde está a saída. A formação inicial, quando de boa qualidade, dá bases para o professor entender os problemas sem permitir que eles o vençam. A teoria é fundamental nesse processo. É a teoria que dá sustentação às decisões do docente em sala de aula.

Nossa pesquisa contou com a pesquisadora em campo durante as formações dos docentes e teve o tempo todo a sustentação e participação da professora-orientadora, atuando como guia no trabalho a ser desenvolvido com as professoras e coordenadoras, o que qualifica a pesquisa como ação, cumprindo indubitavelmente o objetivo de oferecer

condições nas formações, para que os professores analisassem a sua prática pedagógica de leitura, não só pela ampliação de estratégias, mas também pela socialização e reflexão sobre suas práticas com colegas de diferentes etapas escolares.

3.2 A formação continuada

Ao refletirmos sobre a nossa experiência da formação, somos conscientes de que ao mesmo tempo em que tudo nos transforma, que toda experiência nos muda, nos acresce ou rouba algo, a intensidade de cada experiência depende de muitas variáveis. Ao pesquisarmos lado a lado com os professores, pretendíamos suscitar novas reflexões, que eles se afetassem e nos afetassem, e que dessa forma, algo chegasse até os alunos. O desafio é como fazer uma formação continuada de professores mobilizadora. Não basta a presença dos professores, não basta ouvirem, assinarem a lista, fazerem anotações. Há que se tocar a sensibilidade de cada um deles, para que a experiência seja significativa.

Na construção dessa parceria, não havia hierarquia de pesquisadores nem entre participantes. Concordamos com os autores Ghedin e Franco (2006, p. 15), quando dizem que:

Não estamos negando a importância do ser que conhece, apenas queremos afirmar que sozinhos não somos suficientes para fazer compreender o ser no mundo e do mundo. Todo saber há de se buscar na direção da totalidade, para que se aproxime de sua verdade. Isso quer dizer que nossa busca é sempre aquela que quer, de uma maneira ou de outra, dizer ou responder o que é o *ser humano, o mundo, e o ser humano no mundo*. A ciência, por si só, não tem como responder ou acenar respostas definitivas nessa direção. (GHEDIN, FRANCO, 2006, p. 15).

Não refutamos que alguns detêm mais saberes específicos que outros, refutamos que os saberes de um sujeito sejam totalitários e cremos que sempre há o que se aprender com o outro. Nesse sentido, em nossas reuniões, o clima era de um grupo sem hierarquias de saberes. Pois se por um lado as pesquisadoras tinham algum saber sobre literatura, por outro, não tinham condições de prever o que aconteceria em cada sala de aula e o quanto aprenderiam com os saberes dos professores.

Se, de outra perspectiva, os professores tinham algum saber sobre a docência, não tinham condições de prever o que aconteceria em sala de aula, quando aplicassem cada estratégia ou lessem cada história.

Refletimos que não nos interessava uma abordagem interventista nas escolas. Nosso objetivo era pesquisar com professores, e não pesquisar os professores. As estratégias de leitura nos interessavam, e, ao mesmo tempo, não tínhamos um apego afetivo por nenhuma em especial. Não eram estratégias que havíamos construído. Havíamos realizado uma grande pesquisa com diversas estratégias que são aplicadas em diferentes países e no Brasil.

Não obstante as pesquisadoras gostarem em maior ou menor grau das estratégias, sabíamos que todas tinham uma aplicação e que não eram excludentes, logo, todas poderiam ser usadas em sala de aula pelos professores. Nossa curiosidade era no sentido de descobrir o que os professores pensariam delas, se lhes seriam úteis, em que grau, se os alunos poderiam usar as estratégias para lerem com mais compreensão.

Com o caminhar dos encontros, percebemos que além das estratégias de leitura e da valorização da leitura de boas obras infantis, a pesquisa apresentava um bônus. Os encontros eram riquíssimos, e na socialização das experiências, a reflexão crítica se apresentava tanto para as professoras quanto para as pesquisadoras. Havia uma construção de saber coletivo, colaborativo e reflexivo que nos enriquecia a todos.

Foram oito encontros no total, quatro com cada grupo.

O grupo das quintas-feiras foi aqui denominado de Grupo A. O grupo das sextas-feiras, de Grupo B. Os encontros tinham a mesma temática.

Houve um intervalo semanal entre o primeiro e o segundo encontro. Depois, fizemos intervalos quinzenais. A decisão da ampliação do prazo foi coletiva, no segundo encontro, quando professoras comentaram que era pouco tempo para planejar e aplicar uma aula com as estratégias discutidas.

Todos os encontros ocorreram nos meses de agosto e setembro do ano de 2015.

O primeiro encontro com cada grupo teve a duração de 3 horas, e todos os outros encontros tiveram a duração de 2 horas.

Quadro 3 - Técnicas da formação continuada

TEMÁTICA DOS ENCONTROS	GRUPO A MANHÃ 5ª. Feira	H	P	GRUPO B TARDE 6ª. Feira	H	P
1º. ENCONTRO Apresentação; Literatura e seleção de obras; Leitura em pares e independente TSC Modelação.	20/08	3	6	21/8	3	10
2º. ENCONTRO Socialização; <i>Close reading</i> ; TSC ARA.	27/08	2	9	28/8	2	7
3º. ENCONTRO Socialização; Inferência, Visualização, Antecipação e Conhecimentos prévios; TSC Autoeficácia.	10/09	2	8	11/09	2	6
4º. ENCONTRO Socialização; Contaço de Histórias Artística e Literária; TSC Modelação.	24/09	2	8	25/09	2	7

Legenda: H = Horas; P = Participantes

Fonte: dados organizados pela autora.

Os convites às professoras foram feitos pela Secretaria da Educação no final de junho, antes das férias de meio de ano. Foi solicitado que as direções das escolas mandassem os nomes das participantes. No primeiro encontro, apenas cinco professoras compareceram, e uma que não estava na lista, totalizando seis. Elas comentaram que foram lembradas pela direção das respectivas escolas por um e-mail mandado na semana anterior. Das seis professoras presentes, uma desistiu depois do primeiro encontro, mas quatro novas participantes vieram. Esse grupo então, teve nove participantes no total. Dessas nove, duas participantes de uma mesma escola iniciaram na formação seguinte e lamentaram não terem recebido o e-mail de confirmação, porque estavam sem acesso à internet na escola.

No dia seguinte ao primeiro encontro com o Grupo A, a Secretaria reforçou o convite e vieram dez participantes. Foi perguntado se era uma formação obrigatória, ao que

se esclareceu que não, que era importante que se sentissem à vontade para participar, aqueles que tivessem interesse. Dessas dez professoras presentes ao primeiro encontro, três desistiram e não compareceram aos seguintes. Por isso, ficamos com um grupo de sete às quintas-feiras. Do grupo da sexta-feira, após a desistência das três participantes, as sete vieram em todos os encontros, com uma única falta no terceiro encontro.

O total de participantes que consideramos nessa pesquisa é o dos que vieram em mais de dois encontros, ou seja, 16, sendo 9 às quintas-feiras e 7 às sextas-feiras. Foram, dessa forma, excluídas as quatro professoras que só compareceram a um encontro.

A formação se deu em uma escola de servidores públicos do município, logo, todas as participantes tinham que se deslocar da escola ou da residência. Como o horário previsto de término era às 12 horas, sobrava apenas uma hora para locomoção e almoço, antes de entrarem no trabalho no período seguinte, às quintas-feiras, e o grupo B, trabalhava até meio-dia e tinha só uma hora e meia para se locomover e almoçar para estar na formação às 13h30. No segundo dia, do grupo B, uma sexta-feira, anunciava-se um temporal no período da tarde, o que realmente ocorreu. Foi nesse dia que três participantes não vieram e desistiram do curso. Naturalmente, não se atribui ao mau tempo a desistência delas. Todavia, as participantes ponderam que se as oficinas fossem dadas nas escolas, mais professoras de cada escola teriam tido interesse no curso.

A escola na qual eram dadas as formações era de construção nova, mas um dos vitrôs não abria. Foi um ano de muito calor, o sol batia dentro da sala no período da tarde, e tínhamos que fechar o vidro para diminuir o barulho de caminhões que passam na rua atrás do prédio, além de fechar as persianas para bloquear o sol. Uma das paredes ficava diretamente na calçada, sem recuo, de uma rua de grande movimento. Havia dois ventiladores na sala, que faziam excessivo barulho ao serem ligados. Quando havia curso na sala ao lado, tínhamos que fechar a porta para diminuir o ruído. Fazíamos uma pausa de cinco minutos para café e água.

A unidade não dispunha de *Datashow*, e um era providenciado a cada semana, ou emprestado de uma escola próxima, ou era trazido da Secretaria da Educação. Não havia nenhum técnico à disposição, e quando tivemos problemas com o som, só conseguimos arrumar depois que chamaram uma pessoa na escola, que ficava ali perto.

A escola, como foi dito, era recém-inaugurada e com um bom tamanho, várias salas disponíveis, muito limpa e com facilidade para estacionar nas proximidades, além de

ficar próxima a ponto de ônibus. Havia café e água nos intervalos, oferecidos pela escola. Infelizmente, o investimento não cobriu ar-condicionado ou *Datashow*, nem janelas que abrissem e fechassem adequadamente.

A Secretaria da Educação disponibilizou o local, o café e o material de papelaria usado nos encontros. A pesquisadora-mestranda disponibilizou seu acervo de Literatura Infantil. Em todos os encontros foi levada uma mala com livros infantis e juvenis, colocada à disposição das participantes para que os emprestassem até o próximo encontro. Além dos livros de inúmeros autores nacionais e internacionais – de histórias e de imagens –, a pesquisadora-mestranda ofereceu livros de sua autoria, que dispunha em número suficiente para que as professoras os emprestassem e pudessem trabalhar em classe, com um livro para cada aluno. Normalmente, nas bibliotecas escolares ou de sala, elas não têm mais que três ou quatro livros do mesmo título, para permitir o trabalho em grupo.

No quadro 3, já exibido, indicamos um constructo que foi discutido durante aquela formação. Não significa, todavia, que apenas aquele constructo foi abordado. A ênfase foi conferida àquele tema, mas em todos os encontros, sempre que havia alguma ligação com o que discutíamos, os constructos envolvidos eram ressaltados.

3.3 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um município do interior de São Paulo, na Região Metropolitana de Campinas. Esse município tinha 10.192 alunos em sua rede municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental), 670 docentes e 37 escolas municipais no ano de 2015.

O grupo participante da pesquisa foi composto por 6 docentes da Educação Infantil e 10 do Fundamental I, todas mulheres. Dessas 10 professoras, uma também leciona para EJA e uma outra, para o Fundamental II. Das 16 professoras, 13 têm entre 36 e 48 anos, 2 têm menos de 30 anos e 1 tem mais de 60 anos. As quatro coordenadoras, que atuam ou atuaram como professoras, também se encontram todas na faixa de 36 a 44 anos.

As professoras com menos de 10 anos de experiência são 4. Entre 11 e 20 anos, são 6. Das 6 restantes, uma com 45 anos de experiência e as outras 5, têm entre 22 e 27 anos de carreira docente.

Das 7 professoras que cursaram o antigo Magistério, 5 se formaram entre 1987 e 1991 (entre 40 e 49 anos), 1 se formou em 1970 (65 anos) e 1 se formou em 1996 (36 anos). Todas cursaram Pedagogia, com exceção da professora com licenciatura em Letras. O último ano de graduação das professoras é 2011.

A caracterização e descrição das participantes está representada no quadro 4.

Quadro 4 – Caracterização e descrição dos participantes

ESCOLA	NÍVEL PROF. (No) ESCOLA (Letra) COORD. (*)	Idade	Ano de conclusão do Magistério	Ano de conclusão da Pedagogia	Experiência total	Experiência no nível atual
A	I1A*	47	1988	1993	27	27
B	I2B	48	1987	2010	15	5
C	I3C	36	1996	2006	17	17
D	I4D	44		1994	20	4
D	I5D*	40		1998	12	12
D	I6D	44	1991	2007	24	24
E	F7E	65	1970	1979	45	10
E	F8E	26		2011	4	4
E	F9E	38		2003	11	11
E	F10E	36		2001	12	12
F	F11F	27		2010	4	4
F	F12F	46		2010	1	1
G	F13G	43	1991	2005	16	16
H	F14H*	44	1989	1994	26	26
I	F15H*	47		1990	23	23
J	F16I	39		2006	8	8

Legenda: Educação Infantil = I; Fundamental I = F; * = Coordenadora do Infantil; H = Coordenadora do Fundamental

Fonte: dados organizados pela autora.

A classificação das professoras constitui-se de um número identificador, antecedido por uma letra do nível e seguido da sigla da escola na qual trabalha. O asterisco no final sinaliza quais professoras são também coordenadoras.

Por exemplo: A professora I1A* é da Educação Infantil (I), sua identificação é o número 1, a letra A representa a escola na qual ela trabalha e o asterisco significa que ela é também coordenadora. A professora FE15H é do Fundamental e EJA, local de trabalho H e também é coordenadora.

3.4 Procedimentos

a) Questionário

Esse instrumento fechado atende apenas à necessidade de se identificar os participantes, sua formação inicial, faixa etária, formação continuada.

Foi distribuído no primeiro dia do curso e preenchido simultaneamente pelos participantes, que o devolveram em seguida (APÊNDICE 1).

Esses questionários eram apenas uma ferramenta de identificação dos participantes. Faz-se necessário lembrar que todos os envolvidos na pesquisa receberam nomes fictícios a fim de manter o sigilo de suas respectivas identidades e que todo o material gerado deve ser guardado por cinco anos após a realização do estudo, de acordo com a legislação vigente.

b) Entrevistas

Ao longo do projeto foram realizadas algumas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de identificar que saberes e/ou competências os participantes acreditam ser necessários mobilizar para o trabalho com a literatura infantil, procurando verificar as dificuldades, dúvidas, avanços e dilemas vivenciados por eles (APÊNDICE 2).

Durante as entrevistas a mesma postura da formação de professores permaneceu, o pesquisador ético e humanista, em todos os momentos que se relaciona com o outro, seja na pesquisa ou fora dela, olha com atenção e captura detalhes, escuta com respeito e meticulosamente, mantém uma postura corporal o mais neutra possível e usa a linguagem de forma moderada.

Entendemos que instrumentos de coleta de dados são partes divisíveis da pesquisa, mas a postura do pesquisador não o é, sendo a mesma que descrevemos desde a escolha do problema, sempre com base ética e sem forçar respostas para suas perguntas.

Na pesquisa qualitativa não é possível que o pesquisador mantenha a neutralidade e afastamento do objeto, no entanto, é necessário que a proximidade não permita que ele afete os resultados, influencie os comportamentos, induza respostas ou recorte o que das falas lhe interessa. A situação em si já afeta o comportamento dos participantes, que se sentem observados e julgados pelo pesquisador e pelos outros

componentes do grupo. Se o pesquisador propositadamente influenciar o comportamento dos participantes, a validade da pesquisa será proporcionalmente alterada.

Ser pesquisador é saber olhar, ouvir e sentir o mundo dos sujeitos e dos fenômenos ao mesmo tempo em que controlar suas falas e gestos, evitando exageros e discursos pessoais.

Na entrevista semiestruturada, as perguntas têm caráter amplo e aberto, e o entrevistador-pesquisador-observador-escutador oferece a oportunidade do entrevistado se abrir, registrando suas vozes ocultas e presentes, seus gestos e olhares, seus ditos e não ditos. Nesse movimento de troca e liberdade durante a entrevista, ao sentir-se menos controlado, o entrevistado pode oferecer comentários mais longos ou incluir histórias que ampliem a compreensão da sua experiência e da mensagem que ele quer passar.

c) Narrativas

Se uma das formas de exteriorizar opiniões e vivências é a narrativa escrita ou oral, como em todos os instrumentos anteriormente citados, é primordial que haja participação voluntária do pesquisado, entendendo-se voluntária como sem pressão. Muitas vezes, o sujeito aceita participar da pesquisa por pressão social ou mesmo da Secretaria de Educação ou escola.

Contar nossas histórias no passado promove reflexão e desnuda camadas da situação que não fomos capazes de perceber quando da sua ocorrência. Inferimos que contar nossas histórias é um movimento transformador, dado que ao mesmo tempo em que reformulamos nossa narrativa – que nunca é exatamente a mesma –, resinificamos nossas vivências. O narrar um acontecimento é o digerir de uma situação. É fazer dela parte de nós e fazer de nós parte delas.

Narrar pode ser entendido como fazer renascer uma história, trazê-la da inércia para a vida, fazendo que a nossa vida, dela se alimente.

A narrativa dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa os aproxima, os humaniza, os faz parte viva da investigação. O escutador de uma narrativa pode assumir uma abordagem neutra ou ativa. Cabe ao narrador aceitar ou não a participação do ouvinte. Pois se aprendemos com as narrativas dos outros e nós mesmos podemos aprender com nossas narrativas, refletir sobre essas narrativas potencializa o aprendizado.

Ao narrar, abrimos um canal direto com nossas memórias e emoções, e detalhes que antes estavam acinzentados acordam e colorem-se. Para algumas pessoas, a escrita é uma experiência sensível e de puro deleite. Para outras, escrever pode ser um ato difícil, tanto pela dificuldade com a escrita em si quanto com a exposição dos pensamentos de forma marcada. Porque a escrita e a narrativa escrita ficam registradas. Não se pode dizer que não dissemos o que nós mesmos escrevemos, mesmo que entre o pensar e o escrever exista um caminho que pode ser direto ou tortuoso.

É uma potente estratégia de autorreflexão. Ao colocarmos no papel nossos pensamentos, não só temos oportunidade de visualizar nossas ideias como de reorganizá-las e reformulá-las.

A narrativa é como uma minipesquisa autobiográfica, um relato de experiências. A narrativa do outro pode nos conduzir a lembrar nossa trajetória ou de alguém que conhecemos.

A conversa continua, ao intercalarem suas memórias de infância, suas histórias de alunos sobre lembranças de sala de aula, suas histórias de professores sobre lembranças de sala de aula, o partilhar das transcrições dos projetos de pesquisa em andamento, a história de um chama outra de um deles, de seus antepassados, dos dados que haviam coletado. (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p.93)

A narrativa não é linear, não é programável e não é eterna. A mesma pessoa nunca produzirá duas narrativas idênticas. A narrativa é produzida naquele momento, naquele contexto, que além de carregar toda a história do mundo, da nação, da família e da vida da pessoa, também carrega o peso do tempo e da soma das vivências. A mesma pessoa pode produzir uma diferente narrativa em poucos minutos se, no intervalo, tiver sido afetada por algo, por alguma notícia, alguma informação nova. E mesmo se não tiver sido afetada por nada, reproduzir uma narrativa de forma idêntica é impossível.

A produção da narrativa não pode ocorrer sob pressão, expectativas, prazo. Enquanto alguns podem narrar suas experiências por horas, outros preferem fazê-lo em poucos minutos. Não se trata de quantidade e nem de uma competição. Não há medição de significâncias. Cada pessoa precisa sentir-se livre e acolhida para que possa narrar suas histórias e experiências, opiniões e expectativas, em um contexto que a faça ter condições de acessar seus sentimentos e memórias.

A narrativa é uma produção viva do que o narrador sente e expressa por meio de linguagem. Ao início da pesquisa, foi proposto que todas as participantes contassem para o grupo um pouco da sua experiência com a literatura na infância e na atuação profissional em sala de aula, como selecionavam as obras e suas práticas pedagógicas com livros literários.

No final da formação, as participantes fizeram uma narrativa sobre o impacto do uso das estratégias – caso houvesse – em sala de aula. Com o registro prévio e posterior, esperamos que cada docente reflita de forma metacognitiva sobre a importância de conhecer outras estratégias e continuar sempre em formação, buscando novas possibilidades que ampliem seu repertório profissional, aumentem sua autoeficácia e a possível mudança no nível de aprendizagem dos alunos (APÊNDICE 3).

Usamos a narrativa em outro momento além do quarto encontro: depois de um ano, quando fizemos a entrevista com as três professoras, solicitamos também uma narrativa que nos foi enviada por escrito, por duas delas, para que pudéssemos analisar se houve alguma mudança após o minicurso.

3.5 Comitê de Ética

Inicialmente, o projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética, com o número CAAE 45920415.1.0000.5481, em junho de 2015.

As participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 5), no qual declararam que foram devidamente esclarecidas(os) sobre os objetivos e a metodologia do desenvolvimento da pesquisa. A Secretaria da Educação avaliou e autorizou a pesquisa no município e disponibilizou local para os encontros, assim como validou as horas em formação, provendo, ainda, o material de apoio necessário à realização das tarefas durante as formações.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

4.1 Descrição do material empírico produzido

É durante a análise que o pesquisador dará sentido a tudo que observou, escutou e viu, a todos os dados que na pesquisa de campo foi coletado. Para efetuar a análise de dados, selecionamos a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004).

O tratamento dos dados realizou-se com base nas diferentes etapas previstas por este método de investigação. Uma pré-análise para organizar os dados e, em seguida, a exploração do material, isto é, a análise propriamente dita e, por fim, o tratamento dos resultados e interpretação.

Entendemos ser este um método que vai ao encontro de nossas necessidades, por analisar os registros dos encontros da formação de professores, assim como as narrativas, sob a ótica da busca dos significados individuais, para que dessa forma consigamos apreender o máximo que nos for possível, sem desconsiderar as limitações dos pesquisadores em despir-se totalmente dos véus que cobrem suas interpretações.

A proposta de Bardin (2004) é marcada pela atenção a regras para a constituição do corpus da pesquisa que representa os elementos que compõem a fonte das informações necessárias para a interpretação do material empírico. A saber:

- a. Regra da exaustividade – não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão que não possa ser justificável no plano do rigor (não-seletividade);
- b. Regra de representatividade – tamanho da amostra, dependendo da homogeneidade ou heterogeneidade do universo;
- c. Regra da homogeneidade – obediência a critérios precisos de escolha, sem apresentar demasiada singularidade fora desses critérios;
- d. Regra de pertinência – correspondência ao objetivo da análise.

Algumas regras servem de parâmetros para que o rigor seja cumprido: a regra da exaustividade, que significa que nada pode ser relevado sem uma justificativa fidedigna.

A regra da não seletividade é complementar à regra da exaustividade, ou seja, não se pode deixar nada de fora sem uma justificativa plausível. Outra regra é a da representatividade, isto é, a amostra tem de representar de forma rigorosa o universo inicial e possibilitar a generalização. Quanto mais homogêneo o universo, menor pode ser a amostra.

A regra da homogeneidade é aquela pela qual os documentos devem obedecer a critérios determinados para que o rigor seja observado, quando há pluralidade de sujeitos. A regra da pertinência indica que os documentos devem corresponder ao objetivo da análise, preservando conformidade com a informação colhida.

Durante nossa análise essas regras foram rigorosamente seguidas. Na fase do tratamento dos resultados obtidos, colocamos em evidência os fatos relevantes e tentamos exteriorizar nossas inferências e compartilhá-las, em relação aos objetivos da pesquisa.

Os dados foram organizados a partir de três momentos. O primeiro contemplou a análise dos registros de cada um dos quatro encontros. O segundo momento foi dedicado à análise das narrativas. No terceiro momento, deu-se a conclusão, com a análise dos quatro encontros como um todo.

4.1.2 Primeiro encontro

No primeiro encontro de cada grupo, fizemos uma apresentação das pesquisadoras e da pesquisa. Cada participante se apresentou, contou qual era o seu contato literário no momento e como era o seu contato com a literatura, quando criança. Introduzimos a leitura em pares e independente, a literatura e seleção de obras, apresentamos o psicólogo Albert Bandura e a TSC, com foco na tríade recíproca e no constructo da modelação do professor em sala de aula, assim como da modelação por pares, e falamos da importância da seleção de obras na promoção do interesse pela leitura independente. Foi pedido que as participantes no decorrer da próxima semana aplicassem a estratégia com os alunos. Houve a entrega da Ficha de Caracterização dos Participantes (Apêndice 1) e da Ficha de Atualização Profissional e Perfil do Professor Leitor, que foram preenchidas coletivamente *in loco* (Apêndice 2).

A estratégia dos alunos fazerem perguntas ao texto e socializá-las com a classe fez parte do primeiro encontro e, em todos os encontros, ela foi retomada como possibilidade de prática didática em sala de aula, em todos os modos de leitura.

A nossa expectativa era de que todas as professoras aplicassem uma ou as duas estratégias nos dias seguintes, o que não aconteceria, como veremos nas descrições de outros encontros. Falta de tempo, época de provas, entre outros motivos, seriam apresentados por algumas professoras.

Nesse encontro, mostramos fotos de práticas pedagógicas em sala de aula, com crianças sentadas em carteiras enfileiradas e crianças em círculo. Depois, apresentamos uma foto de crianças que estavam em uma sala, sem a formação circular, mas na posição que livremente escolheram, o que incluía uma criança de costas para a professora, deitada no chão, prestando atenção. Houve surpresa, inicialmente, mas aos poucos, as professoras perceberam que para ouvir não é essencial olhar para quem fala. Mesmo assim, as professoras escolheram como melhor modo de compartilhar uma leitura, a formação circular, conforme relatos registrados.

Durante o encontro, enquanto conversávamos sobre literatura e seleção de obras, além da importância da modelação do professor e dos colegas, fizemos a seguinte pergunta: como você seleciona o livro literário que usa em sala de aula? Obtivemos várias respostas, que foram organizadas em diferentes categorias:

Escolha pessoal

A leitura de fruição que eu faço é com livros que eu gosto de ler. Livros para crianças com uma história que adultos também gostam. (F15H)*

Ano retrasado, eu fui à Bienal SP e comprei vários livros que tenho usado. (F16I)

Autoria

Eu gosto de livros de Ana Maria Machado, da Eva Furnari, do Pedro Bandeira. (F9E)

Eu gosto dos livros do PNBE, mas quando eu conheço o autor, fica mais fácil. (F8E)

Seleção por meio de listas e catálogos

Tem listas da Revista Crescer. Eu compro um ou dois livros das listas deles, todos os anos. (I2B)

*Todos os anos fazemos uma lista com indicações e oferecemos aos professores que escolhem dois títulos para os pais comprarem. A compra é livre. Tem aluno que compra, tem aluno que não. Na reunião, discutimos sugestões. Tem um catálogo da Editora *, que mandam todos os anos. Costumamos escolher dali. (F14H*)*

Biblioteca escolar

Tem uma lista, também, no Estadão. Mas eu escolho da biblioteca da escola. (I4D)

Eu pego na biblioteca da escola. (I6D)

Escolha pela temática/ visual

Às vezes, eu escolho pela história. Por exemplo, se quero falar de racismo, leio uma história antes. (F9E)

Eu também faço assim, e, quando tem algum projeto, eu gosto de completar com um livro sobre o assunto, como meio-ambiente, por exemplo. (F11E)

Os meus alunos são pequenos, a história tem que ser pequena. Eles adoram quando tem animais. (I5)*

Está cheio de sites com listas, na internet. Eu escolho pela história, eles gostam de histórias engraçadas, tristes. (IIA)*

Na Educação Infantil, o livro tem que ser bonito, ter imagens coloridas. (I3C)

Percebe-se que não existem critérios únicos que são seguidos na hora de escolher um livro para ser usado em sala de aula. Algumas escolhem pelo tema, outras, pela história, ilustração ou idade. Procuram-se listas prontas de indicações por especialistas, o que pode ser uma boa opção, se não nos esquecermos de que as listas podem seguir algum interesse comercial de editoras do grupo ou parceiros. Uma única professora escolhe pelo que ela gosta de ler, o que significa que ela leu antes e aprovou a leitura. Esse ponto é

crucial. Como escolher um livro se não o lermos? Somente pela capa? Pelo autor? Pelo tema? Foram essas as perguntas norteadoras desse encontro.

A escolha do livro pode se dar pelo tema, mas não deve ser o único critério. Existem sempre vários livros sobre determinado tema, e é preciso certificar-se de que o livro tenha qualidade.

Existe, ainda, a visita nas escolas de representantes comerciais que deixam catálogos bem produzidos com a oferta dos seus produtos. A escolha então, é baseada em catálogo comercial que oferece apenas produtos de uma editora, como no caso da professora-coordenadora F14H*. Não obstante algumas editoras terem conquistado respeitabilidade no mercado editorial pelo cuidado na seleção do que publicam, isso não significa que outras editoras não tenham obras melhores. Uma editora não publica livros que concorram com seus próprios produtos, o que significa que se for recebido um original sobre determinado tema ou de certo gênero, com qualidade superior a um produto similar constante de seu catálogo, publicá-lo poderá acarretar em prejuízo para a empresa, que já investiu na publicação da primeira obra, e esse original, assim, será recusado. Esse mesmo original, entretanto, pode ser aceito em outra editora, de porte maior, igual ou até menor. Portanto, a pesquisa em relação às obras literárias deve ser ampla e ter pluralidade de critérios.

Não encontramos na literatura uma lista de critérios específicos para a escolha de títulos. Consideramos que os critérios expostos são todos válidos, mas entendemos que a melhor forma de se escolher um bom livro é conhecê-lo. O professor precisa ler os livros antes de levá-lo para a sala de aula. Assim, ele será capaz de evitar muitas armadilhas que a escolha pelo tema, pelo gênero e até mesmo pelo autor esconde.

Como o professor seleciona o que ele lerá para levar à sala de aula? Bibliotecas, feiras literárias, catálogos de editoras (no plural, sempre), livrarias, listas do PNBE, entre outros. A seleção de obras literárias é um processo contínuo, que não pode ser pontual, em momento de necessidade, apenas. Ao longo do(s) ano(s), cada professor pode elaborar sua própria lista. Ninguém fará uma lista tão adequada aos seus interesses que ele próprio. Mesmo que, de início, ele use alguma lista pronta e a transforme à medida que lê novos títulos. Mas, para isso, repetimos, o próprio professor tem que ler, sempre. Não é justo para os alunos, tampouco, que o professor não atualize suas listas. A Literatura evolui com a sociedade e, viva que é, se transforma o tempo todo. Alguns livros são eternos para nós. Mas dificilmente uma lista com inúmeros títulos terá o mesmo impacto em todas as classes.

Finalizamos com um apelo, em relação à seleção da obra. O professor tem que definir títulos, em algumas situações. Mas ouvir seus alunos é um critério da maior importância. Incluir as leituras que os próprios alunos sugerem. A motivação será muito maior. O professor pode, todavia, ajudá-los, caso eles tenham poucas sugestões: em vez de levar listas, o professor pode levar uma caixa com livros para que os próprios alunos os manuseiem, leiam, escolham.

Algumas escolas fazem visitas às feiras de livros, como a Bienal Internacional do Livro em São Paulo. Mas é fundamental explicar aos alunos que nem sempre o livro maior e mais vistoso, é o melhor. Com a grande penetração da China no ramo gráfico, muitos livros que lá são produzidos abrem mão da qualidade literária para alcançar o baixo custo que os torna competitivos. Livros que nos chegam sem o nome do autor ou ilustrador. Livros que são escritos por pessoas que colhem textos de domínio livre na internet e que trazem, inclusive, erros de português. Para que aprendam a escolher, e mais importante, aprendam com qual gênero, autor, tema, editora mais se identificam, o professor pode ajudar seus alunos, ensinando a analisar cada livro, tendo em vista critérios diversos e amplos. Esses alunos estarão não apenas lendo, mas desenvolvendo-se como leitores para toda a vida.

Mortatti (2011) alerta sobre o uso de livros infantis com finalidade unicamente pedagógica. Segundo Reyes (2005), cada criança é diferente, e mesmo gêmeos podem ter preferência por diferentes gêneros literários. Kasten e Wilfong (2007) alertam sobre a oferta de títulos que agradem também aos meninos, que apresentam desempenho leitor mais baixo que as meninas em diversas pesquisas.

Livros que façam rir, usar a imaginação e de ficção são os preferidos dos alunos, além de personagens fortes, espertos ou que se pareçam com eles, segundo pesquisa da Scholastic (2014), nos Estados Unidos, que constatou também, que mais de 90% das crianças afirmam que poder escolher o livro que vão ler é o fator mais importante quando querem ler de forma independente, assim como aproximadamente 90% delas declaram que terminam de ler o livro que elas começaram porque o escolheram.

Para Allington (2002), a escolha do livro pelo próprio aluno é um fator fundamental na leitura independente por estar comprovado que motiva o leitor.

Se considerarmos a Teoria Social Cognitiva e a tríade recíproca, sabemos que o comportamento humano é influenciado pelos fatores cognitivos, ambientais e pessoais. Temos a experiência direta – quando o aluno executa a tarefa – e a experiência vicária –

quando o aluno observa alguém ler ou selecionar um livro. O aluno que participa de um ambiente no qual a literatura é apreciada e valorizada, terá influência positiva desse contexto. Seja em casa, na escola ou em outro local. Isso é importante, mas não é, no entanto, o suficiente para que o aluno goste de ler ou consiga ler fluentemente.

Como parte da experiência de sucesso, conseguir ler, gostar de ter lido, ler em voz alta sem gaguejar ou ser zombado pelos amigos, são exemplos que podem afetar o comportamento leitor do aluno. Podem afetar, mas não afetam, necessariamente, todos da mesma forma, porque cada pessoa tem características pessoais, suas próprias crenças, processa cognitivamente cada experiência de forma singular. Um ambiente favorável à leitura é importante, mas não é suficiente. É preciso que a criança aprenda a ler, tenha a habilidade de ler. Aprender estratégias de leitura pode ajudar a ler melhor. Para ela, acreditar ser capaz de ler (autoeficácia) é um fator importante. A motivação para ler, também. Vimos as seis dimensões da aprendizagem autorregulada, e a primeira delas é porquê. Se o aluno não escolhe ler, e a leitura é uma obrigação, não se pode falar em motivação intrínseca e, em alguns casos, nem em motivação extrínseca. Quando a professora seleciona a obra sem participação dos alunos, está impondo uma tarefa que não terá motivação intrínseca. Pode ser que o aluno não goste do gênero, pode ser que o aluno não tenha o nível de compreensão leitora desenvolvido para aquele livro. Pode ser que o aluno leia demoradamente, e para ele, pareça um livro infinito, enquanto para outro, o gênero pode agradar, a linguagem ser de fácil compreensão e a extensão do livro considerada adequada.

A professora pode ser uma excelente mediadora entre o aluno e o livro, para isso, ela precisa conhecer o livro e o aluno, assim como amigos indicam livros um para o outro. O que desejamos é que o aluno tenha também oportunidade de escolher o que lê, em algum momento, dentro da escola. Participar dos processos de escolha, de forma democrática. Quando não for possível, que ele seja informado das necessidades, motivos da escolha e limitações do contexto.

Pela TSC, as quatro capacidades humanas básicas da agência humana são a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão (autor, ano). A professora exerce sua agência humana quando planeja uma aula. Tem a intenção, que pode ser por deleite, para discutir um tema, melhorar a compreensão leitora, entre outras. Para atingir seu objetivo, ela escolhe uma obra e antecipa qual será a reação de seus alunos. Quando a aula ocorre, ela observa, analisa, julga o andamento da tarefa e pode mudar o curso de ação, caso não esteja obtendo os resultados esperados. Ela reflete sobre a aula: se

foi um sucesso ou não, e pode repeti-la ou mudá-la. O aluno que recebe uma tarefa ou um livro para ler e não participou da escolha, também não exerce sua agência, não exercita sua autonomia, não aprende a fazer escolhas e construir seu perfil leitor.

Por isso, julgamos que um critério necessário, que não foi citado pelas professoras nessa formação, é a participação do aluno na seleção da obra a ser lida. O ideal seria que cada um pudesse escolher o que ler. Se essa prática não for realizável por limitações do tempo de que o professor dispõe para tratar de várias obras simultaneamente, seria indicado que pelo menos houvesse a possibilidade de escolha entre dois ou mais títulos.

A aprendizagem é explicada por Bandura como forma “observacional e experiência direta. É necessário destacar também que as pessoas podem aprender algo, sabê-lo e não o realizar por diferentes razões, entre elas, a questão motivacional” (AZZI, 2014, p. 39). Ou seja, a motivação é fator a ser considerado pelos professores ao prepararem aulas, para que tenham o sucesso pretendido com a prática pedagógica escolhida.

Quando a professora leva um livro para a sala de aula e explica quais foram os critérios para selecionar aquela obra, quais os objetivos, faz um planejamento estratégico e esclarece quais são as expectativas de resultados, ela está auxiliando os alunos na fase de antecipação, e é nessa fase da aprendizagem autorregulada que o aluno determina o valor da tarefa e o interesse por ela.

Ainda no primeiro encontro, conversamos com as professoras sobre suas práticas de leitura. Encontramos aspectos interessantes nas falas, que ficam aqui registradas a partir de algumas categorias:

Leitura do professor

Leio quando termina a aula, em voz alta, para a classe. (F10E)

Leitura do professor seguida de questões

Leio e pauso. Faço perguntas e continuo. (F12F)

Leio com interpretação. Pergunto o que eles acharam, das atitudes das personagens. (F14H)*

Eu pergunto qual seria o final da história se eles fossem o escritor. (I3C)

Eu começo pelo título, fazendo uma sondagem. Depois leio e pergunto se alguém sabe o significado das palavras que são mais difíceis. (I4D)

Leitura do aluno

Eu peço que um aluno leia em voz alta. Tinha uma aluna que tremia toda. Eu falei para ela ficar ao meu lado que eu lia. Na próxima vez, pedi que ela lesse o título e eu continuei. Assim, ela foi lendo cada vez mais até que, no final do ano, ela lia uma história sozinha sem tremer. Era uma aluna do nono ano. Ela me agradeceu no final do ano e eu disse que ela que tinha conseguido, eu só ajudei um pouquinho. (F16I)

Eu peço para lerem e ajudo os que não conseguem. Tem quatro na minha sala que não conseguem ler (2º. Ano). (F7E)

Faço uma lista de palavras que eles conhecem. Outro dia peguei um cardápio de pizza. No EJA é importante que eles percebam que podem aplicar no dia a dia o que estão aprendendo. Eles não sabiam ler “atum”. Eles não sabiam o que era atum. Nunca tinham comido. Primeiro peço para circularem o que conhecem. Depois eu falo palavras e eles tem que procurar. [Para] Os que não conseguem, eu repito a primeira letra e eles acham as palavras com a primeira letra. Aí, eu leio com eles cada sílaba até eles descobrirem qual é a grafia da palavra. (F14H)*

Lição de moral

Eu aproveito para ensinar. Por exemplo, na história dos três porquinhos, eu digo: “Viram só o que acontece quando você é preguiçoso? Vagabundo? Não tem onde morar. E quem não estuda, não arruma trabalho” (F13G)

Em relação às práticas de leitura, não se observou nenhuma professora que, ao terminar de ler, desse a oportunidade às crianças de fazerem perguntas. A leitura em voz alta pelos alunos também não é comum, infelizmente, apesar de ser um treino para falar em público e apresentar trabalhos, atividades que são requisitadas aos alunos com maior frequência com o passar dos anos escolares.

As práticas de leitura podem fortalecer as fontes de autoeficácia, que são: experiência direta, vicária, persuasão social e estados fisiológicos (Bandura, 1986). Quando um aluno lê em voz alta para a classe, ele tem uma experiência direta, e os alunos que o assistem têm uma experiência vicária. Se a classe comentar positivamente sobre sua capacidade de ler em público, ele tem uma fonte que alimenta sua autoeficácia, que é a persuasão social. O mesmo se aplica a fazer perguntas. As crianças que não aprendem a fazer perguntas podem ter baixa autoeficácia em relação a perguntar, a expor o que pensam, com medo de errar, de serem consideradas tolas. Elas assumem um papel passivo, quando só respondem o que a professora pede, não desenvolvem a reflexão e criticidade que almejamos para nossos alunos.

Portanto, não é aceitável que alunos – ou professores – zombem de quem lê com dificuldades. Os estados fisiológicos podem afetar também os momentos de leitura, e pessoas lidam de forma diferente com seus estados emocionais ou doenças físicas. Os efeitos da exposição ao modelo – modelação, quando o aluno observa a professora ou um colega ler em voz alta –, responder e fazer perguntas, saber quais critérios foram usados para a seleção de um livro e a oportunidade de uma experiência direta são importantes formas de aprendizado.

Os fatores cognitivos determinam em parte quais eventos externos serão observados, como serão percebidos, se terão algum efeito duradouro, qual a sua valência e eficácia e como as informações que transmitem serão organizadas para uso futuro. A extraordinária capacidade dos seres humanos de usar símbolos lhes permite engajar-se em pensamento reflexivo, criar e planejar cursos de ação por meio de pensamento antecipatório, em vez de precisarem executar as opções possíveis e sofrer as consequências de atos irrefletidos. Alterando o seu ambiente imediato, criando motivações pessoais e incentivos condicionais para si mesmos, as pessoas podem exercer um certo grau de influência sobre o seu próprio comportamento. Dessa forma, uma ação inclui influências autoproduzidas entre seus determinantes. (BANDURA, 2008, p. 44)

Segundo Bandura (1986), o observador pode aprender um comportamento e não o reproduzir, ou só o reproduzir mais tarde. Os três efeitos da exposição a um modelo são 1) aprender novos comportamentos; 2) inibir ou desinibir respostas aprendidas hibernadas; e 3) instigar respostas similares. Com base na TSC, podemos afirmar que as experiências que as crianças têm em sala de aula devem ser tratadas com a importância devida. Não só a experiência direta de cada aluno, mas como o grupo todo pode ser afetado pela experiência de cada um de seus integrantes. Portanto, em um ambiente saudável se

aprendem novos comportamentos, assim como desinibem-se em vez de inibirem-se comportamentos já aprendidos.

O aluno que escolhe o que lê, que prepara o ambiente para a leitura, que analisa se está compreendendo o que está lendo, que busca ajuda em dicionários, internet ou outras pessoas quando não compreende parte do que lê – ou que, se tiver conhecimento de estratégias, as utiliza, ao mesmo tempo em que promove mudanças em seu comportamento, caso perceba que algo não é favorável –, o aluno que neutraliza os estressores, mantém a motivação durante os trechos difíceis ou menos interessantes e, ao final, avalia a sua leitura, este é um aluno leitor autorregulado.

Sugerimos, então, que as professoras aplicassem a leitura em pares, em voz alta ou independente, na semana seguinte, e que pedissem que os alunos fizessem perguntas sobre o texto. Também pedimos que ao ler um livro, mostrassem a capa, contracapa, nomeassem autor, ilustrador e editora, explicassem qual era o gênero literário, para que os alunos criassem uma relação entre o que ouviam e o que gostavam, qual preferiam, desenvolvessem criticidade literária desde os mais pequenos. Esses procedimentos foram observados em vídeos assistidos pelas pesquisadoras, alguns que seriam mostrados às professoras durante os encontros, a partir do segundo encontro.

A pesquisadora-formadora leu a história da *Menina bonita com laço de fita* de Ana Maria Machado. Conversamos sobre a história, a estética e a questão do preconceito no texto e nas ilustrações, com a falta de um coelho preto. Também conversamos sobre *O príncipe que via defeito em tudo*, do escritor baiano e cordelista Marco Haurélio, com muitas obras premiadas nos últimos anos, texto que traz uma passagem que mostra como o autor pode construir uma mensagem sem dicotomias:

Há um ditado que diz

Que quando alguém conta um conto

Nessa parte, fizemos uma pausa e pedimos que as professoras complementassem. “Sempre aumenta um ponto” foi a resposta que todas conheciam. Conversamos, então, sobre esse julgamento. Foi perguntado se elas aumentam um ponto sempre que contam um ocorrido. Depois, foi perguntado se todos aumentam um ponto. E então, lemos a passagem completa, na página 13:

Há um ditado que diz

Que quando alguém conta um conto

Dependendo de quem seja,

Sempre aumentará um ponto.

Sabendo do desrespeito,

O rei Oscar ficou tonto.

(Nosso grifo)

Usamos essa passagem para discutir sobre a forma como colocamos verdades absolutas para as crianças, ao invés de promover o diálogo. “*Dependendo de quem seja*” amplia as possibilidades de reflexão. Depois, a discussão pode ser ampliada quando o autor afirma que algumas pessoas *sempre* aumentam um ponto. Será que quem aumentou um ponto em uma história está fadado a aumentar um ponto a vida toda? Trouxemos a história *A Bela e a Fera*, na qual a personagem Fera tem momentos de bondade (quando permite que Bela visite o pai) e de maldade (quando a prende no castelo ou trata pessoas com violência).

Se esperamos que nossos alunos desenvolvam a reflexão e leitura crítica, o primeiro passo é entender as escolhas do autor, e acima disso, entender que são exatamente isso: escolhas do autor, que como qualquer pessoa, está em um processo de transformação contínuo, e seu comportamento é afetado por fatores pessoais, ambientais e cognitivos, possibilitando mudanças, como nos mostra a TSC.

4.1.2 Segundo encontro

No segundo encontro de cada grupo, começamos por socializar as experiências de quem havia aplicado as estratégias. Algumas professoras reclamaram que uma semana era pouco tempo, motivo pelo qual resolvemos fazer os próximos encontros a cada quinze dias. As professoras da Educação Infantil explicaram que estavam muito atarefadas com as atividades já programadas para o mês do Folclore, que é comemorado dia 22 de agosto.

Apresentamos a leitura meticulosa e falamos sobre a autorregulação da aprendizagem, e como estratégias de aprendizagem podem ajudar os alunos a terem melhores desempenhos. Pedimos que as professoras conversassem com seus alunos sobre a

importância de estabelecerem um objetivo, escolher um local adequado e evitar distratores durante a leitura.

Assistimos a um vídeo de curta duração com uma professora dando uma aula com *close reading* de um livro infantil para crianças de cinco anos de idade, nos EUA.

Na parte da socialização das experiências de sala de aula, o foco principal ficou para o desenvolvimento da atividade da leitura em pares. De forma geral, as professoras que conseguiram desenvolver esse modo de leitura, consideraram-no positivo e retrataram em suas falas as conquistas dos alunos e também algumas dificuldades. Optamos por separar as falas em dois tópicos:

Leitura em pares com alunos alfabetizados

Primeiro, eles tiveram dificuldades em fazer perguntas. Mas, eles gostaram muito. No dia seguinte, eles já estavam mais “afiados”. Até um aluno que nunca prestava atenção em nada, conseguiu manter o foco por alguns minutos na atividade, o que nunca acontecia. Mas, ele não ficou até o final da atividade focado. Coloquei esse aluno com dificuldades em par com uma aluna que lê bem. Eu nunca tinha tido livros idênticos em grande número, e como dessa vez, usei material suficiente para a classe toda, fiquei impressionada como foi melhor discutir a história em classe. Normalmente, trabalho livros diferentes em grupos, porque na biblioteca não tem número suficiente para a classe toda ler o mesmo. Quando grupos trabalham diferentes histórias, os outros grupos não podem aprofundar a discussão sobre aquela história. (F7E)

Mostrei a capa, o nome do autor, do ilustrador. Dividi a classe em duplas, um mais forte e um aluno mais fraco. Eles ajudavam um ao outro. Quando um falava errado, o outro corrigia. Muda totalmente a prática com a possibilidade de todos lerem o mesmo livro. Eu peço o mesmo livro infantil na lista de material do começo do ano, mas nem todos os pais compram o livro da lista, por não ser livro didático e [além disso] muitos têm uma situação financeira comprometida. (F11F)

Foi muito bom. Eles gostaram tanto que ficaram no intervalo! Não queriam desfazer as duplas. Eu fiz sorteio das duplas. Em outra aula, vou colocar um mais forte e um mais fraco. Um aluno lia para o outro, e quando eu avisava, invertia. Depois, eles tinham que fazer perguntas sobre a história. Então, eles

escolhiam um dos dois para contar, perguntar para a classe. Me surpreendeu o quanto eles conseguiram perguntar! Tem dois mais fraquinhos na minha sala, e eles conseguiram fazer perguntas! Só tive dois outros alunos na classe que não conseguiram fazer perguntas. (F16L)

Como tinha número ímpar de alunos (9), apliquei a atividade de leitura em trios. Não deu muito certo, eles falavam o tempo todo, não se concentravam. (I2B)

Leitura em pares com alunos não alfabetizados

Eu li para eles e pedi que desenhassem em uma folha, depois, que contassem ao coleguinha a história que tinham desenhado. Eles gostaram muito. Fiquei surpresa com o quanto eles falavam. (I6D)

Eu leio uma história por dia, do Walt Disney. Os meus são pequenos e ainda não leem. Pedi para eles contarem para o coleguinha, também. Somos (I4D e I6D) da mesma escola e combinamos como trabalhar a história. (I4D)

Como meus alunos não leem (EJA), eu fiz a leitura em voz alta e pedi que eles fizessem perguntas sobre o que li. No começo, eles ficaram tímidos, mas aos poucos, eles foram se soltando e fizeram perguntas interessantes. Gostei muito. (F14H)*

Oito professoras aplicaram alguma estratégia discutida no primeiro encontro. O retorno foi muito gratificante para as pesquisadoras.

Apenas uma professora disse que não estava satisfeita com a leitura em pares, mas ela a fez em trios. A diferença entre um par e um trio é significativa, pois torna-se muito mais difícil envolver todos os três na execução da tarefa leitora, compartilhando um mesmo texto.

Com a fala “no segundo exercício, eles já estavam mais ‘afiados’”, pode-se inferir que, com a familiaridade com o uso das estratégias, o desempenho dos alunos melhora.

Duas professoras da educação infantil se referiram a seus alunos falarem muito, aqui, no sentido de contar a história que ouviram e desenharam depois. Também é uma oportunidade de alunos com mais dificuldade participarem da aula e elevarem sua autoeficácia com uma experiência de sucesso, como denota a declaração “Tem dois mais fraquinhos na minha sala, e eles conseguiram fazer perguntas”.

Três professoras aplicaram um ou mais desses modos de leitura no decorrer do período seguinte. Principalmente, as de Educação Infantil, que têm alunos que não sabem ler ainda.

Ainda no segundo encontro, assistimos a um vídeo curto de um professor do segundo ano do Fundamental² aplicando a estratégia do *close reading* com seus alunos. O vídeo era em inglês (7’54’’), e foi traduzido simultaneamente pela pesquisadora-mestranda, já que não foram encontrados vídeos de *close reading* com legendas em português. O objetivo era mostrar as imagens, pelas quais era possível ver crianças pequenas executando o método. Assim, assistimos ao vídeo pausadamente, conversando sobre a forma como o professor aplicava a tarefa, como trabalhava com o grupo (modelação), fazendo a leitura repetitiva do mesmo texto e ajudando com as palavras circuladas, que os alunos desconheciam, escrevendo-as no *flipchart*, palavras-chave e dúvidas. No decorrer da atividade, o professor também pede que os alunos não se esqueçam de anotar a página ou fazer notas ao lado das evidências que eles encontram, consolidando o método, que tem como objetivo principal ensinar a identificar evidências em textos diversos e que, para essa atividade, deve ser curto ou uma passagem de um texto longo.

Para a Educação Infantil, foram exibidos dois vídeos curtos da professora Lisa Gray³, de aproximadamente cinco minutos cada, que mostravam uma sequência de aula com o mesmo livro. Também aqui foi feita a tradução simultânea para auxiliar as professoras que não compreendessem o idioma inglês, com a posterior apresentação em Power Point dos procedimentos usados nas aulas. Os vídeos mostram uma professora que faz o papel de escriba, anotando no *flipchart*, e que vai guiando os alunos, esmiuçando o significado das palavras, as escolhas do autor etc., ensinando aos pequenos como encontrar evidências no texto. Ela demonstra que o autor faz escolhas ao produzi-lo e que essas

² *Complete Lesson Modeling Close Reading of Short Texts*, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=HDfv3B_JZQo do site [McGraw-Hill Education PreK-12](http://www.mcgraw-hill.com), acesso em 01 mar. 2017.

³ *Kindergarten Close Reading Lesson 1*, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Op5ilpCAepY\(5'34''\)](https://www.youtube.com/watch?v=Op5ilpCAepY(5'34'')); [https://www.youtube.com/watch?v=Ev9cysqJNsw\(4'54''\)](https://www.youtube.com/watch?v=Ev9cysqJNsw(4'54'')), acesso em 01 mar. 2017.

escolhas são justificadas, assim como no próprio texto, no qual muitas vezes, encontramos a explicação de palavras que desconhecemos. É o que ocorre na passagem em que a professora diz: “Eu vou ler essa página e quero que vocês pensem em como o autor ensina a vocês o significado da palavra *cacoon*”.

A professora então, lê: “Ele construiu uma casa pequena, chamada *cacoon*, em torno de si mesmo, e lá ficou por mais de duas semanas. Então, ele fez um furo no *cacoon*, e puxou-se para fora”. Quando um aluno diz que ele usou a palavra “casa”, a professora explica que o autor usou porque favorece a visualização, faz com que o leitor pense em uma casa, e sabemos que a casa é um lugar onde vivemos. As perguntas dos alunos são escritas em uma lista, como a de uma aluna que pergunta se *cacoons* são verdes ou marrons. A cada pergunta, a professora diz que é uma boa pergunta, e, assim, promove uma situação de sucesso que alimenta a capacidade de fazer perguntas sobre um texto lido, e de fazer perguntas em voz alta.

Antes e depois de assistirmos ao vídeo, foi discutido o tema com as professoras que comentaram, unanimemente, que nenhuma usava essas estratégias com alunos dessa idade. A discussão gerou um consenso sobre a crença que elas tinham de que apenas alunos do Fundamental II em diante teriam condições de aprender estratégias de *close reading*, como sumarizar, notar e anotar, sublinhar corretamente, identificar pistas no texto, fazer perguntas sobre o que foi lido, entre outras.

Ao final desse segundo encontro, duas professoras-coordenadoras (F14H* e F15H*) permaneceram na sala de forma espontânea conversando por mais de uma hora com a pesquisadora, o que indica o interesse pelo tema Literatura.

Comentaram sobre suas práticas e experiências de sucesso. Esse comportamento nos indicou que além do interesse por literatura, professores também têm necessidade de um espaço físico e temporal para compartilhar suas vivências. Nesse dia, falaram sobre experiências de sucesso, sobre alunos que tiveram no passado e que, com sua ajuda, conseguiram vencer dificuldades com leitura, e sobre quanto é importante o professor oferecer literatura, principalmente para alunos que com ela não têm contato em suas casas.

Pesquisas (MCGAVOCK, 2012; WRIGHT, 2007) demonstram que a leitura em pares melhora o desempenho leitor do aluno, em particular daquele que tem dificuldades em fluência leitora, pois encoraja crianças a refletir e avaliar sua

aprendizagem e desempenho, alimenta o entusiasmo da criança em ler dentro e fora da escola, aumenta a confiança do tutor e do aprendiz, transfere habilidades para outras áreas da vida escolar, oferece apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem, além de ser uma forma efetiva de incluir novos alunos na classe.

Duke e Pearson (2001, 2002) relatam também a presença de estratégias que promovem a autorregulação da aprendizagem, quando alunos leem em pares, por meio do automonitoramento, *feedback* e melhoria da autoeficácia por persuasão social (BANDURA, 1989).

Tais relatos apontam para elementos norteadores da TSC, já que a leitura em pares favorece uma condição que a teoria valoriza significativamente. A modelação por pares de níveis similares é muito mais eficaz do que a modelação por alguém de nível muito acima do observador. No caso do aluno com dificuldades, aprender com um colega pode apresentar melhores resultados do que aprender com a professora.

Na leitura em pares, não é apenas o constructo da modelação que está presente. O aluno tem que autorregular seu comportamento para manter a atenção no par e não se dispersar com o que acontece ao redor, por exemplo. O aluno que fala tem uma experiência direta que é fonte de autoeficácia. Os comentários do par são fonte de autoeficácia e persuasão social. Está presente nesse modo de leitura, ainda, a aprendizagem social, quando a experiência vicária atua como fonte de autoeficácia, quando um aluno testemunha o sucesso de um colega e fortalece sua crença de que ele também pode ler esse texto como o par.

Podemos, ainda, notar que o exercício de ouvir é muito importante hoje. Ouvir o que o outro fala, prestar atenção ao que o outro fala, respeitar o tempo do outro falar, antes de falarmos, é um comportamento desejável por todos em uma sociedade democrática.

Fazer perguntas e trabalhar em pares são práticas pedagógicas nas quais os alunos são agentes ativos. Sair do modelo clássico de passividade em sala de aula que tem sido usado em nossas escolas é tão bem recebido pelos alunos, que provoca reações como a descrita pela professora, ao relatar que a turma não queria parar a tarefa na hora do intervalo. Outra relata que um aluno com dificuldades foi capaz de manter o foco em parte da atividade, o que nunca havia acontecido. Podemos inferir que houve uma aceitação por parte dos alunos e até prazer em participar desse tipo de atividade. São crianças que

naturalmente não ficariam caladas e sentadas em uma cadeira realizando atividades sozinhas. Oferecer-lhes a oportunidade de trabalharem em pares, de lerem em voz alta, de fazerem perguntas, lhes devolve o direito de ser criança.

Outro ponto, quando se trata de formação continuada de professores, é que a modelação está presente de várias formas: a formadora modela como ela seleciona as obras ou como trabalha a literatura com alunos de diferentes idades, ao mesmo tempo, a formadora aprende com as professoras como são as suas práticas. E as professoras aprendem com cada uma das participantes por meio de seus relatos. O sucesso de uma professora relatado na formação serve de modelo para as outras e para a própria formadora. É o ambiente afetando todos os envolvidos.

No contexto educativo, Zimmermann e Schunk (2001, p. 127) afirmam que “o comportamento dos alunos e ambiente da sala de aula influenciam um ao outro”.

Convém ressaltar que os modos de leitura são parte da fase de execução da tarefa. Aqui, entra a estrutura ambiental, a ajuda, a autoinstrução. É quando ocorre o monitoramento metacognitivo, quando os alunos podem pensar sobre como estão aprendendo.

4.1.3 Terceiro encontro

No terceiro encontro de cada grupo, começamos por socializar as experiências de quem havia aplicado as estratégias. Retomamos a discussão sobre os vídeos assistidos no encontro anterior e chegamos à conclusão da necessidade de um material em português, porque apesar de termos indicado sites com aulas completas de *close reading*, não houve motivação por parte das professoras, que disseram que em inglês é difícil, cansativo ou demorado para entender. Apenas uma professora (F16I) reviu o vídeo e disse que não pode fazer mais leituras porque não encontrou nada em português.

Após esse momento, introduzimos as estratégias de leitura – Inferência, Visualização, Antecipação e Conhecimentos prévios –, e conversamos sobre a importância de experiências de sucesso – e a consequência das experiências de fracasso – na vida escolar para o desenvolvimento de uma autoeficácia robusta.

As experiências de aplicação de modos, método e estratégias de leitura foram comentadas pelas professoras. Algumas conseguiram desenvolver atividades, e outras não, justificando o motivo pelo qual não foram executadas.

Organizamos as seguintes categorias, agrupando as respostas similares:

Leitura em voz alta

Eu fiz a estratégia da leitura em voz alta com as crianças, perguntando no final, porque não tive tempo de fazer da outra vez. Foi uma surpresa o quanto eles perguntaram! (I5D). Também aproveitei o HTPC e falei para as meninas o que aprendemos aqui até agora.*

Close reading

Como era a primeira vez que eu aplicava essa técnica, pedi apenas dois itens: circular o que não conhecem e grifar o que é importante. Eles fizeram em grupos de 3. Teve um grupo que pediu para cada aluno fazer um parágrafo e eu concordei. Um aluno me chamou porque estava brigando com o colega. Ele dizia que haviam circulado a palavra “mineiros”, mas ele sabia o que significava e não precisa circular. O pai dele era mineiro, de Minas Gerais. Pedi, então, que ele lesse a palavra, devagar, e ele leu “minerais”. Ele mesmo percebeu que não conhecia a palavra. O texto era sobre plantas e não faria sentido ter “mineiros” ali. Se não fosse o close reading, na leitura individual, ele teria prosseguido, acreditando que era “mineiro” [de Minas Gerais, e o texto não faria sentido, ou pelo menos essa parte. Eu também senti falta de um guia, passo-a-passo. Pesquisei na internet, mas era tudo em inglês... Vi aquele vídeo que você nos indicou de novo. Se tiver um curso de close reading, eu quero fazer. (F16I)

Ah, eu me esqueci de falar que acho que precisa de duas, três aulas para trabalhar o close reading. É uma atividade demorada. Sabe, eles respondem por achismos, com essa técnica, não: eles têm que achar no texto a resposta. Eles também leem rápido, sem atenção e com essa técnica, eles aprendem

mesmo o que leem. Eu achei que descobriram muito bem o que foi perguntado. (F16L)

Trabalhei o close reading com o sexto ano. Levei cópias da história O rapto das cebolinhas, e falei que eles podiam rabiscar. Porque os livros da escola não podem ser rabiscados. Primeiro, falei para eles circularem as palavras que não conheciam. Depois, para grifarem as pistas da história. É possível, de forma lúdica, com essa técnica, ensinar os alunos. (F9E)

Leitura em pares

Nós estávamos na semana indígena. Eu fiz a leitura em pares. Deixei a atividade livre, não defini qual origami eles tinham que fazer. Sim, eu usei o livro de origamis. Eles amaram a atividade em pares. Eu quero refazer a atividade em duplas. Eu contei para minhas amigas que trabalhar em duplas dá resultado mesmo. (I3C)

Meus alunos se sentiram desafiados. Tenho alunos que até imitavam meu gestual na hora de contar a história para o outro. A minha turma ama livros. Todos os dias conto histórias. Eu mudei muito minha visão nesse curso, de como escolher o livro. (IIA)*

Na outra semana, eu fiz a técnica da leitura em trios, e não deu certo. Mas, nessa semana, tinha só oito alunos na classe, e eu fiz em pares. Alguns alunos têm muita energia e não têm limites. Essa minha turma não é fácil. Pedi para eles contarem a história um para o outro, eles ainda não sabem ler. As meninas são mais espertas, escutei que uma falou para a outra “você se esqueceu dessa parte”. Eles contaram a história que eles se lembravam. Eu li em voz alta, primeiro. Quando eles percebiam que eram observados, eles paravam de contar, então, eu fiquei um pouco afastada. (I2B)

Meus alunos se sentiram desafiados. Tenho alunos que até imitavam meu gestual na hora de contar a história para o outro. A minha turma ama livros. Todos os dias conto histórias. Eu mudei muito minha visão nesse curso, de como escolher o livro. (IIA)*

Não aplicação

Não deu tempo de aplicar com meus alunos, mas eu acho que o close reading é maravilhoso. Já falei que na faculdade, não se aprende. A gente aprende a ensinar a escrever, não a ler, a entender um texto. (F14H)*

Eu não apliquei porque não tenho classe, mas achei que essa técnica é fantástica e quero, depois, falar com você para fazer uma formação para os professores de LP (Fundamental II), porque nós nunca tivemos nenhum curso com esse close reading e eu acho que pode mesmo ajudar os alunos. Nossa, eu achei maravilhoso. (F15H)*

Eu acho que faltou um material de apoio com passo-a-passo, eu lembrava do cartaz, mas não me lembrava dos detalhes. (F13G)

Uma professora usou a estratégia de leitura em pares com um livro que não era leitura, era de origamis. Ainda assim, ela ficou feliz com o resultado do trabalho em pares. Como se tratava de crianças pequenas de Educação Infantil, que não sabem ler, entendemos que foi uma apresentação do trabalho em pares, que prepara os alunos para, futuramente, lerem em pares.

As professoras da Educação Infantil justificaram que não aplicaram o *close reading*, porque os alunos não sabem ler. As professoras do Fundamental que aplicaram o método, selecionaram as estratégias de circular e grifar. Elas elogiaram muito a técnica e demonstraram interesse em conhecer mais. Sentiram falta de um material de apoio em português.

Brown e Kappes (2012) afirmam que *o close reading* melhora o desempenho leitor dos alunos em todas as disciplinas. O *close reading* “oferece uma oportunidade para o aluno pensar amplamente e depois refinar suas ideias por meio de uma análise cuidadosa do texto” (LEHMAN, ROBERTS, 2013, p.6).

Athans e Devine (2012) alertam para a necessidade de uma explicação para os alunos entenderem o motivo da adoção desse procedimento.

De acordo com Sung, Chang e Huang (2008), é difícil para professores criarem as condições necessárias em uma sala de aula para o ensino de estratégias de leitura. O ensino de múltiplas estratégias demanda treinamento da maioria dos professores. Para que

fiquem familiarizados com os procedimentos e possam criar oportunidades de aplicá-las, o processo envolve uma complexidade de fatores – como selecionar o texto, preparar a aula, formar um acervo, planejar quais estratégias irá ensinar etc. –, que provavelmente são o maior motivo pelo qual poucos professores adotam o ensino de estratégias leitoras em sala de aula. Para os autores, o uso da tecnologia pode ajudar os professores, oferecendo programas prontos para o exercício do uso de estratégias.

Houve uma dificuldade maior com a aplicação das estratégias de *close reading* do que com as outras, apesar de ter sido a que mais interessou às professoras. Isso pode ter ocorrido por diversos fatores. Consideramos que o tempo necessário para explicar essas estratégias precisava ser maior, por ter mais detalhes. Os vídeos em inglês que eram traduzidos simultaneamente pela formadora podem ter dificultado o entendimento. O fato de as professoras não terem tido contato com essa atividade e a crença de que crianças pequenas ainda não leem e por isso não são capazes de praticar os procedimentos podem também ter afetado o aprendizado. Todavia, quando a mesma estratégia foi apresentada para os professores de Língua Portuguesa do Fundamental II no ano seguinte, agosto de 2016, atendendo à solicitação da coordenadora presente nessa formação, houve um entendimento muito evidente por parte dos participantes. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato de serem professores especialistas em Língua Portuguesa, alguns com mestrado, uma com doutorado e um doutorando, para quem o uso de estratégias de leitura não é algo desconhecido. Também tivemos, nessa ocasião, três horas para discutir essa estratégia, sem uso parcial do tempo para socializações de tarefas anteriores, e, por último, consideramos o fato de que houve tempo para fazermos exercícios durante a formação. Houve ao final, inclusive, interesse por parte da coordenação da Secretaria de Educação do município, em estender o minicurso para os coordenadores de todas as disciplinas no ano seguinte, por tratar-se de estratégia que pode ser aplicada não só em literatura, mas em toda leitura, inclusive textos informativos, como os de ciências, história e enunciados em matemática.

A autoeficácia dos professores especialistas é provavelmente mais robusta para o uso de estratégias de leitura. Apenas duas professoras aplicaram o *close reading*. Três preferiram aplicar a leitura em pares que já conheciam e para a qual provavelmente tinham uma autoeficácia mais alta. A crença de autoeficácia – capacidade de executar determinada tarefa – está diretamente ligada a experiências de sucesso diretas ou vicárias, sendo a direta a mais importante delas. Ao retomar a leitura em pares, as professoras haviam tido contato com a experiência de sucesso de suas colegas – passando assim, por uma experiência

vicária –, e também sendo influenciadas pela persuasão social, por parte daquelas que comentaram que valia a pena tentar, que seus alunos gostaram.

Trabalhamos, ainda, as sextilhas do livro *Ler e compreender – Estratégias de leitura*, de Renata Junqueira de Souza (UNESP). A pesquisadora entregou uma cópia com quadras a serem trabalhadas. A primeira quadra foi *Borboletas*. No quadro, fizemos colunas para cada estratégia de leitura: conhecimentos prévios, visualização, antecipação e inferências.

BORBOLETAS - Manuel Xudu

As borboletas azuis

Que vivem na capoeira

Têm as vestes parecidas

Com as das misses trigueiras,

Sem comprar nada na loja

Nem pagar à costureira.

Seguimos a mesma sequência com a quadra *A galinha* e o poema *Adivinhe*.

A GALINHA – Manoel Menezes

A aproximar-se a noite

Quando o dia vai embora,

Lá no fundo do quintal

A galinha se acocora

Fazendo casa das asas

Pra pinto não dormir fora.

ADIVINHE – Pedro Costa

Diga-me que bicho é esse

Caminha dando sopapo

Come brasa, engole fogo

Canta feio e bate papo

Solta espuma, mora em loca

O nome dele é?

Anda sempre em rebanho

E faz festa à tardinha

Gosto muito de igreja

E se esconde de manhãzinha

Nem é pombo nem marreco

Que ave é essa?

Maior do que um cavalo

É muito liso o seu pelo

Ele atravessa o deserto

Corcunda por desmantelo

Passa dias sem beber

Que bicho é esse?

Pedimos que as professoras imaginassem borboletas. E quando verbalizaram, surgiram borboletas brancas, amarelas, amarelo e preto, azuis. Os tamanhos eram diversos. Algumas professoras contaram experiências com borboletas, algumas gostavam, uma professora (F7E) tinha medo e nos contou o porquê. Elas visualizaram campos, praças, casas e uma professora (I3C) pensou em um quadro com borboletas secas. As características eram anotadas nas colunas da lousa. Entregamos a quadra para cada professora que leu.

Outra coluna foi adicionada às outras com uma interrogação. Nela, escrevemos as dúvidas. A primeira foi “capoeira” e a segunda foi “trigueira”. A

pesquisadora comentou que já havia procurado essas palavras em um dicionário, para preparar-se caso alguém não conhecesse o vocábulo, modelando assim, a preparação do texto, importante fase para se trabalhar literatura, que é conhecer o texto profundamente. As professoras não conheciam as duas palavras que a pesquisadora também não conhecia antes. Descobrimos que capoeira não se usa apenas em referência a uma dança, mas também é uma gaiola grande para prender aves. A expressão “miss trigueira” vem da época da colheita do trigo, quando os agricultores celebravam a colheita com uma festa e a escolha de uma miss que representasse aquele ano. Trigueira também é um adjetivo para pessoas de pele morena, porque o trigo maduro fica amarronzado.

Já o camelo foi fácil das participantes descobrirem. A palavra desmantelo não era conhecida. A professora I3C se lembrou de “cabelo desmantelado”, uma expressão que sua mãe usava, e explicou que significa desarrumado.

Ficamos surpresas com o quanto mudamos nossa compreensão da quadra após uma leitura meticulosa, em conjunto com as estratégias citadas. Nesse caso, a antecipação não foi apresentada por nenhuma participante, e no quadro das inferências, as professoras escolheram colocar a beleza, pois inferiram que as borboletas são tão belas quanto as misses trigueiras, que eram as moças mais bonitas da festa da colheita. Inferiram também, que apesar de belas, as borboletas eram tristes, porque não tinham a liberdade das moças, e por maior que fosse a capoeira, ainda era uma prisão. A prof. I1A* comentou que nem tudo que se compra ou é artificial tem uma marca famosa ou é realmente mais belo, e que a beleza e a felicidade podem estar no que é simples e natural.

As professoras disseram que poderiam trabalhar vários temas com essa quadra: natureza, liberdade, agricultura, valores, história do Brasil. Depois que trabalhamos o poema em classe, as professoras trabalharam os mesmos com seus alunos.

No exercício de visualização, fechamos os olhos e pensamos em uma borboleta. Colocamos no quadro as características das borboletas que cada uma imaginou. A diversidade foi imensa. Eram borboletas grandes, pequenas, amarelas, brancas, azuis, paradas, voando, sozinhas, em grupos...

Quando ativamos os conhecimentos prévios, falamos sobre galinhas, e várias viveram a infância no interior. Apenas duas não sabiam o que era acocorar. Foi comentado que os alunos talvez não tivessem o mesmo contato, hoje, que tivemos em nossas infâncias, com animais e natureza.

Ao exercitarmos a inferência, conversamos sobre o que seriam misses trigueiras. Começamos a falar das misses, dos concursos de beleza, e seguimos para o significado de trigueira, trigo. Inferimos que as misses preparavam suas vestes para os concursos, que havia uma celebração desde a participação no concurso.

Nenhuma de nós sabia o que era loca. Descobrimos no Google. Trata-se de um local, embaixo de uma pedra, que serve de casa para alguns animais, como os sapos. Já uma única professora sabia que sapo solta espuma. Tinha muitos sapos onde ela morava quando era criança. Ou seja, ao ativar seus conhecimentos prévios, ele pode entender melhor e mais rapidamente a sextilha em questão.

Nesse encontro, fizemos primeiro a aplicação da atividade com as professoras, o que não tivemos tempo para fazer com o *close reading*. Acreditamos que a realização da atividade pelas professoras antes de aplicarem em sala de aula trouxesse um domínio maior, e a autoeficácia também se fortalecesse. Foi um encontro muito rico, no qual tivemos a oportunidade de nos sentir alunos e perceber o quanto somos únicos. Cada uma de nós trazia uma borboleta em sua memória, que voava entre memórias felizes, cores marcantes e cenários idílicos, completamente distintos no mundo das coisas, completamente igual no mundo das emoções.

Ao ativar os conhecimentos prévios das crianças, não é incomum ouvir relatos de experiências marcantes, que nem sempre são felizes. No mundo dos adultos, os pequenos testemunham animais de estimação que são levados pela doença ou maus-tratos. Para os alunos, pode ser a única oportunidade verbalizar tais sentimentos. Porque a literatura transcende o conteúdo, ela abre janelas que nem sabíamos que haviam sido fechadas. Cabe ao professor ter a sensibilidade de permitir que a sala de aula seja um espaço de crescimento, onde falar e sentir sejam direitos, e não apenas ouvir e obedecer.

O envolvimento dos participantes e a realização das tarefas em grupo proporcionaram uma experiência marcante, pelos significados que tatuamos, assim como por conhecer os significados das outras participantes. Fomos modelos e observamos modelos. Os processos cognitivos envolvidos na modelação vicária são quatro: 1) a atenção, pois apenas exposição não é o suficiente, ou seja, poderiam estar presentes na sala sem prestarem atenção, distraídas em pensamentos ou com celulares, por exemplo; 2) a retenção, ou seja, lembrarem-se de aspectos significativos para poder reproduzir o comportamento, sendo que levar as folhas com as sextilhas e tirar fotos da lousa se constituíam em recursos para que se lembrassem depois como havia sido a tarefa; 3) a

execução, que pode ser difícil na primeira vez, mesmo que haja atenção e retenção; e o último processo cognitivo na modelação, 4) o incentivo e motivação, que pode ser uma antecipação de consequências gratificantes e reforçadoras ou afastamento de consequências punitivas. Tendo sido um deleite para as professoras a realização da tarefa, inclusive por ter trazido memórias significativas por meio da ativação de conhecimentos prévios e pela beleza estética das sextilhas, a motivação estava assegurada, inclusive porque havia se instalado um consenso de que seria possível realizar a tarefa com os alunos (a autoeficácia para realização daquela tarefa se achava robusta) e também se constatava o domínio das estratégias envolvidas, como circular, grifar, listar, procurar significados, que agora todas já sabíamos.

Foi uma atividade planejada a partir dos conceitos da autorregulação da aprendizagem: primeiro, planejamos a atividade e socializamos com a turma como havia sido o planejamento, o porquê da escolha desse material, os objetivos que tínhamos. Durante a realização da tarefa, conversamos sobre a oportunidade de estar em um ambiente adequado, sem estressores, a possibilidade de pedir ajuda – fosse ao colega que conhecia tal vocabulário, fosse por busca virtual dos que ninguém conhecia ou queríamos confirmar –, o uso do grifo em palavras desconhecias e de circular as palavras novas.

No final, fizemos a avaliação da tarefa, e houve um consenso de que quando a atividade é planejada pelo professor, e o aluno é informado sobre os objetivos da tarefa, facilita o desenrolar da mesma. Que a execução com estratégias, nesse caso, ajuda para vocabulário desconhecido, ou empregando as técnicas de *close reading* – circular, grifar – auxilia a fase da realização da tarefa e nos fazem sentir bem ao final de uma atividade realizada com sucesso.

Ao avaliarmos a tarefa, comentamos sobre a lista que fizemos no quadro com os vocabulários desconhecidos, com as características de substantivos, o que nos facilitou a visualização. Então, ponderamos que é uma atividade que ajuda os alunos a compreenderem melhor o texto. Como ocorreu conosco, professoras, que tivemos dúvidas e, com uma leitura única, talvez tivéssemos passado por vocábulos que nos levariam a uma compreensão errônea, como o caso de “capoeira”, que só conhecíamos como uma prática esportiva, sem que nenhuma soubesse que se referia, também, a um viveiro para aves ou cesto grande de varas.

A aprendizagem social foi muito rica. Aprendemos ao observar os outros. As fontes da autoeficácia também estão presentes pela experiência direta, vicária, persuasão

social. Até a fonte estados fisiológicos e emocionais é influenciada, quando o clima é favorável e as participantes apreciam o exercício. A motivação intrínseca das professoras foi sempre forte, durante esses encontros, pois elas estavam ali porque queriam estar, porque queriam aprender e ter uma experiência sensível com textos literários. A motivação extrínseca não era tão potente, um certificado ao final do curso, um deslocamento geográfico para chegar ao local do curso, dias de muito sol, outros de muita chuva e, principalmente, compromissos no contraturno, horas que poderiam ter usado em outras atividades. Considerando esses pontos, podemos inferir que a motivação intrínseca das participantes foi fundamental nessa formação continuada.

As professoras participantes exerceram a agência humana ao escolher buscar um aprimoramento, novos conhecimentos, e não ficarem passivas, repetindo as mesmas práticas de leitura com seus alunos.

4.1.4 Quarto encontro

No quarto e último encontro de cada grupo, relembramos a experiência de realizar a atividade com as sextilhas no encontro anterior. Mesmo nós, adultas e professoras, não conhecíamos todas as palavras. Em seguida, começamos por socializar as experiências de quem havia aplicado as estratégias.

Nesse encontro, três professoras trouxeram produções de seus alunos, das aulas que deram com as estratégias aplicadas. Sete professoras disseram que não haviam tido tempo, devido ao final do ano estar se aproximando. As sextilhas se mostraram muito interessantes. As professoras que as usaram, comentaram o benefício de serem uma história completa em apenas seis versos, o que facilita o manejo de tempo. Ao mesmo tempo, ricas em vocabulário, essas sextilhas podem ser usadas desde os pequenos até adultos. E são ótimas para *close reading*, que é uma estratégia para ser aplicada em textos curtos ou trechos de um texto longo, para dar tempo de trabalhar durante a aula.

A professora F9E aplicou a visualização e ativação de conhecimentos prévios antes, e depois pediu que eles grifassem e circulassem palavras, como no *close reading*, o que foi uma generalização e adaptação das estratégias, como fizemos no encontro anterior.

A generalização é quando o sujeito amplia seu repertório, aprende estratégias e, apesar da autoeficácia ser relativa a um domínio específico, a aprendizagem do uso das estratégias pode ser generalizada para muitas outras situações. Ou seja, a professora se sentiu capaz de aplicar as estratégias do *close reading* de circular e grifar em conjunto com a atividade das sextilhas. Quando aplicou a estratégia de ativação de conhecimentos prévio, ela trouxe as estratégias do *close reading* e as aplicou simultaneamente, adaptando-as em sua própria criação de tarefa. A capacidade de generalizar estratégias aplicando-as em outras situações comprova que houve a apropriação das mesmas pela professora. Pode-se afirmar que houve a aprendizagem por modelação, com efetivação da atenção e retenção.

Sabemos que segundo Bandura (1989), a modelação tem mais possibilidade de êxito dependendo das características do modelo, no caso, a formadora e as outras participantes do encontro anterior, assim como no caso da sala de aula, com os alunos observando o comportamento dos outros alunos. São as características do modelo que mais influem na modelação: modelos semelhantes, idade e sexo, prestígio e *status*, lembrando que prestígio é um fator importante, mas se o modelo tiver um desempenho muito superior, o observador pode ter sua autoeficácia abalada e optar por não replicar o comportamento aprendido.

Por isso, em se tratando de formação de professores, é de suma importância que haja equilíbrio entre as participantes e a formadora, e que uma atmosfera de respeito seja criada.

As professoras levaram as sextilhas, o que foi também um facilitador. Houve então, o planejamento da aula, a execução da tarefa e, no final, a avaliação da tarefa com os alunos, de forma autorregulada.

Houve mais atividades com diferentes estratégias agregadas. A professora F11F fez a leitura em pares e pediu que os alunos formulassem perguntas. Ela trouxe estratégias do primeiro encontro para essa atividade, e as combinou com a ativação dos conhecimentos prévios.

A professora F8E também fez a leitura em pares, ativou os conhecimentos prévios e disse que um trio sobrou, novamente indicando que o trabalho em trios não tem o mesmo resultado positivo que o trabalho em duplas. Houve, também nesse caso, o uso de estratégias de diferentes encontros, confirmando que as estratégias podem ser usadas

concomitantemente e, que a professora que se apropria de diferentes estratégias acaba por generalizá-las e adaptá-las de acordo com suas necessidades.

Foi entregue às participantes a Ficha de narrativa de experiência (Anexo 2), que foi preenchida coletivamente *in loco*.

Nos vinte minutos finais, a pesquisadora leu duas histórias para o grupo (Anexos 1 e 2). Havia sido combinado com a coordenadora que haveria uma contação de histórias no final, porque as professoras gostavam. O pedido partiu da coordenadora. Eram narrativas sem ilustrações, em uma folha de papel impressa. O objetivo era ser modelo de uma prática de leitura de voz modulada, sentada em uma cadeira, como as professoras muitas vezes o fazem. Consideramos relevante porque no grupo algumas professoras se manifestaram em relação a certa timidez e não se sentiram confortáveis em contar história de forma teatral. Além da voz modulada, alguns movimentos corporais de limitada extensão foram efetuados, como abaixar a cabeça quando se lia a parte “Senhor – disse, inclinando-se humildemente –, uma mulher desconhecida, quase nua, quer falar ao nosso soberano”.

A Prof. F15 H* comentou, ao final, que considerou muito importante essa demonstração de leitura sentada, porque ela mesma não se sente à vontade para interpretar histórias, e que em algumas formações de contação de história, como uma da qual participou chamada Roda de Leitura, ela havia ganhado uma caixa com livros e fantasias, como chapéu de bruxa para usar no dia da leitura, que a deixava muito constrangida. Todavia, ela afirmou que algumas professoras gostavam muito de se fantasiar durante as leituras.

Entendemos que o professor deve ter suas características respeitadas, e não é seu papel fazer uma contação teatral em sala de aula, se não o desejar. Algumas professoras se divertem assim, e diversão é salutar, cria momentos de deleite estético. O que não se pode é exigir que um professor encene uma leitura. Mesmo porque, a leitura não depende da encenação para que os alunos a compreendam, e uma história narrada pode ter descrições ricas o suficiente para que os alunos visualizem a cena, o figurino, a atmosfera, sem necessidade de nada além das palavras para que seja compreendido.

A *Fábula da Verdade* (Anexo 1) foi escolhida porque após ter sido discutido em classe que o professor não deve apresentar respostas e interpretações textuais fechadas, queríamos mostrar que uma narrativa bem construída pode ter uma moral

universal, ser literariamente rica e promover discussões além do texto. Dessa forma, as pesquisadoras mantiveram sua proposta de mostrar possibilidades sem em nenhum momento impor suas escolhas, mesmo que para isso fosse necessário apresentar textos com moral fechada, que não são as escolhas preferidas das autoras, mas que sim, podem ser uma alternativa interessante de prática, concluindo-se que a única afirmação de nossa parte é que em sala de aula deve haver pluralidade de textos literários e estratégias de leitura, preferencialmente, escolhidas da forma mais impessoal que possível for.

O segundo título escolhido para leitura de voz modulada foi A terra do céu baixo (anexo 2), planejado para o fechamento da formação por ser um texto que promove a união e tem potente força sensibilizadora. O teor e o clima foram usados que cada participante pudesse deixar suas últimas palavras, pudéssemos agradecer a participação de todas e enfatizar o quanto haviam as pesquisadoras aprendido com as professoras, com as suas socializações e impressões.

As professoras retribuíram o agradecimento em um momento emocionante, que terminou em abraços afetuosos e comentários como “Valeu a pena, aprendi muito “ (prof. F7E); “Eu vejo a Literatura Infantil de uma forma bem diferente agora” (Prof. I4D), “eu também” (F11F).

No final, fizemos uma socialização em relação à formação e cada uma expôs o que esperava antes de começar, como se sentia no final da formação, fazendo comentários e críticas, se assim o desejasse.

4.4.1 As narrativas

As fichas sobre as narrativas que foram distribuídas no quarto encontro e preenchidas pelas professoras, simultaneamente, tinham os seguintes temas para serem narrados pelas professoras participantes:

- 1. Quais eram suas expectativas antes das atividades desse projeto.**
- 2. Registre suas impressões e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades do projeto até agora. Quais são as dúvidas, dilemas, aprendizagens vividas por você até o presente momento? Você mudou algum procedimento didático em suas aulas durante a realização da formação?**

3. Você tem mais alguma observação que gostaria de fazer?

Para a análise das categorias, elegemos três eixos: 1) Expectativas de aprendizagem; 2) Aprendizagens durante a formação; e 3) Mudanças durante a formação. Em cada um dos eixos analisamos os pontos comuns e coerentes das falas dos participantes⁴ e os agrupamos em algumas categorias. Após a descrição das categorias, trazemos algumas reflexões que emergiram durante a organização dos dados.

Eixo 1: Expectativas de aprendizagem

Com relação às expectativas, algumas professoras reforçaram a ideia de que buscaram o curso pensando em novas aprendizagens e aprimoramento de suas práticas, reflexão e discussão de temas específicos, seleção de obras, conhecimento da formadora. Essas expectativas contemplam os registros realizados no primeiro encontro.

Aprendizagem e aprimoramento das práticas

Antes deste minicurso, [a expectativa] era que trouxesse mais conhecimento e ajudasse em minha prática. (I2B)

Aprender novas didáticas referentes a leitura e interpretação. (F12F)

As minhas expectativas eram de aprender técnicas novas eficientes de leitura, e de fato, foram apresentadas. (F7E)

Me aprimorar em técnicas e/ou metodologias que visem ao melhor envolvimento/ interesse dos alunos no que diz respeito à leitura e interpretação.

Também me fascinou fazer um curso ministrado por uma escritora. (F13G)

Minhas expectativas foram superadas ao longo do curso, ao perceber que podemos trabalhar com crianças pequenas em grupos. (I4D)

Vim com muita expectativa, pois fazia muito tempo que não participava de formação de português, e também com vontade de aprender coisas novas para melhorar a aprendizagem dos alunos. (I6D)

⁴ Apenas uma das professoras (IIA*) pediu para completar a ficha fora do curso, mas não entregou posteriormente.

Minhas expectativas eram se o minicurso seria “útil” para meu nível de atuação, visto que trabalho com Educação Infantil e nas escolas, ele foi ofertado com prioridade ao Ensino Fundamental. (I3C)

Reflexão e discussão sobre temas específicos

Esperava haver uma discussão sobre a relevância da leitura e escrita, compreensão de texto e estratégias de leitura. (F11F)

Minhas expectativas eram que fossem discutidos e apresentados temas referentes à prática do ensino e desenvolvimento da leitura em sala de aula. Estratégias, dificuldades, atividades, construção de aprendizado. (F10E)

Minhas expectativas já eram bastante positivas com relação ao minicurso e, no decorrer dos encontros, fui tendo a certeza de que são momentos riquíssimos, que promovem reflexão, aprendizagem e nos levam às novas práticas. (F15H)*

Vim com muita expectativa, pois fazia muito tempo que não participava de formação de português e também com vontade de aprender coisas novas para melhorar a aprendizagem dos alunos. (I6D)

Seleção de obras

Minhas expectativas eram de conhecer bons livros para ler com meus alunos. (F8E)

Minhas expectativas eram de aprender a escolher bons livros para ler para meus alunos.(F16I)

Como coordenadora, minhas expectativas eram de aprender como selecionar obras literárias adequadas aos alunos de educação infantil, e foram superadas. (I5D)*

Conhecimento da formadora

Eu tinha grandes expectativas porque já conhecia a Simone e meus alunos que tiveram oficina com ela gostaram muito. (F9E)

Minhas expectativas eram as melhores possíveis, devido à grande experiência da escritora. (F14H)*

Pelas narrativas, podemos afirmar que as professoras têm interesse em aprender mais sobre a leitura e práticas pedagógicas que possam aplicar em sala de aula. Inferimos, pelo interesse demonstrado, que não estão satisfeitas com os conhecimentos que já possuem. Talvez por ser hoje, a literatura, um tema em pauta, talvez porque na graduação não tenham tido a formação nesse sentido.

Mercado (2014) afirma que é importante conhecer a produção de conhecimento sobre a escola cotidiana, sobre o ensino cotidiano.

Gatti (2016) diz que o papel do professor é central, e a formação dos professores, assim como suas atuações em sala de aula, participar de um programa educacional, são fundamentais.

Para Saviani (2009), a formação de professor tem que englobar dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático.

Gatti (2016, p. 169) fala sobre a importância da formação continuada: “os saberes experienciais produzidos no exercício da docência destacando a socialização e a identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho, a partir de uma base de conhecimentos, saberes e valores adquiridos pré-serviço”.

O interesse por aprender como selecionar obras vai ao encontro de nossas vivências em escolas e feiras literárias: a oferta tem se multiplicado vertiginosamente nos últimos anos, o que tem o lado positivo de podermos escolher, ao mesmo tempo em que tem o lado negativo de ser impossível conhecer tudo que é ofertado no mercado editorial, além, concomitantemente, da disseminação da internet, com seus incontáveis blogs, sites e newsletters, que contribuem para a proliferação e divulgação de cada vez mais títulos. Os professores se sentem perdidos. Ao lado desse contexto, surgem também as inúmeras possibilidades do emprego da literatura infantil em sala de aula, como ferramenta disparadora de discussões sobre temas morais, científicos, religiosos, políticos, filosóficos, entre outras obras escritas com essa finalidade. Tudo é demais: quantidade de obras, quantidade de autores, quantidade de editoras, quantidade de temas, quantidade de finalidades.

A leitura é multidisciplinar. É preciso foco e critérios para selecionar de acordo com a finalidade. Em primeiro lugar, é preciso definir a finalidade, e para isso, saber diferenciar um livro de literatura infantil de um livro para crianças, o que esperamos ter levado à reflexão das professoras.

Podemos inferir que como não houve nenhum comentário em relação ao aprendizado de estratégias de leitura na graduação ou de outros cursos de formação continuada, que a leitura e compreensão de textos não é ofertada aos professores. Quando se ouve de cursos que envolvam literatura, normalmente, eles focam a leitura de deleite, e a leitura não é o foco, que passa a ser a história. A leitura de deleite é de muita importância, ela é motivadora e oferece possibilidades de idas que nem sempre conhecemos na vida real. Surge então, um dilema. Quem lê e não atinge um nível de compreensão leitora profundo, tem realmente o deleite que a leitura pode proporcionar?

Eixo 2 – Aprendizagens durante a formação

Foi solicitado às participantes da formação que registrassem suas impressões e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades do curso até aquele quarto encontro, quais eram suas dúvidas, dilemas, aprendizagens vividas.

Ampliação de conhecimentos sobre modos e estratégias de leitura

Pena que o tempo foi curto. Aprendi muito, principalmente, com respeito a como explorar um livro com a turma, levando-a a novas inferências e reflexões e compreensões da leitura e da postura de um leitor, e não de alguém que apenas lê. Meu dilema, conseguir tempo suficiente para realizar este trabalho várias vezes, diante da correria dos “conteúdos necessários”. (F12F)

O minicurso me trouxe um olhar diferenciado para a leitura. Nas aulas, foram usadas algumas técnicas que não conhecia e que no ensino fundamental se usam mais, é o caso do close reading (ensinar o aluno a estudar, entender aquilo que está lendo). Dúvidas: em Educação Infantil, aprofundar a leitura em pares, achei difícil de trabalhar com os alunos. (I6D)

Achei que as atividades são interessantes e bastante claras, propiciaram reflexões sobre os momentos de leitura com as crianças e proporcionaram uma adaptação das estratégias ao ensino fundamental. (I3C)

Gostei muito do curso, aprendi técnicas que desconhecia, meu olhar em relação ao livro mudou, e, apesar de serem técnicas para alunos leitores, a Simone trouxe vídeos e fotos de crianças pequenas aplicando as técnicas, o que me surpreendeu muito. (I5D)*

Desenvolvimento dos modos e estratégias de leitura em sala

Minhas impressões sobre o curso foram muito boas. Tentei aplicar as técnicas que vi em minha sala de aula. Eu achei tudo muito válido, pois concordo que devemos ajudar as crianças a desenvolver o gosto pela leitura e também ensiná-las a estudar “de verdade”. Quanto às dúvidas, eu tenho muitas, mas percebo que para cada situação, mesmo que sejam os mesmos alunos, as intervenções e as reações são diferentes. (F16I)

Intensifiquei com meus alunos a leitura em duplas (um aluno lê para o outro e vice-versa) a leitura do aluno para mim, a minha leitura para todos, leitura compartilhada coletiva (F7E)

Gostei muito das atividades apresentadas, mas como minha turma é de Educação Infantil, houve algumas dificuldades e tive que adaptar, mas foi bem interessante perceber que na E.I. também é possível aplicá-las. (I2B)

As estratégias apresentadas ampliaram minha visão em relação à forma como trabalhar o ensino da leitura, o objetivo de cada ação em sala de aula e novas formas de apresentar as atividades. Fiz algumas das estratégias em minha sala de 3º. ano e pude observar as dificuldades das crianças e o empenho delas em compreender o texto. (F10E)

Avaliação do curso

As atividades foram apresentadas de forma objetiva, com suporte teórico e vivência na sala de aula, adequadas aos diferentes segmentos. (F15H)*

Minhas expectativas foram superadas porque não esperava que teria técnicas e uma teoria que explicasse porque elas funcionam. (F9E)

Até agora, minhas expectativas foram atendidas. Aprendi bem as atividades propostas. Foi muito bom! (F14H)*

Surpreendi-me positivamente, pois as informações estavam muito bem articuladas e sustentadas por argumentação e fundadas em referências bibliográficas consistentes. (F11F)

Seleção de obras

Muito bom: um olhar diferente analisando “criança x livro”. E como ter um olhar mais apurado no retorno após o contato (desenvolvimento de alguma atividade relacionada) do próprio aluno. (F13G)

O curso foi muito melhor do que eu esperava. Havia uma teoria fundamentando as práticas, e a professora Simone conhece os bastidores do mercado editorial, o que trouxe um olhar diferente para escolher livros. (F8E)

Quando uma professora decide participar de uma formação de maneira voluntária, ela está a exercer sua agência humana. Faz escolhas, antecipa resultados, autorreaje e autoavalia a experiência que teve. Ela também pode ser autorreguladora, fazer planos de melhorar seu desempenho como professora e buscar novas aprendizagens. Durante a formação, ao oferecer momentos reflexivos de socialização, buscamos a autorregulação da aprendizagem das participantes que ali estavam e que se autoavaliaram. Participar de formação continuada amplia o repertório das professoras, é um momento de avaliar suas práticas e conhecer novas, não apenas as que a formadora traz, mas também as das outras professoras.

Segundo a TSC, os comportamentos são aprendidos. A formação continuada de professores é uma oportunidade de aprendizagem de novos comportamentos, de novas práticas, de novos conteúdos. Cada participante terá um impacto diferente dessa vivência, o que é explicado pela TSC. Nesse caso específico, apresentamos superficialmente estratégias que muitas desconheciam. A TSC era desconhecida de todas. O ambiente afetou de forma distinta cada uma, que fez um processamento cognitivo das informações e dos comportamentos que observava. Avaliar o que aprendeu é uma das fases da autorregulação da aprendizagem. Cabe agora, a cada professora, buscar mais conhecimento sobre aquilo que possa, eventualmente, lhe ter despertado o interesse. O que se pode afirmar é que todas sabem hoje que existe uma TSC e outras práticas pedagógicas que envolvem leitura.

Eixo 3 – Mudanças durante a formação

Foi solicitado às participantes que indicassem se houvera mudanças de algum procedimento didático em suas aulas durante a realização da formação. Somente duas professoras indicaram que não houve mudanças:

No momento, não estou trabalhando diretamente com alunos, pois estou na coordenação. (F15H)*

Procedimento didático, talvez não. Mas o meu olhar sobre o desenrolar dos contatos diários e também atividades em leitura. Dúvidas sobre a técnica close reading: ainda estou receosa de aplicar no 3º ano. Na verdade, são, digo, é um sentimento/ sensação de que terei uma grande dificuldade para aplicar, em conduzir bem essa técnica com os alunos. (F13G)

As demais indicaram que sim. Organizamos as respostas em 5 categorias:

Leitura em pares

Sim. Fiz todas as técnicas com meus alunos. Eles gostaram muito de ler em duplas. (F9E)

Sim. Nunca tinha feito leitura em pares, e funciona mesmo. Quero conhecer mais o close reading porque tem muitos detalhes que ainda não domino. (F8E)

Aplico a leitura em dupla para História, Geografia, Ciências e nas situações-problema Matemática. (F7E)

Num primeiro momento, as crianças ficaram surpresas com esta técnica, mas, conforme fazíamos mais vezes, eles já formavam as duplas e iam seguindo a rotina dessa técnica. (I4D)

Passei a refletir um pouco mais sobre a abertura, ao ouvir as crianças após as leituras, ao esclarecimento de temas ou palavras desconhecidas e à possibilidade de oferecer a leitura em duplas. (I3C)

Compreensão do vocabulário

Sim, principalmente em estratégias de leitura, como partir para a compreensão de vocabulário (F11F)

*Passei a refletir um pouco mais sobre a abertura, ao ouvir as crianças após as leituras, ao esclarecimento de temas ou **palavras** desconhecidas e à possibilidade de oferecer a leitura em duplas. (I3C)*

Organização e Observação

Sim. Passei a observar melhor as estratégias que os alunos usam nas leituras realizadas por mim. Como ainda não são leitores, as leituras de textos, livros, são feitas por mim. (F14H)*

Sim, passei a pensar e organizar melhor as atividades ligadas à leitura. Comecei a observar e avaliar os alunos de forma diferente e as estratégias em sala de aula, também. (F10E)

*Passei a refletir um pouco mais sobre a abertura, **ao ouvir** as crianças após as leituras, ao esclarecimento de temas ou palavras desconhecidas e à possibilidade de oferecer a leitura em duplas. (I3C)*

Seleção de obras

Eu não dou aula, sou coordenadora, mas aprendi como escolher bons livros. (I5D)*

Sim, escolher melhor os livros a serem lidos aos alunos. (I6D)

Respostas genéricas

Sim, pois houve vários temas que foi possível trabalhar com a turma. (I2B)

Sim. E vou modificando e aprimorando. (F12F)

Tentei aplicar as técnicas. (F16I)

Chama a atenção o fato de que muitas participantes escolheram desenvolver a leitura em pares. Inferimos que isso se deva ao fato de que é um modo de leitura que pode ser explorado mais facilmente em sala de aula, sem muitas mudanças na rotina. Outro fato que chama a atenção é o de que o *close reading* é ainda fator de muitas dúvidas. Como mencionamos, essa estratégia precisaria de mais tempo e, provavelmente, tarefas em sala de aula. Também seria interessante se os vídeos fossem dublados ou legendados, e que houvesse um material de apoio, porque envolve detalhes, além de considerarmos que o *close reading* é uma estratégia mais complexa, que as professoras precisariam aprender a aplicar elas próprias, exercitar até ter o domínio, para depois ensinarem aos alunos.

Bandura (1967), desde o início, percebeu a dificuldade de se aplicar o rigor científico na produção na área da Psicologia, que enfrentava os problemas de forma intuitiva e tentava descobrir as variáveis pelo resultado da intervenção. O psicólogo queria entender como as pessoas aprendem e mudam, e para tanto, fez experimentos com um rigor científico inovador. Primeiro, a investigação psicológica deve ser eficaz, ou seja, modificar o comportamento do sujeito ou promover seu bem-estar. Nesse sentido, Bandura (1997) coloca três condições de eficácia: tem que causar mudança, a mudança tem que ser duradoura e a mudança deve ser passível de generalização. Para verificarmos se houve mudança, usamos as narrativas registradas, que indicaram que sim. Para saber se a mudança foi duradoura após um curso ministrado em tão curto espaço de tempo, retornamos e entrevistamos três das professoras participantes. A generalização pode ser observada em alguns casos, como quando uma professora usou as estratégias em aulas de ciências e história, ou quando estratégias aprendidas em um encontro foram aplicadas junto de outras do encontro seguinte. Não obstante esses indicadores, para que houvesse uma mudança significativa em um número maior de participantes, seria necessário tempo para aprofundamento e um maior número atividades aplicadas com os alunos.

Um encontro depois de um ano

Depois de um ano, contatamos a Secretaria de Educação e pedimos autorização para fazermos uma nova entrevista com algumas professoras que participaram da formação continuada no ano anterior, com o objetivo de analisar se houve mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, decorrentes do curso que ministramos. A Secretaria da Educação fez os contatos e marcou com três professoras.

No dia 9 de setembro desse ano, um ano após a formação dessa pesquisa, entrevistamos três das professoras participantes. Fizemos uma entrevista semiestruturada com as seguintes perguntas:

- 1 – O que você pensa, hoje, sobre a formação que ocorreu no ano passado?
- 2 – Você aplica alguma das práticas, hoje?
- 3 – Qual prática você mais gostou?
- 4 – Alguma prática que você não gostou ou achou que não era interessante?
- 5 – Alguma observação que você gostaria de fazer?

Além da entrevista, duas delas enviaram uma narrativa por escrito, alguns dias depois. Foi pedido para as três, mas uma delas não enviou, mesmo depois de uma lembrança por e-mail.

Dividimos a narrativa por tópicos:

Narrativa da Professora F16I – 2º ano do Fundamental em 2016

Leitura em pares

A aplicação das técnicas estudadas ocorreu em classe do 2º ano do Ensino Fundamental de 2015, na qual havia vinte e dois alunos. Essa classe especificamente era formada por alunos leitores e com bom desempenho escolar, era uma turma atípica para a realidade da escola.

A primeira técnica empregada foi a de “leitura em pares”. Em duplas escolhidas pela professora (duplas produtivas), as crianças leram umas para as outras e depois fizeram perguntas sobre o texto. Tanto na leitura como na elaboração das questões não houve intervenção da professora.

Na segunda vez em que realizaram essa atividade, as crianças estavam mais familiarizadas com a técnica, e tudo foi muito mais fácil. Leram o livro escolhido pela professora. Toda a sala leu o mesmo livro, havia um exemplar por dupla. Novamente não houve intervenção. A professora observou o andamento da atividade, pôde perceber risos, às vezes, gargalhadas dos alunos e conversas a respeito do texto ou sobre questões da leitura. Ao final da aula, a professora pediu aos alunos que contassem o que acharam do livro. Através destes depoimentos, ficou bem claro que as crianças entenderam a história e não apenas isso, se divertiram e se emocionaram.

Quando os alunos se familiarizam com as atividades, fica mais fácil. A leitura em pares ajudou a aprofundar a compreensão. Aqui, temos a modelação em pares, alunos da mesma classe. Quando um observa o outro, além da oportunidade de pedir ajuda, outra estratégia autorreguladora.

Outra técnica aplicada foi a do “close reading”. Após a explicação da técnica aos alunos e da elaboração de uma legenda de leitura da turma (grifar as partes importantes do texto e circular palavras desconhecidas), reuniram-se em grupos e iniciaram a leitura. Houve acordos entre as crianças para organizar

como fariam a leitura (um parágrafo para cada um, apenas um leitor no grupo, quem seria o primeiro leitor etc.).

Durante a leitura, as crianças discutiram bastante e a professora, algumas vezes, precisou intervir para ajudar a atenuar os conflitos. Em uma destas discussões, um dos alunos (G) chamou a professora e estava indignado porque o colega (S) queria grifar uma palavra que ele (G) sabia o significado e o outro (S) não aceitava.

Então, ele disse “Prô, o S quer grifar mineiro e eu sei o que é. É quem nasce em Minas!”. A professora estranhou, pois, o assunto do texto era “Plantas”. Pediu ao aluno para lhe mostrar a localização da palavra no texto. Ele apontou, a professora pediu para ele ler acompanhando com o dedinho cada sílaba da palavra: MINERAIS. E então ele disse: “Ah! Minerais eu não sei o que é, não!”

O relato sobre a confusão entre minerais e mineiros foi uma repetição do que havia acontecido durante a formação no ano anterior. Talvez, por a professora não ter aplicado novamente o *close reading*, como ela mesma explica, a escola na qual trabalhava foi incendiada e a sua rotina alterada, estando agora com outra professora, em uma mesma sala, lecionando para duas turmas.

Nesse episódio, fica claro que a criança pode ler e ter a crença de que compreendeu, quando não houve compreensão. O trabalho em duplas é uma possibilidade de acompanhar a atividade de cada um, mesmo que por um colega, já que a professora dificilmente consegue dar atenção igual a tantos alunos em uma classe.

O *close reading* nos anos iniciais deve ser introduzido de forma gradual, e circular e grifar palavras com critérios pré-definidos é o esperado. É somente com o passar dos anos, que outras alternativas são introduzidas, como sinalizar inferência ou intertextualidade.

Importante ressaltar, que o *feedback* é essencial em uma aprendizagem autorregulada, pois possibilita ao aluno perceber onde errou. Dessa forma, o aluno pode pensar nessa experiência em outra oportunidade, já atento ao fato de que uma primeira leitura pode não ser o suficiente, e em caso de dúvida, devemos reler o trecho. O *close reading* é um procedimento que tem como pilares a releitura e a compreensão de cada palavra da frase.

Apropriação de estratégias apresentadas no curso

Essas novas estratégias de leitura aplicadas mais as atividades de leituras diárias facilitaram o desenvolvimento de outras tarefas propostas no dia a dia da sala de aula. Por exemplo, para o Projeto do Educavisa, o exercício era elaborar textos do gênero “Você sabia?”. A classe respondeu muito bem, demonstrando facilidade em encontrar informações importantes dentro de um texto maior e selecionar o que poderiam usar como base para a sua produção. Neste ano de 2016, já com outra turma de 2º ano composta por 20 alunos, ainda não foi possível aplicar a técnica do “close reading”, pois há vários alunos que ainda não tem autonomia suficiente na leitura. Com esta turma, a técnica aplicada foi aquela na qual a professora anota aspectos importantes da leitura (atua como escriba), elabora questões, instiga a reflexão dos alunos, estimula o resgate de fatos e personagens, o entendimento, a inferência, a compreensão da ligação dos pronomes com os respectivos personagens... Os alunos também são estimulados a fazer leitura em voz alta e leitura em duplas, mas de modo diferente do aplicado na turma de 2015. Nesta classe, a leitura em dupla tem a finalidade de um aluno ajudar o outro a aprender a ler.

A professora ressalta um aspecto importante: a leitura é multidisciplinar, e o aluno que lê melhor, lê melhor em todas as disciplinas, levando-o a compreender melhor o conteúdo. Ao relatar a diferença entre as turmas, percebemos a tríade recíproca.

Também aplica a leitura em voz alta, a leitura em duplas, com as adaptações necessárias a diferentes contextos, o que era altamente desejável, sabendo que no contexto educacional, o professor não pode ter fórmulas e técnicas fechadas, que para atingir sucesso e melhorar o desempenho de seus alunos, é necessário que ele disponha de um arsenal de estratégias que, pelo seu julgamento cognitivo, ele possa selecionar, filtrar e escolher as ideais para cada situação.

Para um minicurso de curta duração como foi, entendemos que essa professora apresenta um alto grau de apropriação das estratégias apresentadas.

Leitura em pares em voz alta

Ao frequentar as aulas do curso com a formadora Simone A. Pedersen, as minhas expectativas eram de aprender técnicas eficientes de leitura, e elas foram apresentadas com muito conhecimento por parte da formadora.

A primeira técnica que eu apliquei com meus alunos desse ano, também de 3º ano, foi "Ler em duplas em voz alta". Os alunos foram organizados em duplas, cada um com a cópia do texto nas mãos; enquanto um deles fazia a leitura oralmente, o outro ouvia atentamente porque, num dado momento, a professora interromperia a leitura e o outro aluno prosseguiria. Nas primeiras vezes que esta atividade foi desenvolvida, alguns alunos resistiam em não ler, devido à timidez e à incapacidade, mas vendo o desenvolvimento da maioria dos pares leitores, estes foram tomando gosto e começaram a participar da leitura ativamente e com motivação. Para esta atividade, foram selecionados parceiros com o mesmo nível de aprendizagem em uns momentos; em outros, os parceiros apresentavam níveis próximos; em outros momentos, foram feitas trocas dos papéis dos parceiros, e a leitura de todos os participantes foi melhorando, ganhando mais ritmo, fluência e entonação.

Nesse relato, surgem os alunos resistentes, com baixa autoeficácia, que não querem ler em voz alta. Felizmente, aos poucos, ao terem o modelo de um par competente, e não muito distante de seu desempenho, sentiram-se encorajados e perseveraram, em um movimento autorregulador de suas crenças. A professora recordou os detalhes dessa estratégia, que envolvia a troca dos pares depois de alguns momentos.

Os alunos com baixa autoeficácia poderiam ter sérios problemas com leitura e fala em público nos anos seguintes.

Leitura compartilhada

Outra técnica desenvolvida foi a "Leitura compartilhada", todos os alunos acompanhavam a leitura oral do texto feita pela professora e, numa segunda leitura, cada pequeno trecho do texto era lido por um aluno, e todos atentos acompanhavam a leitura e faziam comentários pertinentes.

Quanto à leitura com "inferência", os alunos com mais dificuldades de assimilação não percebem a dedução, a consequência ou a conclusão que uma determinada parte do texto possa apresentar. Para estes alunos, é preciso intensificar a leitura e interrogá-los constantemente para que possam progredir na compreensão dos textos.

Só se aprende a ler e interpretar, lendo. Portanto, qualquer que seja a disciplina, o professor tem a obrigação de assegurar que seus alunos leiam mais e melhor porque se tornarão mais bem informados sobre os conteúdos lidos e irão analisar as informações com mais eficiência, agora e no futuro.

A inferência surge da profunda compreensão do texto. Como citamos na introdução dessa pesquisa, somos conscientes de que nossos alunos têm baixa compreensão leitora, e não será a aplicação de algumas estratégias durante um curto período de tempo que promoverá uma mudança radical nessa realidade. O que nos preocupa nesse relato, é o uso do verbo interrogar. O objetivo era de que os alunos fizessem perguntas e não fossem interrogados. A professora pode sim, fazer perguntas que os direcionem, mas com muita parcimônia para que eles não sejam meros respondedores de perguntas objetivas, mas sim, que as perguntas feitas sejam de caráter amplo e reflexivo. Lembrando aqui, que a professora é um modelo de prestígio, mas que está muito acima do aluno, o que por si só já é um fator que dificulta a aprendizagem vicária.

No primeiro relato, nota-se que houve apropriação pela professora das novas práticas apresentadas na formação, que ela adaptou e aplicou com a turma do ano seguinte. A professora diz que não foi possível aplicar o *close reading*, como havia feito com uma turma mais avançada no ano anterior. Mas ela, na realidade, o fez. Ela aplicou o *close reading* para alunos não leitores (atuou como escriba), como havia sido demonstrado no vídeo, durante as formações, com alunos de Educação Infantil e combinou essa técnica com as estratégias de inferência, ativação de conhecimentos prévios (resgate de fatos e personagens), além da leitura em voz alta e em duplas, nesse caso, adaptado ao nível leitor dos alunos, no qual ela usa de modelação em pares para favorecer a aprendizagem leitora.

Nesse segundo relato, percebe-se que a professora se apropriou dos detalhes dos modos de leitura e os aplicou no ano seguinte. Todavia, não houve uso das estratégias de leitura. A professora em questão é uma professora muito experiente, que aprecia muito

a literatura (deixo um livro com histórias sob a carteira para lerem sempre que houver uma brecha). Para alunos com mais dificuldade, ela usa a ferramenta que chama de interrogatório constante, o que não foi apresentado em nossa formação, e não faz parte da nossa visão de prática pedagógica nem de mundo.

A professora F14H*, do EJA, adaptou as estratégias para a realidade dos seus alunos. Levou estratégias do *close reading*, como grifar e circular palavras para as práticas de leitura.

4.1.5 Encontro após um ano

Depois de um ano, fizemos entrevistas semiestruturadas novamente, com três das professoras, para as quais fizemos as seguintes perguntas:

- 1. O que você pensa, hoje, sobre a formação que ocorreu no ano passado?**
- 2. Você aplica alguma das práticas, hoje?**
- 3. Qual prática você mais gostou?**
- 4. Alguma prática que você não gostou ou achou que não era interessante?**
- 5. Alguma observação que você gostaria de fazer?**

Nessas entrevistas, após um ano, a conversa foi muito mais espontânea e informal do que nas narrativas anteriores. Primeiro, a entrevista ocorreu simultaneamente com duas professoras, F16I e F14H*, na Secretaria da Educação, em conformidade com a indicação da Coordenadora da disciplina de Língua Portuguesa, que organizou as formações no ano anterior e escolheu três professoras para a entrevista, com critérios de proximidade e disponibilidade.

A Professora F16I estava em um difícil momento, quando da entrevista, em setembro de 2016. A escola onde trabalha havia sido incendiada, e ela estava dando aulas para seus alunos em outra escola, duas classes na mesma sala com duas professoras. Sobre a experiência, ela contou que tinha vantagens como ter duas professoras para cuidar, mas também tinha muitas dificuldades, além do calor, classe lotada, diferenças entre os alunos quanto ao desenvolvimento leitor.

A terceira professora foi entrevistada na escola onde leciona, em uma aula livre, no dia seguinte. Os registros foram feitos por anotações (a pesquisadora-mestranda era estenógrafa e faz anotações com rapidez), em caderno de campo.

As entrevistas transcorreram em um ambiente de muita cooperação, e havia um clima favorável. As formações eram lembradas com sorrisos e comentários sobre o desejo de ocorrerem novamente.

1 – O que você pensa, hoje, sobre a formação que ocorreu no ano passado?

Gosto mais hoje. Penso que trouxe coisas que eu não tinha parado para pensar. Como ensinar o aluno a ler, como ensinar o aluno a aprender. (F16I)

Também percebi, depois, durante o dia a dia, que em outras atividades eles estavam melhor preparados, como, por exemplo, no Educanvisa, quando eles conseguiam localizar as informações importantes e grifá-las, o que meus alunos não faziam em anos anteriores. (F16I)

Ontem, eu revi uns vídeos que você nos passou, para lembrar a leitura em pares. Dá para perceber como os alunos compreendem melhor quando discutem o assunto com um colega. (F16I)

Meus alunos não são alfabetizados. Só fazia leitura antes por instinto. Valorizei muito o que eu faço e o que aprendi de coisas novas. Todos os dias eu leio para meus alunos. (F14H)*

Você é uma ótima formadora, os encontros eram alegres, e, ao mesmo tempo, havia seriedade nas horas certas. Mas, precisávamos mais tempo para fazer mais exercícios, como do close reading. (F7E)

Por esses relatos podemos afirmar que houve um movimento reflexivo por parte dessas professoras, como em “coisas que eu não tinha parado para pensar”. Também podemos inferir que a formação continuada eleva a autoeficácia das professoras, que se sentem melhor preparadas para as aulas: “Valorizei muito o que eu faço”, e que não há uma formação consistente com estratégias de leitura: “Só fazia leitura antes por instinto”.

2 – Você aplica alguma das práticas apresentadas, hoje?

Nesse ano, a minha turma é muito difícil. Tivemos o incêndio que mudou toda a programação, porque agora precisamos de mais aulas para dar uma tarefa em uma classe tão numerosa. Dobrou o número de alunos, os casos de indisciplina, é mais difícil controlar uma classe com mais de 40 crianças, com calor, um ventilador só. Também tem o lado bom... duas professoras (risos). (F16I)

O que eu percebo é que eu mudei. Escuto mais meus alunos, e acho que as estratégias de close reading e leitura em pares são muito eficientes. O close reading, para esmiuçar o texto. Mas eu não acho que sei aplicar direito. Gostaria de ter um curso só de close reading. (F16I)

Sim. Eu peço para eles circularem as palavras que não entendem. Ou eu círculo uma frase ou palavra e peço para eles lerem a palavra para mim e dizer o que significa. Quando um aluno me diz que não sabe ler, eu escrevo um “a” e pergunto, o que é isso? É um “a”, eles respondem. E eu digo, está vendo como consegue ler? “A” é uma palavra. Levanta a autoestima. Ou ainda, peço para circularem alguma palavra que eles sabem o que significa. (F14H)*

No ano passado, eu fiz a poesia da galinha. Eles adoraram. Conheciam o vocabulário, muitos são do interior. Também peço para pegarem o dicionário. ((F14H))*

Ah, sim, várias! Ano passado, meus alunos eram sem motivação. A classe desse ano é muito mais motivada. Eles aplicam o que eu ensino e eles gostam muito. Faço muita leitura compartilhada, leitura em duplas, leio em voz alta e peço que eles leiam em voz alta. Deixo um livro embaixo da carteira, para que eles leiam quando terminam a tarefa. Eu sempre gostei muito de literatura. (F7E)

Para nossa satisfação, surge essa afirmação “O que eu percebo é que eu mudei. Escuto mais meus alunos”, A formação continuada que promove uma mudança nas práticas pedagógicas é importante, mas a formação continuada que promove uma mudança no comportamento do professor, que passa a ouvir mais seus alunos, era o nosso

desejo desde o início, ao discutir sobre a seleção das obras e a oportunidade de as crianças fazerem perguntas ao invés de somente respondê-las.

Também podemos afirmar que assim como muda o contexto, de sala de aula para sala de aula, muda o contexto pela professora, que em um caso foca na leitura em pares e *close reading*, enquanto a outra também aplica a leitura compartilhada e em voz alta, nos remetendo sempre à tríade recíproca, segundo a qual não somente a sala é diferente, mas o professor é diferente, e a combinação desses fatores se afeta o tempo todo. O mesmo aluno tem um possível comportamento diferente com uma professora diferente, e a professora também pode se comportar de outra forma com alunos diferentes. E no contexto educacional, esses fatores são alterados anualmente – ou podem sofrer alterações no decorrer do ano, com mudança de um dos fatores ambientais, pessoais e comportamentais.

3 – Qual prática você mais gostou?

Eu gostei muito do close reading, mas não me sinto segura ainda para aplicá-lo. Alguns alunos têm muitas dificuldades em compreender o que leem. Fazer inferências. Mas, eu acho que a prática que mais uso agora é a leitura em voz alta e em pares, que não fazia muito, antes. E a discussão sobre o texto. Fiquei impressionada com as perguntas que fizeram no ano passado. (F16I)

Gostei muito de todas. Acho que o close reading é muito bom, ensinar a circular, grifar, procurar no dicionário. Serve até para a gente (risos). (F14H)*

No EJA, o ensino é diferente. Eles já têm um vocabulário que é diferente do nosso. Eles não falam algumas palavras como fósforo, borboleta, pneu, problema. Eu tento mostrar para eles todas as sílabas. Eles começam a falar melhor. A família percebe. Eles chegam e contam o que os outros falam quando eles falam uma palavra direitinho. Eles pedem água sanitária em vez de água solitária. (Muito enternecida) (F14H)*

Meus alunos também falam algumas palavras da forma como aprendem em casa: pêssego é pesco, córrego é corgo. (F16I)

E tem o vocabulário regional. Por isso eu acho que o close reading é bom. Você aprende a ler e entender cada palavra do texto. (F14H)*

Os alunos têm muita dificuldade em fazer inferências, em correlacionar o que leem com a vida deles. Quando eles conversam com os outros, fica mais fácil. Eu também tento ajudar com perguntas que façam com que eles compreendam os textos. (F7E)

Ano passado, tive um aluno brasileiro que foi alfabetizado no Japão e não sabia o alfabeto brasileiro. Mas, ele era esperto! Tinha 8 anos. Eu lia oralmente para ele, mas a capacidade dele de interpretar, fazer inferências era muito grande. Ele era muito inteligente. Mas ele também estudava muito. Tinha certificados de melhor aluno em Matemática. (F7E)

No caso específico do EJA, observa-se a importância da leitura para o exercício da cidadania, para que as pessoas se sintam respeitadas pelos parentes, amigos e sociedade em geral.

O *close reading* foi citado várias vezes como procedimento que merece ser explorado e que interessa profundamente às professoras. A leitura em pares também foi muito mencionada durante toda a pesquisa, sendo aplicada também. Mesmo as professoras citando suas dúvidas em relação ao *close reading* – que é um procedimento complexo –, percebe-se que ao menos introduziram as estratégias de grifar e circular, o que é um grande começo diante dos não iniciais.

A dificuldade em compreender com profundidade surge aqui, novamente.

Para que a autoeficácia das professoras em relação ao *close reading* se fortalecesse, seria importante que elas tivessem exercitado em classe, em uma prática-guiada, para depois de aprender por esse processo de observação vicária, elas tivessem experiências de sucesso direta em sala, para então, sentirem-se autoeficazes para ensinar aos alunos.

4 – Alguma prática que você não gostou ou achou que não era interessante?

Não. Todas eram muito interessantes, e gostaria de aprofundar meus conhecimentos.

Não! Duvido que as outras professoras conhecessem todas as estratégias como eu mesma não conhecia.

De jeito nenhum. Aprender nunca é demais.

Não. Pelo contrário, foi muito produtivo mudar a rotina, os alunos saem da rotina e eles gostaram muito de trabalhar em pares, grupos e de falar sobre o texto.

Percebemos aqui, que nenhuma professora considerou que houve parte da formação que não lhe foi proveitosa. Quando professores participam de uma formação continuada, trocam experiências, contam suas histórias e escutam outras. No caso dessa formação, havia um clima agradável e positivo por parte das participantes, o tempo todo.

5- Alguma observação que gostaria de fazer?

Sim. Que infelizmente não temos tempo, que as estratégias precisam de tempo para planejar a aula e para aplicá-las. Mas não tenho dúvidas que vale a pena. Ah, e eu acho que se fossem alunos dos 4^{os}. e 5^{os} anos, o close reading seria mais fácil de aplicar. Gostei muito dessa técnica, pena que foi pouco tempo para aprendê-la bem. Mas, só de circular e grifar já deu para perceber que os alunos entendiam mais. (F16I)

Olha, eu acho que a formação foi muito boa. Senti falta de uma apostila para consultar depois, do close reading, principalmente. Mas eu nunca tinha aprendido a ensinar a ler. Na escola, aprendemos a ensinar a escrever. E ler é decodificar palavras. Acho que pode ajudar muito os alunos. E também é muito importante [que aconteçam] essas reuniões com outros professores de outras escolas. Eu gostei muito, espero que tenha outras. (F14H)*

Queria parabenizá-la pela formação. Foi muito produtiva e agradável. Espero que a Secretaria chame você mais vezes. Meus alunos adoraram seus livros. Quando uma escritora dá a formação, é diferente. Você nos envolve de um jeito que a hora passa sem percebermos. (F7E)

As professoras reforçaram o interesse por uma apostila-guia para reprodução das atividades, mesmo que tenham feito anotações, levado referências. Também sabemos que usamos muito material em idioma inglês, o que é uma barreira e dificulta. Nessa turma somente uma professora-coordenadora era formada em Letras, portanto, fluente em inglês. Como na formação de *close reading* para o Fundamental II foi elaborada uma apostila em português, as professoras foram informadas que esse material estava à disposição delas na Secretaria da Educação.

Surge a questão da falta de tempo, do cronograma pré-estabelecido, da falta de tempo no planejamento curricular para incluir mais tempo com a leitura. Podemos inferir que não há previsão curricular do ensino de estratégias de leitura ou leitura independente em sala de aula. Ao se propor leitura independente em sala de aula, não só o aluno tem mais chances de começar a ler um livro, o que em casa é mais difícil pela oferta de possibilidades concorrentes, como esse aluno também tem mais chances de terminar de ler um livro, visto que a história pode tê-lo fisgado nesse ponto. É também uma oportunidade de exercer a autorregulação, do aluno ser protagonista, de fazer escolhas, de determinar um objetivo, planejar como irá alcançá-lo, de avaliar a execução e os resultados.

Em suma, nos três casos, pode-se afirmar que as professoras incluíram novas práticas em suas aulas, e que os alunos saíram beneficiados com elas, o que nos leva a concluir que apesar das limitações da pesquisa, da formação curta, os professores se beneficiam de momentos formativos e reflexivos e, quando expostos a novas práticas, o professor as aplica. Os professores querem aprender, querem melhorar suas aulas, querem ter tempo de planejar e exercitar novas estratégias.

4.1.6 Panorâmica: os quatro encontros em perspectivas

Ao final da análise dos registros, tivemos a sensação de que faltava uma análise global, considerando que as professoras aplicaram as estratégias mais de uma vez, ou não na sequência da apresentação. Ao analisar cada encontro individualmente, fragmentamos a percepção da formação e minimizamos, a cada dia, o que não espelha a realidade da forma mais próxima possível. Os temas discutidos nos encontros eram

cumulativos e retornavam nas falas, possibilitando uma expansão do que havia sido apresentado no(s) encontro(s) anterior(es).

No período da formação continuada, realizamos entrevistas individuais com as professoras. Essas entrevistas ocorreram antes ou depois dos dois primeiros encontros, de acordo com a disponibilidade das professoras participantes. Os dados que registramos dessas entrevistas foram analisados conjuntamente aos dados do encontro daquele dia. As perguntas foram as seguintes, nessas entrevistas semiestruturadas:

- 1. O que você esperava dessa formação?**
- 2. O que você ainda espera dessa formação?**
- 3. O que você acredita que pode fazer para continuar conhecendo novas estratégias de leitura e obras infantis?**
- 4. Você acredita que a formação ajudou a refletir sobre suas práticas de leitura em sala de aula? Caso positivo, exemplifique.**

Os dados coletados nas entrevistas iniciais também foram considerados na construção dessa panorâmica. Para tanto, escolhemos os temas que as professoras mais trouxeram em suas falas: leitura em pares, *close reading* e estratégias (visualização, ativação dos conhecimentos prévios, inferência, intertextualidade). Outro tema que foi mencionado em diversos momentos, desde a exposição de expectativas em relação ao curso até a sua avaliação, foi a seleção de obras. Além desses tópicos, consideramos importante ressaltar as falas que trazem a necessidade do ouvir, tanto ouvir os alunos, colocando-os no papel de protagonistas e não de ouvidores passivos, quanto a fala de outros professores para que o professor possa refletir sobre a sua própria. A palavra teoria também surgiu em algumas afirmações, como importante na apresentação de práticas pedagógicas. E, finalizando, a palavra surpresa, no sentido de que as professoras se surpreenderam ao ouvir seus alunos, o que tem um significado muito forte, tanto no sentido de que as professoras não costumam ouvir seus alunos, prevalecendo a aula expositiva e inquisitiva por parte do docente, quanto o fato de que os alunos, quando têm oportunidade de refletir e se fazer ouvir, podem ir além das expectativas das professoras, o que reforça nosso desejo de que as aulas com obras literárias se façam com protagonismo do aluno, sendo agente do seu aprendizado e deixando a passividade que implica em memorização, e não, compreensão.

Nessa panorâmica, consideramos os quatro encontros da formação continuada e não incluímos a entrevista após um ano porque nessa oportunidade apenas três professoras foram ouvidas, motivo pela qual recebeu uma análise em separado.

Leitura em pares

Primeiro, eles tiveram dificuldades em fazer perguntas. Mas, eles gostaram muito. No dia seguinte, eles já estavam mais “afiados”. Até um aluno que nunca prestava atenção em nada, conseguiu manter o foco por alguns minutos na atividade, o que nunca acontecia. Mas, ele não ficou até o final da atividade focado. Coloquei esse aluno com dificuldades em par com uma aluna que lê bem. Eu nunca tinha tido livros idênticos em grande número, e como dessa vez, usei material suficiente para a classe toda, fiquei impressionada como foi melhor discutir a história em classe. Normalmente, trabalho livros diferentes em grupos, porque na biblioteca não tem número suficiente para a classe toda ler o mesmo. Quando grupos trabalham diferentes histórias, os outros grupos não podem aprofundar a discussão sobre aquela história. (F7E – 2º. encontro)

Mostrei a capa, o nome do autor, do ilustrador. Dividi a classe em duplas, um mais forte e um aluno mais fraco. Eles ajudavam um ao outro. Quando um falava errado, o outro corrigia. Muda totalmente a prática com a possibilidade de todos lerem o mesmo livro. Eu peço o mesmo livro infantil na lista de material do começo do ano, mas nem todos os pais compram o livro da lista, por não ser livro didático e [além disso] muitos têm uma situação financeira comprometida. (F11F – 2º. encontro)

Foi muito bom. Eles gostaram tanto que ficaram no intervalo! Não queriam desfazer as duplas. Eu fiz sorteio das duplas. Em outra aula, vou colocar um mais forte e um mais fraco. Um aluno lia para o outro, e quando eu avisava, invertia. Depois, eles tinham que fazer perguntas sobre a história. Então, eles escolhiam um dos dois para contar, perguntar para a classe. Me surpreendeu o quanto eles conseguiram perguntar! Tem dois mais fraquinhos na minha sala, e eles conseguiram fazer perguntas! Só tive dois outros alunos na classe que não conseguiram fazer perguntas. (F16L – 2º. encontro)

Como tinha número ímpar de alunos (9), apliquei a atividade de leitura em trios. Não deu muito certo, eles falavam o tempo todo, não se concentravam. (I2B – 2º. encontro)

Sim. Nunca tinha feito leitura em pares, e funciona mesmo. Quero conhecer mais o close reading porque tem muitos detalhes que ainda não domino. (F8E – 3º. encontro – Narrativas)

Aplico a leitura em dupla para História, Geografia, Ciências e nas situações-problema Matemática. (F7E – 3º. encontro – Narrativas)

Num primeiro momento, as crianças ficaram surpresas com esta técnica, mas, conforme fazíamos mais vezes, eles já formavam as duplas e iam seguindo a rotina dessa técnica. (I4D– 3º. encontro – Narrativas)

Passei a refletir um pouco mais sobre a abertura, ao ouvir as crianças após as leituras, ao esclarecimento de temas ou palavras desconhecidas e à possibilidade de oferecer a leitura em duplas. (I3C – 3º. encontro – Narrativas)

Eu li para eles e pedi que desenhassem em uma folha, depois, que contassem ao coleguinha a história que tinham desenhado. Eles gostaram muito. Fiquei surpresa com o quanto eles falavam. (I6D – 2º. encontro)

Eu leio uma história por dia, do Walt Disney. Os meus são pequenos e ainda não leem. Pedi para eles contarem para o coleguinha, também. Somos (I4D e I6D) da mesma escola e combinamos como trabalhar a história. (I4D – 2º. encontro)

Como meus alunos não leem (EJA), eu fiz a leitura em voz alta e pedi que eles fizessem perguntas sobre o que li. No começo, eles ficaram tímidos, mas aos poucos, eles foram se soltando e fizeram perguntas interessantes. Gostei muito. (F14H – 2º. encontro)*

Na outra semana, eu fiz a técnica da leitura em trios e não deu certo. Mas, nessa semana, tinha só oito alunos na classe, e eu fiz em pares. Alguns alunos têm muita energia e não têm limites. Essa minha turma não é fácil. Pedi para eles contarem a história um para o outro, eles ainda não sabem ler. As meninas são mais espertas, escutei que uma falou para a outra “você se esqueceu dessa parte”. Eles contaram a história que eles se lembravam. Eu li

em voz alta, primeiro. Quando eles percebiam que eram observados, eles paravam de contar, então, eu fiquei um pouco afastada. (I2B – 3º. encontro)

Meus alunos se sentiram desafiados. Tenho alunos que até imitavam meu gestual na hora de contar a história para o outro. A minha turma ama livros. Todos os dias conto histórias. Eu mudei muito minha visão nesse curso, de como escolher o livro. (IIA - 3º. encontro)*

Nós estávamos na semana indígena. Eu fiz a leitura em pares. Deixei a atividade livre, não defini qual origami eles tinham que fazer. Sim, eu usei o livro de origamis. Eles amaram a atividade em pares. Eu quero refazer a atividade em duplas. Eu contei para minhas amigas que trabalhar em duplas dá resultado mesmo. (I3C – 3º. encontro)

Intensifiquei com meus alunos a leitura em duplas (um aluno lê para o outro e vice-versa), a leitura do aluno para mim, a minha leitura para todos, leitura compartilhada coletiva (F7E- 3º. encontro - narrativas)

Eu fiz leitura em pares, com as sextilhas. Antes, pedi que eles falassem tudo que sabiam sobre galinhas. Depois, eu dei uma folha para cada um deles e pedi que eles fizessem perguntas sobre os textos. Um menino perguntou o que era acocora, e o outro respondeu “é isso” e se agachou, acocorou... Todos riram. Esse aluno mora em sítio. (F11F- 4º. encontro)

Eu fiz em duplas, mas sobrou um, e coloquei em trio. Esse trio não prestou atenção, como é diferente o trabalho em pares, quando são pequenos. Eu também fiz dois cartazes e fiquei surpresa com o engajamento e com o quanto os alunos tinham conhecimentos prévios sobre o tema “animais”, sabiam até que tinha mamíferos, que bebem leite da mãe, e outros que botam ovos. (F8E- 4º. encontro)

Close reading

Como era a primeira vez que eu aplicava essa técnica, pedi apenas dois itens: circular o que não conhecem e grifar o que é importante. Eles fizeram em grupos de 3. Tive um grupo que pediu para cada aluno fazer um parágrafo e eu concordei. Um aluno me chamou porque estava brigando com o colega. Ele dizia que haviam circulado a palavra “mineiros”, mas ele sabia o que significava e não precisa circular. O pai dele era mineiro, de Minas Gerais.

Pedi, então, que ele lesse a palavra, devagar, e ele leu “minerais”. Ele mesmo percebeu que não conhecia a palavra. O texto era sobre plantas e não faria sentido ter “mineiros” ali. Se não fosse o close reading, na leitura individual, ele teria prosseguido, acreditando que era “mineiro” [de Minas Gerais, e o texto não faria sentido, ou pelo menos essa parte. Eu também senti falta de um guia, passo-a-passo. Pesquisei na internet, mas era tudo em inglês... Vi aquele vídeo que você nos indicou de novo. Se tiver um curso de close reading, eu quero fazer. (F16I – 3º. encontro)

Ah, eu me esqueci de falar que acho que precisa de duas, três aulas para trabalhar o close reading. É uma atividade demorada. Sabe, eles respondem por achismos, com essa técnica, não: eles têm que achar no texto a resposta. Eles também leem rápido, sem atenção e com essa técnica, eles aprendem mesmo o que leem. Eu achei que descobriram muito bem o que foi perguntado. (F16L – 3º. encontro)

Trabalhei o close reading com o sexto ano. Levei cópias da história O rapto das cebolinhas, e falei que eles podiam rabiscar. Porque os livros da escola não podem ser rabiscados. Primeiro, falei para eles circularem as palavras que não conheciam. Depois, para grifarem as pistas da história. É possível, de forma lúdica, com essa técnica, ensinar os alunos. (F9E – 3º. encontro)

Sim, principalmente em estratégias de leitura como partir para a compreensão de vocabulário (F11F – 3º. encontro).

Passei a refletir um pouco mais sobre a abertura, ao ouvir as crianças após as leituras, ao esclarecimento de temas ou palavras desconhecidas e à possibilidade de oferecer a leitura em duplas. (I3C – 3º. encontro)

Eu trabalhei animais com os meus alunos. Antes de ler a poesia da galinha, pedi que eles desenhassem uma e fizessem uma lista de suas características. Depois, circularam as palavras desconhecidas e grifaram as partes importantes. Procuramos no dicionário as palavras desconhecidas. Eles riram muito da palavra pinto. Eu trouxe para você ver as atividades deles. (F7E – 4º. encontro)

Eu queria saber mais do close reading. Queria conhecer mais essa técnica. É muito interessante. Queria saber como fazer close reading com poesia. Meus

alunos tiveram dificuldade com um verso em um poema: “Ser pente/ É tão estranho, / Disse a serpente, / Para que tanto dente/ Sem veneno para matar? / Serpente/ É tão estranha, / Disse o pente. / Para que servem os dentes/ Senão para pentear? (Luísa Ducla Soares). Eles não entendiam. Pedi que circulassem as palavras que não entendiam: e circularam serpente. Expliquei que serpente é cobra. Um aluno disse que não entendia o que é ser pente. Grifamos “pente”... Ele sabia o que era um pente. Procuramos no dicionário o que é um pente. Então, eles entenderam que o pente é formado por dentes. (F16 – 4º. encontro)

Seleção de obras

Minhas expectativas eram de conhecer bons livros para ler com meus alunos. (F8Ed – 3º. encontro – narrativa)

Minhas expectativas eram de aprender a escolher bons livros para ler para meus alunos. Conhecer um pouco mais da Teoria Sociocognitiva. (F16I – 3º. encontro – narrativa)

Como coordenadora, minhas expectativas eram de aprender como selecionar obras literárias adequadas aos alunos de educação infantil, e foram superadas. (I5D – 3º. encontro – narrativa)*

Minhas expectativas eram se o minicurso seria “útil” para meu nível de atuação, visto que trabalho com Educação Infantil, e nas escolas, ele foi ofertado com prioridade ao Ensino Fundamental. (I3C – 3º. encontro – narrativas)

Muito bom: um olhar diferente analisando “criança x livro”. E como ter um olhar mais apurado no retorno após o contato (desenvolvimento de alguma atividade relacionada) do próprio aluno. (F13G – 3º. encontro – narrativas)

O curso foi muito melhor do que eu esperava. Havia uma teoria fundamentando as práticas, e a professora Simone conhece os bastidores do mercado editorial, o que trouxe um olhar diferente para escolher livros. (F8E – 3º. encontro – narrativas)

Eu não dou aula, sou coordenadora, mas aprendi como escolher bons livros. (I5D – 3º. encontro – narrativa)*

Sim, escolher melhor os livros a serem lidos aos alunos. (I6D – 3º. encontro)

Estratégias de ativação de conhecimentos prévios, inferências, visualização, fazer perguntas

Fiz a atividade com as sextilhas que você usou. Eles gostaram muito. Eles não tiveram problema com o vocabulário porque são do interior, alguns vieram do Nordeste. Sabem o que é acocorar. Muitos são do interior. Eles não sabiam o que era loca, mas um aluno sabia que sapo que solta espuma. Uma aluna disse que a galinha faz casa porque cuida, porque mãe cuida. (F14H – 4º. encontro)*

Eu gravei um vídeo deles fazendo perguntas para te mostrar. A gravação não está muito boa, mas dá para ouvir bem o que eles perguntam. Primeiro, trabalhei os conhecimentos prévios, e depois, a visualização. Só então eu dei o livro para eles. Olhamos a capa, o autor, e falei para eles que você morava aqui, em ... também. No final, eles fizeram algumas inferências, contaram casos que conheciam, falaram de seus animais. Foi uma aula muito boa. (F16I – 4º. encontro)

Eu pedi que eles imaginassem uma galinha e que imitassem, também. Eles adoraram. Cacarejaram, bateram asas, ciscaram.... Eles não sabiam o que era acocorar e riram muito da palavra pinto, também. (I2B – 4º. encontro)

Eu já conhecia essas estratégias. Elas são muito boas. Foi em um texto de ciências, sobre meio-ambiente. (F12F – 4º. encontro)

Eu também já conhecia, mas é sempre bom relembrar. As adivinhas são difíceis para os pequenos. As andorinhas na praça ao entardecer foi a imagem que me veio, de minha infância, no Nordeste. (I5D – 4º. encontro)*

Eu só tive tempo de fazer o da galinha, foi uma atividade muito boa, pedi que eles desenhassem uma galinha. Fiz a leitura autônoma com os livros que você me emprestou, assim, cada um podia ler em seu tempo. (F8E – 4º. encontro)

Eu também gostei muito de ter um livro para cada aluno, aliás, eles gostaram. Eu trabalhei com meus alunos lendas, nessa semana. (I3C – 4º encontro).

Surpresa

Fiquei surpresa o quanto eles já sabiam quando fiz os conhecimentos prévios, e o quanto eles conseguem inferir. (I3C – 4º encontro)

Eu fiz a estratégia da leitura em voz alta com as crianças, perguntando no final, porque não tive tempo de fazer da outra vez. Foi uma surpresa o quanto eles perguntaram! (I5D – 3º encontro)*

Eu li para eles e pedi que desenhassem em uma folha, depois, que contassem ao coleguinha a história que tinham desenhado. Eles gostaram muito. Fiquei surpresa com o quanto eles falavam. (I6D – 2º encontro)

Eu também fiz dois cartazes e fiquei surpresa com o engajamento e com o quanto os alunos tinham conhecimentos prévios sobre o tema “animais”, sabiam até que tinha mamíferos, que bebem leite da mãe, e outros que botam ovos. (F8E – 4º encontro)

Ouvir o outro

Passei a refletir um pouco mais sobre a abertura, ao ouvir as crianças após as leituras, ao esclarecimento de temas ou palavras desconhecidas e à possibilidade de oferecer a leitura em duplas. (I3C)

Sim. Espero que sempre ofereçam cursos assim, foi muito importante ouvir o que as outras professoras passam com seus alunos. Também espero que tenha um curso de close reading, porque é uma técnica difícil e acho que ainda não aprendi direito. (F9E)

Gostaria de parabenizar a Simone pela abertura em ouvir nossas experiências e sua disponibilidade em nos ajudar a adequar as propostas ao nosso nível de atuação. (I3C)

Em segundo lugar, gostaria de dizer que espero que venham mais cursos como esse, porque foi muito rico ouvir e falar sobre nossas experiências. (I5D)*

Também aproveitei o HTPC e falei para as meninas o que aprendemos aqui até agora. (I5D – 3º. encontro)*

Teoria

Muito relevante para a prática e boa fundamentação teórica. (F11F)

Minhas expectativas eram de aprender a escolher bons livros para ler para meus alunos. Conhecer um pouco mais da teoria Sociocognitiva. (F16I)

Minhas expectativas foram superadas porque não esperava que teria técnicas e uma teoria que explicasse porque elas funcionam. (F9E)

O curso foi muito melhor do que eu esperava. Havia uma teoria fundamentando as práticas, e a professora Simone conhece os bastidores do mercado editorial, o que trouxe um olhar diferente para escolher livros. (F8E)

Ao analisar os dados aqui reproduzidos, percebemos que mesmo no segundo semestre, com o cronograma já estabelecido, as professoras conseguiram introduzir práticas pedagógicas em sala de aula e refletir sobre suas práticas. Acreditamos que houve um ganho para as participantes e pesquisadoras, nessa troca de experiências, e que houve aprendizado vicário por todas.

A formação de professores foi a mesma, mas cada professor a vivenciou de maneira única. Enquanto algumas participantes se interessaram mais pela leitura em pares, outras preferiram trabalhar mais a inferência e a antecipação. Para algumas professoras, a discussão sobre seleção de obras mudou o seu olhar, enquanto para outras, provavelmente não. Algumas ouviram seus alunos, o que não costumavam fazer. Algumas se surpreenderam com o engajamento e aprendizagem de seus alunos durante as novas práticas. Tudo isso é compreensível pela perspectiva da teoria sociocognitiva. Nosso comportamento é resultado da tríade recíproca, segundo a qual, ambiente, fatores pessoais e o comportamento humano interagem constantemente. Assim, podemos analisar a

formação, deduzindo que houve mudança no comportamento de algumas professoras, o que afetou o comportamento de alguns alunos. Ao levar novas estratégias para a sala de aula, houve um aumento na aprendizagem e na compreensão leitora dos alunos.

É importante realçar que nessa análise usamos a Teoria Social Cognitiva e seus constructos de forma fragmentada. Por exemplo, relacionamos as estratégias e modos de leitura com algum constructo, para não sermos repetitivos, focando no mais relevante para aquela prática pedagógica. Entretanto, não é comum se constatar apenas um constructo por estratégia. Por exemplo, na leitura em pares, o aluno aprende por observação, mas ele também exerce sua autorregulação ao controlar seu comportamento e não desviar a atenção para os outros pares. Sua autoeficácia é alimentada pela fonte da persuasão social, pelo *feedback* que ele recebe e como ele reage: aproveitando-o para melhorar ou sentindo-se desmotivado por ter sido criticado. Nesse movimento, a modelação ocorre o tempo todo em sala de aula, pelo professor ou pelo aluno ao lado, ou ainda, pelos colegas de outras salas, funcionários e gestores de uma escola. A autorregulação do comportamento e da aprendizagem se faz presente o tempo todo no contexto escolar. Em todas as tarefas, ao estabelecermos objetivos, planificarmos como atingi-los, ao controlarmos o ambiente e os chamamentos externos, executamos ações que acreditamos nos levar ao sucesso.

A autoeficácia é influenciada pelas fontes de persuasão social – o que meu par diz quando eu leio para ele, o que a classe diz quando eu leio em voz alta etc. –, da experiência direta – eu consegui, eu posso, eu consigo (ou não) – da vicária, quando testemunho o sucesso ou fracasso de outra pessoa. Exercemos a agência humana quando decidimos o curso que faremos, a forma como enfrentaremos determinadas situações, qual postura será assumida em determinadas situações. Resumindo, a teoria sociocognitiva pode ser usada para analisar com profundidade o comportamento humano fora e dentro do contexto escolar. Os constructos não são excludentes, eles ocorrem simultaneamente, em diferentes combinações, em situações diversas.

Percebemos, ainda, que a autoeficácia das professoras para aplicarem o close reading era muito baixa. As fontes da autoeficácia não foram trabalhadas suficientemente na formação. A experiência direta, ao praticar na formação, poderia ter incidido sobre a crença das professoras, assim como a experiência vicária ao verem colegas praticar o método. Houve a possibilidade de experiência vicária simbólica com os vídeos, todavia, o idioma pode ter sido uma barreira. Se houvessem as professoras feito uma apresentação de seus trabalhos para a turma do curso, poderiam ter outra fonte de autoeficácia, a persuasão

pessoal. A habilidade e maestria são fundamentais para uma autoeficácia robusta, e não basta apenas o conhecimento superficial. No outro curso que foi ministrado somente de close reading, os resultados foram professores com alta autoeficácia em relação à aplicação desse método porque houve a oportunidade de exercitar a habilidade e as fontes acima foram afetadas. Isso mostra ainda, que houve um movimento de autorregulação por parte da formadora que ao perceber que não havia sido a melhor abordagem ao tema, analisou e reformulação a formação seguinte.

Quanto aos alunos, a maestria das estratégias de leitura que o close reading oferece, ao facilitar o entendimento e aprofundar a compreensão, possivelmente têm o efeito de elevar a autoeficácia dos mesmos em relação ao comportamento leitor.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS: LIMITAÇÕES, PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

Essa pesquisa-ação buscou novos dados que pudessem contribuir com a prática docente, no que tange à leitura e ao uso de livros infantis em sala de aula, que promovessem a autorregulação da leitura. Pela perspectiva da Teoria Social Cognitiva e seus pressupostos, apresentamos estratégias e modos de leitura, bem como discutimos critérios de seleção de obras infantis para uso em sala de aula. Os resultados que buscamos foram levar ao conhecimento das professoras outras práticas possíveis de serem aplicadas em sala de aula e demonstrar que a seleção de obras infantis é fundamental na formação de leitores competentes, críticos e reflexivos.

O questionário foi distribuído simultaneamente para as participantes no primeiro encontro. As entrevistas ocorreram antes e no final dos encontros, de acordo com a disponibilidade das professoras. No quarto encontro, as professoras produziram uma narrativa estruturada. Após um ano, fizemos novas entrevistas com três professoras, e dessas, duas enviaram por e-mail uma narrativa livre. No quadro 5, indicamos os momentos das coletas de dados: o primeiro grupo, realizado em 2015 e um segundo, no ano seguinte.

Quadro 5 - Momento da coleta de dados

2015
Questionário de caracterização: 1º dia de curso
Entrevistas: antes/ depois do 2º e 3º encontros
Narrativas estruturadas: último encontro
2016
Entrevistas após um ano da formação, 3 participantes
Narrativa livre: após um ano da formação, 2 participantes

Fonte: elaborado pela autora.

Primeiro, organizamos os dados pelos momentos quando os quatro primeiros encontros e as entrevistas ocorreram, seguidos das narrativas de 2015. Depois,

organizamos os dados coletados um ano depois, nas três entrevistas e duas narrativas. Por fim, em um terceiro momento, em uma panorâmica da pesquisa.

Cada momento de organização de dados foi dividido por eixos, e suas categorias, relacionadas de acordo com a relevância dos dados que surgiram na análise. Assim, no quadro 6, mostramos como foi estruturada a análise de dados que nos levou aos resultados que aqui discutiremos. Para a discussão dos resultados, esse quadro também apresenta os eixos e as categorias das análises. No primeiro encontro, foi apresentada a leitura em pares e em voz alta, que foi discutida no segundo encontro. No terceiro e quarto encontros, as estratégias discutidas incluíam todas as estratégias anteriormente apresentadas. Isso se justificou pelo fato de que as professoras aplicavam a estratégia que escolhiam, não obrigatoriamente seguindo a sequência da formação.

Quadro 6 - Descrição de encontros, eixos e categorias

MOMENTOS	EIXOS	CATEGORIAS
1º. Encontro 2015	Seleção de livros Antes da formação	Escolha pessoal Autoria Seleção por listas e catálogos Biblioteca escolar Escolha pelo tema (racismo/ meio ambiente) Escolha pelo visual (colorido) Tamanho adequado ao leitor Característica mobilizadora – deleite
	Práticas de Leitura anteriores à Formação	Leitura do professor Leitura do professor com questionamento Leitura do aluno Leitura de texto não literário

		Textos com lição de moral
2°. Encontro e entrevistas semiestruturadas	Leitura em pares	Alunos alfabetizados Alunos não alfabetizados
3°. Encontro e entrevistas semiestruturadas 2015	Práticas de Leitura	Leitura em voz alta <i>Close reading</i> Leitura em pares Não aplicação
4°. Encontro 2015	Práticas de Leitura	Visualização, ativação e circular Leitura em pares e perguntas Leitura em pares Leitura modular da voz e teatral Não aplicação
Narrativas 2015	Expectativas de aprendizagem	Aprendizagem e aprimoramento das práticas Reflexão e aprimoramento sobre temas específicos Aprendizagem durante a formação Mudanças durante a formação Seleção de obras Conhecimento da formadora
	Aprendizagem durante a formação	Ampliação de conhecimentos sobre modos e estratégias de leitura Desenvolvimento dos modos e estratégias de leitura em sala de aula Avaliação do curso Seleção de obras
	Mudanças durante a	Leitura em pares Compreensão de vocabulário

	formação	Organização e observação das práticas de leitura Seleção de obras Respostas genéricas
Entrevista Semiestruturada 2016	Reflexão sobre a formação após um ano	Melhora do desempenho em outras disciplinas Melhora da compreensão leitora Foi muito curto
	Aplicação das práticas após a formação	Escuta mais os alunos Sublinhar Leitura em pares, leitura em voz alta e Leitura compartilhada
	Estratégia que mais gostou	<i>Close reading</i> Leitura em pares Inferência
	Estratégia que não gostou	Nenhuma
	Outros comentários	Pouco tempo para aplicar o que se aprende Falta de uma apostila de apoio
Narrativa Livre 2016	Estratégias que aplicou depois do fim da formação	Leitura em pares Leitura em voz alta Leitura com questionamento Sublinhar (<i>close reading</i>) Aplicação em outras disciplinas
Panorâmica 2016	Mudanças nas Práticas docentes em relação à	Leitura em pares <i>Close reading</i> Outras estratégias: ativação de conhecimentos

	leitura	prévios, visualização, inferência, fazer perguntas
	Mudanças na concepção do professor	Teoria Seleção de Obras Ouvir o aluno Trabalho em pares

Fonte: elaborado pela autora

Problematizamos se a exploração de estratégias de leitura e seleção de obras, em um curso de formação continuada, poderia auxiliar os professores participantes, em seu trabalho com leitura. Podemos afirmar, com base em pesquisas acadêmicas trazidas ao longo dessa dissertação, que está comprovado que o uso de estratégias de leitura e a autorregulação da leitura melhoram o desempenho leitor do aluno (SCHUNK, 2001; SCHUNK, RICE, 1987; ZIMMERMAN, 2001; CASH, 2016; NASH-DITZEL, 2010; SOLÉ, 2008; HOUSAND, REIS, 2008). As professoras participantes dessa pesquisa concordam com essa afirmação, como exemplificamos: *É possível, de forma lúdica, com essa técnica, ensinar os alunos. (F9E); No final, eles fizeram algumas inferências, contaram casos que conheciam, falaram de seus animais. Foi uma aula muito boa. (F16I)*

O objetivo geral foi verificar se houve mudanças na prática dos professores quanto à exploração de modos, estratégias de leitura e seleção de obras no trabalho com leitura. Antes da formação, as professoras tinham as seguintes práticas: Leitura do professor, Leitura com questionamento, Leitura do aluno, Leitura de texto não literário, Textos com lição de moral. Nenhuma professora relatou as práticas de leitura em pares, leitura em voz alta pelo aluno, perguntas feitas pelos alunos, *close reading*, estratégias de antecipação, visualização, ativação de conhecimentos prévios, inferências. Mesmo que essas últimas tenham sido citadas como conhecidas por algumas das participantes, nenhuma as aplicava em sala de aula. Podemos afirmar que a maioria das professoras aplicou alguma ou todas as estratégias em algum momento da formação, e os dados apontam para a satisfação dessas docentes com as estratégias desenvolvidas com os alunos e, o que consideramos relevante, a participação efetiva dos alunos nas atividades propostas, segundo o relato das professoras.

Atendemos aos nossos objetivos específicos: implementamos um modelo de formação continuada em leitura, apresentamos a autorregulação da leitura com base na

Teoria Social Cognitiva, discutimos a seleção das obras literárias para uso em sala de aula e analisamos em que medida as participantes aplicaram o conhecimento construído na formação.

Quanto à seleção de obras, podemos constatar, pelas afirmações das professoras, que várias mudaram o olhar, entendendo que o livro não pode ser escolhido apenas pelo tema ou pela capa, sendo necessário avaliar sua qualidade literária.

Após um ano, as três professoras afirmaram ter mudado em algum sentido: quanto a ouvir mais seus alunos, quanto a aplicar a leitura em pares e em voz alta e, ainda, quanto a adotar a estratégia que faz parte do *close reading*, que é sublinhar.

Com a análise de dados, podemos afirmar que também encontramos os resultados a seguir:

- Todas as professoras desconheciam a autorregulação da aprendizagem.
- A maioria das professoras não aprendeu critérios para seleção de obras na Formação Inicial e usa listas prontas para escolher o livro.
- A Formação de Professores é valorizada, mas as professoras encontram dificuldade em incluir novas práticas nos cronogramas.
- As professoras de Educação Infantil olham para a literatura infantil como deleite, sem cobranças de desempenho leitor.
- As modalidades de leitura em pares e em voz alta não eram usadas pelas professoras. Após a formação, foi a estratégia mais aplicada por elas.
- A leitura independente não é cogitada como uma atividade a ser planejada, considerando-se a leitura, ainda, como uma atividade para a eventualidade de sobrar algum tempo ao final da aula.
- O *close reading* foi a estratégia que mais despertou o interesse de professoras do Fundamental I, embora necessite de mais tempo para seu exercício.
- Estratégias de inferência, conexão, visualização e ativação de conhecimentos prévios eram as mais conhecidas. Não houve relatos de aulas para ensino dessas estratégias, antes da formação.
- Algumas professoras que abriram espaço para os alunos fazerem perguntas se surpreenderam com o nível das questões formuladas.

Várias professoras afirmaram ter mudado o olhar em relação às obras literárias e ao uso de estratégias de leitura em sala de aula, o que, provavelmente, afetará a forma como seleciona e avalia as mesmas. Durante toda a formação repetimos a importância de se considerar a qualidade literária do livro oferecido, assim como alertamos sobre algumas armadilhas que se escondem por trás do livro para criança. O nosso objetivo foi alcançado com essas professoras, que não mais escolherão um livro de forma “inocente”, segundo relato das mesmas.

A mudança de olhar se explica em dois aspectos: 1) que agora as professoras acreditam que o uso de estratégias de leitura e da autorregulação da leitura ajuda a melhorar o desempenho leitor dos alunos, e 2) que a literatura infantil precisa ser valorizada e selecionada com base em critérios que atentem para a qualidade do texto, e não por aspectos materiais, como muitas relataram fazer, ao começo da pesquisa.

Essa mudança de olhar foi relatada em vários momentos, algumas vezes, revestida de surpresa pelas professoras, que não esperavam que seus alunos fossem capazes de fazer perguntas inteligentes ou compreender o texto lido com tal acurácia.

Uma professora citou, durante a formação e depois de um ano, que no curso de Pedagogia se aprende a ensinar a escrever, mas não se aprende a ensinar a ler, o que reflete nosso interesse e preocupação em trazer estratégias de leitura para essa pesquisa.

Também houve permanências, como as relatadas abaixo. Em uma formação de professores é natural que nem todos sejam afetados pela formação da mesma forma, como a própria teoria sociocognitiva explica pela tríade recíproca: Não teve mudança, *no momento, não estou trabalhando diretamente com alunos, pois estou na coordenação (F15H*); Procedimento didático, talvez não. Mas o meu olhar sobre o desenrolar dos contatos diários e também atividades em leitura. (F13G)*

Essa pesquisa apresentou limitações que precisam ser mencionadas. Os participantes seriam todos de Ensino Fundamental, o que não se confirmou devido a contingências e necessidades da Secretaria de Educação. Preferimos mesclar professores a solicitar uma intervenção do órgão, que os incentivasse a participar. Como entre os alunos dos professores da formação havia desde crianças de 3 anos até adultos no EJA, houve restrições em relação à aplicação de estratégias de leitura, principalmente, pelos alunos que ainda não leem. Por outro lado, foi uma vivência muito rica para todos nós, essa troca de experiências diversificadas. Certamente, nos mostrou outras realidades, como o esforço

dos alunos adultos que ainda não conseguem ler, sequer decodificar palavras. Esse novo contexto levou as pesquisadoras a buscarem aplicações das estratégias de leitura desde as crianças pequenas, com práticas que são amplamente aplicadas em outros países e que, só agora, estamos incluindo nas práticas escolares de nosso país.

Embora estejamos satisfeitas pela oportunidade de trabalhar com um grupo de professoras majoritariamente muito interessado e colaborativo, admitimos que ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, percebemos que o curto prazo de dois anos para a realização de um estudo que envolveu tantas variáveis, não foi o suficiente para que pudéssemos nos apropriar de todas as possibilidades no campo das estratégias de leitura. A duração de nove horas de formação é suficiente apenas para apresentar estratégias, e não para aplicação de exercícios e discussão efetiva da relação teoria e prática, tão desejada.

Considerando o curto prazo de duas horas para cada estratégia, é animador ouvir que as professoras ainda conseguiram empregar alguma(s) estratégia(s) que conheceram no curso. Seguramente, entendemos hoje que a leitura e a escrita não se explicam, aprendem ou ensinam sem considerar que o ensino da língua, a pedagogia e a psicologia andam de mãos dadas na construção desses saberes, de forma complementar.

A formação deveria ter sido mais longa, com exercícios em sala, particularmente do *close reading*, que é um procedimento mais complexo: “Precisávamos de mais tempo para fazer exercícios”. O que confirmamos na formação seguinte, que não é parte dessa pesquisa, mas que foi elaborada considerando as críticas recebidas em relação a esse método, foi que um curso somente de *close reading* com exercícios em sala obteve uma compreensão muito maior por parte das participantes. Uma possibilidade plausível também é a de que a formadora estivesse melhor preparada nesse ano, e não o estivesse suficientemente capacitada para a formação no ano anterior, em se tratando dessa estratégia, que é muito mais complexa que as outras.

Entendemos, também, que uma formação deve ser retomada com o passar do tempo, para que as dúvidas que surgiram possam ser esclarecidas, as experiências possam ser atualizadas e as práticas discutidas não caiam em desuso.

Para futuros estudos, ressaltamos a importância de que três dimensões sejam consideradas. Talvez, a dificuldade que temos em compreensão leitora se deva ao fato de não aprendermos que a leitura não é uma tarefa de execução simples. A leitura envolve processos cognitivos, psicológicos e ambientais.

O renomado matemático Laurent Lafforgue, que advoga a urgente reforma educacional global, diz:

Para mim, que sou matemático, os conhecimentos mais importantes são os literários. Antes de mais nada, o domínio de sua própria língua, em especial o domínio da gramática, e a seguir a aprendizagem da literatura, por meio da leitura de grandes escritores e de grandes filósofos. Tudo isso me parece indispensável para o desenvolvimento do espírito crítico e para a própria formação da pessoa. (LAFFORGUE, 2016, p.2)

Uma das justificativas dessa pesquisa foi o baixo desempenho do Brasil na avaliação internacional PISA, em 2012. Ao final da produção dessa dissertação, foram divulgados os resultados do PISA 2015, revelando que o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática, sendo que 50,99% dos alunos brasileiros estão abaixo do nível básico de proficiência em leitura. No PISA 2015, 50,99% dos estudantes ficaram abaixo do nível 2 de proficiência. A média de desempenho foi de 407 pontos. É a segunda queda consecutiva na área de leitura desde 2009, quando obteve 412 pontos, e em 2012, 410 pontos.

Com o caminhar dos encontros, percebemos que além das estratégias de leitura e da valorização da leitura de boas obras infantis, a pesquisa apresentava um bônus. Os encontros eram riquíssimos, e na socialização das experiências, a reflexão crítica se apresentava tanto para as professoras quanto para as pesquisadoras. Havia uma construção de saber coletivo, colaborativo e reflexivo que nos enriquecia a todos.

As vivências nas formações de professores deixam marcas, formam, transformam professores e pesquisadores, além dos alunos, por meio dos saberes que os professores levam para o seu cotidiano. O nosso desejo é que tenhamos promovido novas reflexões sobre o emprego de estratégias de leitura, não apenas as que apresentamos, mas que o tema passe a integrar o mundo de possibilidades que os professores consideram quando do planejamento da aula. A nossa esperança é que a TSC seja reconhecida pelas participantes e que elas busquem conhecê-la mais. Nas entrevistas que realizamos após um ano, notamos que as práticas estavam em consonância com a teoria, mas nenhuma das três professoras as relacionou. O que ficou, para elas, foram as práticas, e não a teoria.

Nossos alunos merecem aulas que os capacitem a ter melhores desempenhos acadêmicos. Nossos professores merecem ter condições de aprender metodologias e teorias que sustentem a elaboração de aulas eficazes. Uma boa formação de professores sobre estratégias de leitura, com a conseqüente ensinagem dessas técnicas para os alunos, necessita de um lapso temporal muito maior para atingir efetividade. Sentimos que as professoras refletiram sobre suas atuações e ampliaram suas abordagens em sala de aula, o que já é um ganho.

No PISA recém divulgado, havia uma pergunta aos alunos, sobre a profissão que escolheriam. Nenhum respondeu “Professor”. Enquanto não tivermos políticas públicas que devolvam a dignidade ao docente, não só com um salário digno, mas, também com o respeito que essa profissão demanda, com condições sanas de trabalho, com autonomia para tomar decisões, menor pressão de avaliações externas, não teremos melhores resultados em sala de aula nem em avaliações, sejam estas, internas ou externas.

O nível de aprendizagem do aluno depende não tanto de suas habilidades, quanto da presença ou ausência dos processos autorregulatórios em sua forma de aprender (ZIMMERMAN, 2002). Muitos dos nossos alunos se desmotivam e sofrem com seu insucesso escolar. Cabe aos professores ensinarem a eles estratégias de aprendizagem e, que mudando o seu comportamento, eles podem assumir o controle de suas aprendizagens – mesmo que este seja eventualmente parcial – e se capacitar a ter desempenhos melhores, o que é uma necessidade no mundo contemporâneo.

Segundo Sadalla e Sá-Chaves (2008), a lógica reflexiva no nível crítico implica que o sujeito seja capaz de “analisar criticamente o acontecimento a partir de uma visão ética, aponta o que ocorreu e o que poderia ter acontecido em função de alguns valores como justiça, respeito, solidariedade, etc.” (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 194). No Brasil existem muitos autores bons e alguns reconhecidos internacionalmente, entre eles, Eva Furnari, Marina Colasanti, André Neves e Roger Mello (também ilustradores). Infelizmente, temos em nosso país um número muito maior de autores que entendem o livro infantil como ferramenta para pregar suas ideologias e moralismos, sem o respeito que os leitores infantil e juvenil merecem.

Qualquer pessoa pode publicar um livro hoje em dia. O avanço tecnológico reduziu os custos e reduziu também a quantidade de exemplares que podem ser impressos. Antes, um livro que saísse com menos de mil exemplares teria um custo por unidade muito

mais alto. Hoje, temos a impressão por demanda, e é possível imprimir um livro por vez, que mesmo sendo mais caro, torna viável a realização do projeto editorial com um investimento mínimo.

O livro é um produto comercial, e quem o vende espera ter lucros, nem sempre preocupado com a mensagem que ele passa. Também existe a questão de o autor desejar ver seu livro publicado e lido – por crianças, no caso do livro infantil –, e, sendo ele quem o escreve, nele deixa suas marcas, suas crenças, seus preconceitos e seus modelos. Se por um lado somos totalmente contra a censura, por outro, somos a favor da responsabilidade do autor, especialmente de literatura infantil e juvenil.

O livro infantil não é um livro qualquer. Trata-se de literatura, alguns são, inclusive, ótimas leituras para todas as idades. O bom escritor não faz literatura menor para crianças. Falta-nos entender que o livro infantil, por mais lúdico que seja, é um material sério que deve ser produzido e escolhido com responsabilidade.

Fechamos nossa pesquisa com a seguinte fala:

Embora sejamos comprometidos com os valores e os princípios associados à pesquisa-ação (ou seja, democratizar o processo de pesquisa e amplificar a voz dos profissionais na definição do curso de políticas que afetam o seu trabalho cotidiano), estamos também empenhados em associar pesquisa-ação a temas mais amplos como, por exemplo, o de tornar as sociedades mais humanas e solidárias. (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 77)

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) sintetizam com essas palavras, todas as nossas escolhas nessa pesquisa, ancoradas em nossos valores e visão de mundo. Mundo este, no qual crianças têm seus direitos respeitados, tais como liberdade e dignidade, incluindo a educação e a literatura. Na escola, essas crianças encontram professores capazes de atender às suas necessidades individuais e se desenvolvem como pessoas mais éticas, humanas e solidárias. E vemos no livro infantil, o veículo ideal, que pode levar de forma lúdica, discussões que promovam o desenvolvimento moral desde a mais tenra idade.

No geral, podemos afirmar que as professoras passaram pela formação continuada e saíram dela com alguma mudança em relação ao que sabiam/ faziam, como consequência da possibilidade de desfrutar de um tempo em um grupo que refletia sobre leitura, modos e estratégias de leitura. Sabemos que a vida moderna nos limita o tempo

para reflexão, e que a reflexão sobre nossas práticas, assim como a troca de experiências entre professores, enriquece e amplia suas crenças e práticas pedagógicas.

As professoras experimentaram novas práticas e, mais importante, souberam da existência de outras possibilidades, de outra teoria. Nove horas de formação continuada não são o suficiente para que as participantes aprendam diferentes estratégias e critérios de seleção de livros, mas seguramente, pelas narrativas, foi o suficiente para que elas soubessem que há outras possibilidades. “Um olhar diferente” foi usado por várias professoras. E o nascer de um olhar é sempre gratificante, quando se promove um momento de reflexão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set. /dez., 2009.
- ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários. **Psico**, v. 44, n.3, p. 411-420, 2013.
- ALLINGTON, R. What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. **Phi Delta Kappan**, 83 (10), p. 740-747, 2002.
- ANDERSON, R. C.; FIELDING, L. G.; WILSON, P. T. Growth in reading and how children spend their time outside of school. **Reading Research Quarterly**, 23, p. 285-304, 1988.
- ANJOS, A. M. T.; VIEIRA, H. P. Formação Docente e Literatura Infantil: contribuições para o desenvolvimento de leitores na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 26, n.3, p. 303-322, set. /dez., 2015.
- APPLEMAN, D. **Critical encounters in high School English: Teaching literacy theory to adolescents**. New York: Teachers College Press. 2009.
- ATHANS, S. K.; DEVINE, D. A. **Close Reading for the whole class**. New York, N.Y. Editora Scholastic, 2012.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 29, p. 75-94, 2009.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BANDURA, A. Tests of Generality of Self-Efficacy Theory. **Cognitive Therapy and Research**, vol. 4 n. 1, 1980.
- _____. **Principles of behavior modification**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- _____. Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1, 589-595, 1965.
- _____. Behavioural psychotherapy. **Scientific American**, 216(3), p. 78-86., 1967.
- _____. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York, W. H. Freeman. 1997.
- _____. **Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

_____. Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), **Annals of child development**. Vol. 6. Six theories of child development. p. 1-60, Greenwich, CT, JAI Press. 1989.

_____. Social Cognitive Theory of Self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287, 1991.

_____. A evolução da teoria social cognitiva. Cap. 1. p. 15-42. In: **Teoria Social Cognitiva – conceitos básicos**, BANDURA, A., AZZI, R.G., POLYDORO, S.A.J. et al Editora Artmed, São Paulo, SP. 2008.

_____. O sistema do self no determinismo recíproco. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. Cap. 2. p. 43-68. In: **Teoria Social Cognitiva – conceitos básicos**, BANDURA, A. AZZI, R.G.; POLYDORO; S.A.J. et al Editora Artmed, São Paulo, SP. 2008.

BANDURA, A., JEFFREY, R. W., GAJDOS, E. Generalizing change through Participant modelling with self-directed mastery. **Behaviour Research and Therapy**, 13, 141-152, 1975.

BANDURA, A., ROSS, D.; ROSS, S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 63, p. 575-582, 1961.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAHR, N.; CARROLL, A.; EFFENEY, G. Self-regulated learning: key strategies and their sources in a sample of adolescent males. **Australian Journal of Education & Development Psychology**. Vol. 13, p. 58-74., 2013.

BEERS, K.; PROBST R. R.; **NOTICE & NOTE: strategies for close reading**. Heinemann. PORTSMOUTH, NH, USA, 2013.

BERTHOFF, A. E. **Reclaiming the active mind**. College Teaching literacy theory to adolescents. New York: Teachers college Press. 1999.

BIALOSTOSKY, D. **Should college English be close reading?** *College English*, 61 (6), p. 671-680, 1999.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. **Learning and Instruction**, 7, p. 161–186, 1997.

BOEKAERTS, M., & CORNO, L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. **Applied Psychology: An International Review**, 54, p. 199–231, 2005.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, ano/vol 12, número 002, UFRGS, Porto Alegre, s/n., 1999.

_____. Algumas Estratégias de Compreensão em Leitura de Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 5. Número 1., p. 19-25, 2001.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R. O Ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. 2015. **Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 41, p.21-35, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica, 1998.

BREMER, C.D.; CLAPPER, A. T.; DESHLER, D. D. **Improving Word Identification Skill using Strategic Instruction Model (SIM) Strategies**. Vol. 1, n. 4. Research to Practice Brief, 2002.

BROOKS, C. **The well-wrought urn: Studies in the structure of poetry**. New York: Harcourt Brace. 1947.

BROWN, S.; KAPPES, L. **Implementing the Common Core State Standards: A Primer on “Close Reading of Text”**. Washington: The Aspen Institute – Education & Society Program, p.1-6, 2012.

BROWN, D. **Principles of language learning and teaching**. Prentice – Hall Anglemood Cliffs, 1994.

CASH, R. M. **Self-Regulation in the Classroom** – Helping students learn how to learn. Free Spirit Publishing Inc., Golden Valley, Minneapolis, USA, 2016.

CASSIDY, A. **Reading in Pairs; start a peer tutoring program at your school**. Junior Certificate School Programme Support Service. 2a. edição, Dublin, 2007.

CHRISTOPHER L.; ROBERTS, K. **Falling in Love with Close Reading**, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa – Experiências e História na Pesquisa Qualitativa**. Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. p. 93-98, 2011.

CLAY, M. M. **Reading: The patterning of complex behaviour**. 3d ed. Auckland, New Zealand: Portsmouth, N. H. Heinemann Educational Bks., 1979.

_____. **Becoming literate: the construction of inner control**. Portsmouth, N. H. Heinemann Educational Bks., 1991.

CLEAVER, Samantha. Reading with pen in hand: teaching annotation in close reading. We ar teachers, 2015. Disponível em: <https://www.weareteachers.com/reading-with-pen-in-hand-teaching-annotation-in-close-reading/>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CORNO, L. The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning. **Contemporary Educational Psychology**, 11, p. 333–346, 1986.

_____ Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives** 2nd Ed., p. 191–226. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

COSSON, R. Sobre a Leitura. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Ática, 2002.

_____ **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, E. R. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental: implicações para a prática educacional**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Unicamp, 2008.

CRESWELL, J. W. **Research Design: qualitative and quantitative approaches**. Thousand Oaks, Ca: Sage, 1994.

CULLINAN, B. E. **Children's Literature in the reading Program**. Newark. International Reading Association, 1987.

_____ **Independent Reading and School Achievement**. School Library Media Research. Vol. 3, 2000.

_____ **Read to me: Raising kids who love to read**. New York: Scholastics, 1992.

CUNNINGHAM, P. M.; ALLINGTON, R. L. **Classrooms That Work They Can All Read & Write**. New York: Scholastics, 2002.

DAVIS, T. F.; WOMACK, K. **Formalist criticism and reader-response theory**. Gordonsville, VA: Palgrave Macmillan, 2002.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach**. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R., SIVAN, E., RACKLIFFE, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L., Wesselman, R., Putnam, J. & Bassiri, D. The effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, p.347-368, 1987.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. **Reading Comprehension: strategies that work**. p 424-485, 2001.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. Em A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Orgs.), **What Research Has to Say about Reading Instruction** (3ª ed.). Newark: International Reading Association. p. 205-242, 2002.

DURKIN, D. **Children who read early**. New York, teachers College Pr., 1966.

EISSA, M. A. **Self-Regulated Strategy Development Model: an overview**. International Handbook on Applying Self-Regulated Learning in Different Settings, p. 70-76, 2010.

FARIA, M. H. F. **O príncipe que via defeito em tudo**. São Paulo: Editora Aracatu, SP, 2008.

FERREIRA, A. I.; RODRIGUES, R. I. Motivação para a leitura e processos cognitivos em alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental básico. **Psicologia Educação e Cultura**. Vol. XV, no. 1, p. 61-76, 2011.

FLAVELL, J. H. **Metacognition and Cognitive Monitoring: a new area of cognitive development inquiry**. *American Psychologist*, 34, p. 906–911, 1979.

FISH, S. **Is there a text in this class? The authority of interpretative communities**. Cambridge, MA: Harvard university Press, 1982.

FISHER, D. **Close Reading in Elementary Classrooms**. Mc Graw Hill Education. Disponível em: <[Http://mhreadingwonders.com/pdf/Close-Reading-in-Elementary-Classrooms.pdf](http://mhreadingwonders.com/pdf/Close-Reading-in-Elementary-Classrooms.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FISHER, D. F. N.; **The purposeful classroom: how to structure lessons with learning goals in mind**. Alexandria, VA: ASCD, 2011.

FOUNTAS, I. C.; PINNELL, G. S. **Guiding Readers and Writers; teaching comprehension, Genre, and Content Literacy**. Heinemann, Portsmouth, NH, USA, 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, p. 483-502, set. /dez. 2005.

FRANCO, M.A.S.; GHEDIN, E. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**, 2ª. Edição. Editora Cortez, São Paulo, SP, 2011.

_____. Introdução. **Pesquisa em Educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). p. 7-24. Edições Loyola. São Paulo, SP, 2006.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, 2007.

FRISON, L.M.B.; VEIGA-SIMÃO, A. M.; NONTICURI, A. R.; MIRANDA, C. A. Promoção de estratégias autorregulatórias com estudantes que apresentam trajetória de insucesso escolar. Espanha, **Revista de Estudios e Investigación em Psicología Y Educación**, Vol. Extr., n. 1, p. 43-47, 2015.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. Campinas, **Revista Educação PUC Camp**, 21 (1), p.1-17, jan. /Abr., 2016.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Editora Plano, 2002.

GATTI, B. A. Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos Nas Pesquisas Educacionais. **Revista Edufoco**, online, 2010.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. V. 1, n.2, 2016.

GAMBRELL, L. B.; MORROW, L. M.; PENNINGTON, C. Early Childhood and Elementary Literature-Based Instruction: Current Perspectives and Special Issues. Handbook of Reading Research: Volume III **Reading Online**, v5 n6, fev. 2002.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 129-149. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. IN: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **A Educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**, Porto: Porto Ed, p. 85-109, 2008.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem Autorregulada da Leitura: Resultados Positivos de uma Intervenção Psicopedagógica. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Jul./set., vol 2, n.3, p. 291-299, 2011.

GREANEY, V.; Factors related to amount and type of leisure reading. **Reading Research Quarterly** 15, p. 337-57. 1980.

GREANEY, V.; HEGARTY, M. Correlates of leisure-time reading. **Journal of Research Reading**. N. 10, Fevereiro. p. 3-20, 1987.

GREEN, J. L.; HARKER, J. O. Reading to children: a communicative process. In: J. A. Langer; M. T. Smith-Burke (Eds). **Reader meets author/Bridging the gap: a psycholinguistic and sociolinguistic perspective**, p. 196-212. Newark, 1982. Accelerating Literacy Learning (ALL), Griffit University, Australia. Disponível em: <https://www.accelerating-literacy-learning.edu.au/> >. Acesso em: 05 abr. 2015.

GUTHRIE, J. T.; KLAUDA, S. L.; HO, A. N. Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. **Reading Research Quarterly**, 48(1), p. 9-26. University of Maryland, College Park, USA, 2013.

GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A. Engagement and Motivation in Reading. In: M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (Eds.) **Handbook of Reading Research: Volume III**, p. 403-422. New York: Erlbaum, 2000.

GUTHRIE, J. T.; GREANEY, V. Literacy Acts. In: **Handbook of Reading Research**, vol. II. BARR, R. KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, D. (eds) Nova York, USA, Editora Longman, 1991.

GUTHRIE, J. T.; ALVERMANN, D. (Eds). **Engagement in reading: processes, practices, and policy implications**. New York, teacher College Press. 1999.

GUTHRIE, J. T.; SCHAFER, W. D.; HUANG, C. Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. **Journal of educational research**, 94, p. 145-162, 2001.

HANSON, Deb. Free guided reading lesson plans: Flat Stanley and The Big Lie, 2014. Disponível em: <http://crafting-connections.blogspot.com.br/2014/12/anchors-away-monday-12152014-free.html>. Acesso em: 03 mar. 2017.

HINCHMAN, K. A.; MOORE, D. W. Close reading: a cautionary interpretation. *Journal of adolescent & Adult Literacy* 56(6), mar., p. 441-450, 2013.

HOUSAND, A.; REIS, S. M. Self-regulated Learning in Reading: gifted pedagogy and Instructional Settings. **Journal of Advanced Academics**. Vol. 20, N. 1, p. 108-136, 2008.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil, 2015. Disponível em: < http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf> Acesso em: 09 set. 2016.

IRVING, A. **Promoting voluntary reading for children and young people**. Paris: UNESCO. 2008.

JONES, Susan. 5 Free Close Reading Ideas and Activities!. Thank God it's first grade!, 2015. Disponível em: <http://thankgoditsfirstgrade.blogspot.com.br/2015/08/5-free-close-reading-ideas-and.html>. Acesso em: 28 fev. 2017.

KASTEN, W. C.; WILFONG, L. G. Encouraging Independent Reading: towards lifelong readers and learners. **International Journal of Learning**, vol. 13, n. 10, 2007.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. RJ: DP&A, 2004. Acessado em 18/4/15. Disponível em: < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

KOPKE F., H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, Vol. 6, No. 1, p. 67-80, 2002.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em Educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LABUHN, A.S.; ZIMMERMAN, B.J.; HASSELHORN, M. Enhancing students' selfregulation and mathematics performance: The influence of feedback and selfevaluative Standards. **Metacognition and Learning**, 5 (2), 173-194, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª. Ed., São Paulo, Ática, 1993/2010.

LAU, K.; HO, S. E. Reading Performance and Self-regulated Learning of Hong Kong Students: What We Learnt from PISA 2009. **Asia-Pacific Edu. Res.**, DOI: 10.1007/s40299-015-0246. Publicado em 27/6/15.

LEHMAN, R.; ROBERTS, K. **Falling in Love with Close Reading: Lessons for Analyzing Texts--and Life**, Ed. Heinemann, USA, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, T.C. S. MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R. . A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007.

LINARDI, F. O X da questão. **Leitura**. n. 18, 2008, p. 7-9. Revista Nova Escola. Edição Especial nº 18. Editora Abril. Também. Acessado em setembro de 2015. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/Esp_018/aberto/mt_especial_285428.shtml
Acesso em: 01 jul. 2015.

LINDOSO, F. **PNBE: não pode haver retrocesso**. In: Publishnews [online]. Disponível em: < www.publishnews.com.br> . Acesso em: 01 jul. 2015.

MACHADO, A. M. **Menina Bonita de Laço de Fita**. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, R. F.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão leitora. **Caderno de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, p. 168-198, mai/jul/ago, 2012.

MENDES H. C. G. **Motivação para a leitura e compreensão leitora no ensino básico: contributos para a inovação educacional**. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, p. 93, 2011.

MERCADO, R. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência – uma entrevista com Ruth Mercado. Entrevista cedida para Denise SOUZA, D. T. R. e ZINETTI. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Prefácio à terceira edição. In: ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora UNESP, p. 13-22, 2011.

NASH-DITZEL, S. Metacognitive reading Strategies can improve self-regulation. **Journal of College Reading and Learning**, 40 (2), 2010.

NARANJO, J. **Casa das estrelas – O universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Editora Foz, 2013.

NELSON, J. M.; MANSET-WILLIANSO, G. The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. **Learning Disability Quarterly**, Volume 29, p. 213-230, 2006.

NERUDA, Pablo. **Livro das Perguntas**. São Paulo, SP: Cosac Naif. p. VLIV, 2008.

OECD, **PISA EM FOCO – 2013/2015**

OLIVEIRA, K.; SANTOS, A.; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em psicologia**, 7, p. 19-25, p. 89-113, 2003.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Compreensão leitora em alunos de sétima e oitavas séries do ensino fundamental. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)**, vol. 11. N.1, jan. /Jun., p. 41-49, 2007.

_____. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paideia**, 18 (41), p. 531-540, 2008.

OLSSON, L. M. **Taking Children's Questions Seriously: The Need for Creative Thought**. Department of Early Childhood Didactics, University of Stockholm, SUÉCIA, Nordisk Publishers, 2012.

OZBURN, M. A successful high school sustained silent reading program. **English in Texas**. 26 (3), p.4-5, 1995.

PEDERSEN, S.; Soltando a voz por meio da escrita: a literatura e a formação de leitores-escretores, Anais **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, PUC PR, p. 42575-42584, 2015.

PEDERSEN, S. A. **Colcha de Retalhos**, Editora World Art, Portugal, 2010.

_____. **A Literatura Infantil e a escola**. Coleção “Direitos Humanos em Educação”. São Paulo, SP, Editora UFABC, no prelo.

_____. A Literatura Infantil Afro-Brasileira: Máscaras Sociais. **Revista de Letras Dom Alberto**, v. 1, n. 8, ago. /Dez., p. 1-11, 2015.

PEDERSEN, S. A.; TORTELLA, J. C. B. Estratégias de leitura e seleção de obras infantis. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v.9, n.18, p.73-88, maio 2016.

_____. Estratégias de Leitura e seleção de obras infantojuvenis. **Revista Textura (ULBRA)**, vol. 35, p. 194-207, 2015.

_____. A Literatura infantil dialógica: promoção de experiências sensíveis e filosóficas. **Revista Fermentario**, vol. 2, n.9, p. 1-18, 2015a.

PINHEIRO, C. M. R. **A motivação para a leitura. Uma intervenção ao nível do 1º. Ciclo de Ensino Básico**. Universidade do Minho, Instituto de Educação, p. 73, 2013.

PERRY, N. E. Young children's self-regulated learning and contexts that support it. **Journal of Educational Psychology**, 90, p. 715–729, 1998.

_____. Hutchinson, L., & Thauberger, C. Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. **Reading & Writing Quarterly**, 23, p. 27–50, 2007.

PERRY, N., PHILLIPS, L., & DOWLER, J. Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. **Teachers College Record**, 106, p. 1854–1878, 2004.

PINNELL, G. S. (1995). Reading recovery: A review of research. **Educational Report 23: Special Topics Issue**. Columbus: The Ohio State University.

PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.), **Handbook of Self-Regulation**, p. 531–566, Oxford, England: Academic Press, 1997.

PRESSLEY, M. **Reading instruction that works: The case for balanced teaching**. New York: The Guilford Press, 1998.

POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R.G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p. 75-94, 2009.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; CARMO, M. C.; EMILIO, E. R. V.; DANTAS, M. A., ROSARIO, P. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. Campinas, SP, **Revista Educação PUC Campinas**, 20 (3), p. 201-213, set. /dez. 2015.

PORTAL G1. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. Publicado em 05 dez. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 25 fev. 2017.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: C. COLL, J. PALCIOS, A. MARCHESI (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**, (Vol. 2) Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

PRESSLEY, M. A. **Reading Instruction that Works: the case for balanced teaching**. New York. Gilford, 1998.

_____. **Beginning reading instruction: The rest of the story from research**. Washington, DC: National Education Association. Disponível em: <<http://www.nea.org/reading/images/beginningreading.pdf>> Acesso em: 07 out. 2016.

_____. A few things reading educators should know about instructional experiments. *The Reading Teacher*, 57 (1), p. 64–71, 2003.

RABINOWITZ, P. J. Against close reading: In M. R. Kecht (Ed.) *Pedagogy is politics: Literacy theory and close reading*, p. 230-243. **Urbana**: University of Illinois Press. 1992

REBELO, J. A S.; SOUZA, C. S. G.; INÁCIO, M. C. I.; VAZ, J. L. P.; FESTAS, M. I., OLIVEIRA, A. L. **O Programa de escrita SRSD e a sua adaptação para um estudo em Escolas de Coimbra**. Portugal, 2013.

REZENDE, I. **Desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura em softwares e webs educativos**. Disponível em: <<http://www.tise.cl/2010/archivos/tise98/HTML/trabajos/desenv/index.htm>> Acesso em: 18 ago. 2016.

REYES, Y. **La Lectura En La Primera Infancia**. Documento de trabajo elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC. Bogotá, 2005.

_____. **La literatura en la educación inicial**. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento 23. Ministerio De Educación Nacional, Bogotá, Colômbia, 2014.

_____. **Como escolher boa literatura para crianças?** Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=9>> Acesso em: 03 mar. 2016.

RICHARDS, I. A. **Practical criticism: A study of critical judgment**. London: K. Paul Trench & Trubner. 1992.

RICHARDSON, J. **The next step in Guided Reading: grades K-8**. Scholastic., USA, 2009.

ROSÁRIO, P.; PACHECO, M.; ALLMEIDA, S. AL.; GUIMARÃES, C. Como estudam os alunos de elevado rendimento acadêmico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. **Sobredotação**, vol. 2., n. 1, p. 103-116, 2001.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P. S. L.; FERREIRA, I.; CUNHA, A. Ensinar e Aprender: leituras centradas no professor. **Psicologia, Educação e Cultura**, Portugal, vol. VII, n.1, p. 157-175, 2003.

ROSÁRIO, P. S. L.; NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLES-PIENDA, J.; **Auto-regulação em crianças sub-10: projecto sarilhos do amarelo**. Porto, Portugal. Porto Editora, 2007.

ROSENBLATT, L. **The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literacy work**. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1978.

ROSER, N.; MARTINEZ, M. **Roles adults play in preschoolers' response to Literature**. *Language Arts*, 62, p. 485-490, 1985.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2002.

SABINO, M. M. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de educación**, 45, p. 1-11, 2008.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. S. C. Constituição da reflexividade Docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Educação Temática Digital**, v.9, n.2, p. 189-203, 2008.

SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, K. L. Habilidades em compreensão de leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2, p. 29-42, 2004. SCHOLASTIC. **The Kids & Family Reading Report: Fifth Edition**. USA, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHLIESMAN, M. **Reading to Understand: Children's Book to Use with Comprehension Streets**. Cooperative Children's book Center (CCBC). School of Education, University of Wisconsin-Madison. Disponível em: <<https://ccbc.education.wisc.edu/books/detailListBooks.asp?idBookLists=201>> Acesso em: 13 jul. 2016.

SCHOLASTIC. Read Aloud: Start Early & Keep Going. **The Kids & Family Reading Report: Fifth Edition**. Scholastic.com. EUA, 29/8/2014.

SCHUNK, D. H. **Self-efficacy perspective on achievement behavior**. *Educational Psychologist*, 19, 48-56, 1984.

_____. Social cognitive theory and self-regulated learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) **Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SCHUNK, D. H., & RICE, J. M. Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. **Journal of Reading Behaviour**, 19, p. 285–302, 1987.

_____. Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. **Journal of Reading Behaviour**, 23, p. 351–364, 1991.

SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. **Reading & Writing Quarterly**, 23, p. 7–25, 2007.

SERRAVALLO, J. **Reading Strategies book: your everything guide to developing skilled readers**. Portsmouth, NH, Heineman, 2015.

SHORT, K. G.; PIERCE, K. M. **Talking about books: Creating literate communities**. Portsmouth, N. H.: Heinemann, 1990.

SKINNER, B. F. **Science and Human Behavior**. The Free Press, N.Y., USA, 1953.

SILVA, A. M. O. de; SILVEIRA, M. I. M. Leitura para fruição e letramento literário: desafios e possibilidades na Formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**. Vol. 1, no. 1, 2º. Sem., p. 92-101. 2013.

SIMON, C. A. Strategy Guide: Make Connections. Disponível em: <<http://www.readwritethink.org/professional-development/strategy-guides/making-connections-30659.html>> Acesso em: 12 jul. 2016.

SIMÕES, C. G. A.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, no. 10. p. 1-23, 2008.

SISSON, D.; SISSON, B. **Close reading in Elementary School: bringing Readers and texts together**. New York, Routledge, 2014.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1999.

SNOW, C. E., BURNS, M. S., & GRIFFIN, P. Preventing reading failure in young children. Washington, DC: **National Academy Press**, 1998.

SNOW, C. E., GRIFFIN, P., & BURNS, M. S. **Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Porto Alegre. Artmed, 2008.

SPERLING, M.; DIPARDO, A. English Education Research and classroom practice: New directions for new times. **Review of Research in Education**, 32 (1), p. 62-108, 2008.

SPÖRER, N.; BRUNSTEIN, J. C.; KIESCHKE, U. Improving student's reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. **Learning and Instruction**, 9, p. 272-286, 2009.

SUNG, Y.; CHANG, K.; HUANG, J. Improving children's reading comprehension and use of Strategies through computer-based strategy training. **ScienceDirect: Computers in Human Behaviour**, 24, 2008.

TEDESCO, J. C. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana De Educación**, Madrid, N. 55, p. 31-47, 2011.

TOBIN, Jessica. Non fiction close reading. Elementary nest, 2014. Disponível em: <http://www.firstgradenest.com/2014/04/nonfiction-close-reading.html> Acesso em: 03 mar. 2017.

VEIGA-SIMÃO, A. M. ; FLORES, A. O aluno universitário: aprender a auto-regular aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. **Revista Ciências e Letras**, Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre, n. 40, p. 216-29, jul./ dez. 2006.

VEIGA-SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F. Escritas de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n. 155, p. 30-55 jan. /mar., 2015.

VIEIRA, D. C.; FRISON, L. M. B.; VEIGA-SIMÃO, A. M. Aprendizagem Autorregulada: estratégias de compreensão leitora. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología Y Educación**. Vol. Extr., No. 1, p. 72-29. 2015.

WHITE, Jennifer. Falling in Love with close reading (giveaway!). Teaching teens in twenty-first, 2014. Disponível em: <http://www.teachingteensinthetwentyfirst.com/2014/09/falling-in-love-with-close-reading.html>. Acesso em: 03 mar. 2017.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. The development of achievement task values: a theoretical analysis. **Developmental review**, 12, 2, p. 65-310. 1992.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. **Journal of educational psychology**, 89, p. 420-432. 1997.

_____. Motivation for reading: An overview. **Educational Psychologist**, 32 (2), p. 57-58, 1997.

WIGFIELD, J. Facilitating children's reading motivation. In: L. Baker, M. Dreher e J. T. GUTHRIE (Eds). **Engaging young readers: promoting achievement and motivation**. p. 140-158. New York, The Guilford press., 2000.

WRIGHT, J. Strategies to build reading fluency. In: **Kids as Reading Helpers: A Peer Tutor Training Manual**, 2012, acessado em 18/9/2015.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em Crise na Escola**: as alternativas do Professor. Porto Alegre, Ed. Mercado Aberto, 1982.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81, p. 329-339, 1989.

_____. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.) **Handbook of self-regulation of learning and perspectives**. Routledge, New York, USA, p. 49-64, 2011.

_____. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. **Educational Psychologist**, 25, p. 3-17, 1990.

_____. Becoming a Self-Regulated Learner: an overview. **Theory into Practice**, Volume 41, Number 2, Spring, College of Education, The Ohio University, 2002.

_____ Theories of self-regulated learning achievement: An overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement** Second ed. New York: Routledge, USA, p. 1-38, 2001/2009.

_____ Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation**, p. 13–39. Oxford, England: Academic Press, 2000.

_____ Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91, 2000.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, Vol. 31, N. 4, 1994

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK D. H. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement – Theoretical Perspectives**. New York: Routledge, 2001.

_____ **Self-regulated Learning and Academic-Achievement: theory, research and practice**, 1989.

ZIMMERMAN, B.; BONNER, S.; KOVACK, R. **DEVELOPING SELF-REGULATED LEARNERS Beyond Achievement to Self-efficacy**. American Psychological Association, Washington, DC. 6a. edição., 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. Cap. 4, p. 106-121 In: **Handbook of Academic Learning** – construction of knowledge. Editora Academic Press. Gary D. Phye (Org.). California. USA, 1997.

ZIMMERMAN, B. J.; HASSELHORN, M.; LABUHUN, A. S. Enhancing student´s self-regulation and mathematics performance: the influence of feedback and self-evaluative standards. **Metacognition Learning** 5, p. 173-194., 2010.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, EUA, 23 (4), p. 614-628, 1988.

_____ Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**, 82, p.51–59, 1990.

ANEXO 1

A Fábula da Verdade

Conto judaico – autor desconhecido

Quando A Providência criou a mulher, criou também, a Fantasia.

Um dia, a Verdade resolveu visitar um grande palácio. E tinha que ser justo o palácio onde morava o sultão Harun al-Rashid. Envoltas as lindas formas num véu claro e transparente, ela foi bater na porta do rico palácio em que vivia o glorioso senhor das terras muçulmanas. Ao ver aquela formosa mulher, quase nua, o chefe da guarda perguntou-lhe: - Quem é você?

- Sou a Verdade! - Respondeu ela, com voz firme - Quero falar com o seu amo e senhor, o sultão Harun al-Rashid, Emir dos crentes! O chefe da guarda, que cuida da segurança do palácio, apressou-se em levar a nova ao grão-vizir.

- Senhor, - disse, inclinando-se humildemente, - uma mulher desconhecida, quase nua, quer falar ao nosso soberano. - Como se chama? - Chama-se Verdade! - A Verdade! - Disse o grão-vizir espantado. - A Verdade quer penetrar neste palácio? Não! Nunca! Que seria de mim, que seria de todos nós, se a Verdade aqui entrasse? A perdição, a desgraça! Diga a ela que uma mulher nua, despudorada, não entra aqui! - Voltou o chefe da guarda com o recado do grão-vizir e disse à Verdade: - Aqui não pode entrar, minha filha. A sua nudez iria ofender nosso Califa. Volta, pelo caminho de onde veio. Porém, quando A Providência criou a mulher, criou também a Obstinação. E a Verdade continuou a alimentar o propósito de visitar um grande palácio. E tinha que ser justo o palácio onde morava o sultão Harun al-Rashid. Persistente, ela cobriu as peregrinas formas com um pano grosseiro como os que usam os mendigos e foi novamente bater na porta do suntuoso palácio em que vivia o glorioso senhor das terras muçulmanas. Ao ver aquela formosa mulher vestida tão grosseiramente com trapos, o chefe da guarda perguntou-lhe: - Quem é você? - Sou a Acusação! - Respondeu ela, brava. - Quero falar ao seu amo e senhor, o

sultão Harun al-Rashid, Comendador dos crentes! O chefe da guarda, que cuida da segurança do palácio, correu a entender-se com o grão-vizir: - Senhor, - disse inclinando-se humildemente - Uma mulher desconhecida, com o corpo envolto em panos grosseiros, deseja falar ao nosso soberano. - Como se chama? - Chama-se Acusação! - A Acusação! - Disse o grão-vizir, aterrorizado. Que seria de mim, que seria de todos nós, se a Acusação entrasse aqui? A perdição, a desgraça! Diga a ela que aqui não, aqui não pode entrar! Diga-lhe que uma mulher, vestida com panos grosseiros, não pode falar ao nosso amo e senhor! - Voltou o chefe da guarda com a proibição do grão-vizir e disse à Verdade: - Aqui você não pode entrar, minha filha. Com estas roupas rasgadas, próprias de um beduíno rude e pobre, não podes falar ao nosso amo e senhor, o sultão Harun al-Rashid! Volta, em paz, pelo caminho de onde veio. Vendo que não conseguiria realizar seu intento, ficou ainda mais triste, a Verdade, e afastou-se vagarosamente do grande palácio do poderoso senhor. Mas... quando A Providência criou a mulher, criou também o Capricho. E a Verdade encheu-se do vivo desejo de visitar um grande palácio. E tinha que ser justo o palácio onde morava o sultão Harun al-Rashid. Vestiu-se com riquíssimos trajes, cobriu-se com joias e adornos, envolveu o rosto em um manto de seda e foi bater à porta do palácio em que vivia o glorioso senhor dos árabes. Ao ver aquela encantadora mulher, linda como a quarta lua do mês do Ramadã, o chefe da guarda perguntou-lhe: - Quem é você? - Sou a Fábula! - Respondeu ela, em tom meigo. - Quero falar com o sultão Harun al-Rashid, Emir dos crentes! O chefe da guarda, que cuida da segurança do palácio, correu a entender-se com o grão-vizir. - Senhor, disse, inclinando-se humilde, uma linda e encantadora mulher, vestida como uma princesa, solicita a audiência de nosso amo e senhor, o sultão Harun al-Rashid, Emir dos crentes! - Como se chama? - Chama-se Fábula! - A Fábula! Disse o grão-vizir, cheio de alegria. - A Fábula quer entrar neste palácio? Que entre! Bendita seja a encantadora Fábula. Cem formosas escravas irão recebê-la, com flores e perfumes. Quero que a Fábula tenha, neste palácio, a acolhida digna de uma verdadeira rainha! E foram abertas as portas do grande palácio de Bagdá, e a formosa peregrina entrou. E foi assim que, vestida de Fábula, a Verdade conseguiu entrar no grande palácio do poderoso Califa de Bagdá, o sultão Harun al-Rashid, Príncipe de todos os crentes.

ANEXO 2

A TERRA DO CÉU BAIXO

Autor desconhecido

Antes o céu era tão baixo, mas tão baixo, que as pessoas não podiam ficar em pé sem bater a cabeça no céu.

E quem é que podia ajudar os habitantes que andavam de cabeça baixa, olhando para o chão, sem enxergar onde caminhavam? As crianças! Elas guiavam os adultos, segurando-os pelas mãos. Mas elas não gostavam nada daquilo, porque enquanto guiavam os adultos não podiam fazer o que mais gostavam: brincar.

Os adultos olhavam para o chão o tempo todo, e sequer olhavam os outros adultos nos olhos. Das crianças, só viam as cabeças. Para eles, crianças não tinham rostos.

Uma das crianças teve uma ideia, em um dia quente e abafado. Ela chamou todas as crianças, após o almoço, quando os adultos dormiam.

- Vamos fazer o seguinte: empurramos o céu para cima e nunca mais teremos que trabalhar de guia para adultos que só olham para baixo...

- Como vamos conseguir empurrar o céu? – Perguntou outra criança. É muito duro! E nossos braços curtos não vão conseguir empurrar o suficiente...

- Já sei! Vamos procurar uns galhos e usá-los para empurrar mais alto! – Gritou outra criança.

As crianças pegaram os galhos mais grossos e começaram a empurrar o céu. Alguns galhos quebravam, mas elas não desistiam.

Naquele tempo, não era “um, dois, três e já”. Naquele tempo, se falava “dois, três, quatro e já”. (Vamos todos juntos gritar e empurrar o céu!)

Aos poucos, com todas empurrando o céu ao mesmo tempo, o céu começou a ceder, e pouco a pouco, o céu foi subindo, subindo...

Os adultos acordaram com o barulho e ficaram em êxtase! Como era lindo o firmamento, como era bom poder olhar sem limites e ver o que as crianças viam, porque crianças não olham o chão, crianças olham as estrelas.

Os adultos aprenderam que se unissem as forças, poderiam empurrar céus e enxergar constelações, mas que sozinhos, eles só viam o chão...

APÊNDICE 1

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Data: ____/____/2015

Dados pessoais

Idade: _____ sexo: feminino () masculino ()

Formação

Ensino médio - magistério sim () não () - ano da formatura ()

Ensino superior – curso (s) - ano da formatura ()

Atuação profissional

Escola pública () particular ()

Nome da escola:

Nível de ensino em que leciona:

Tempo total de experiência como professor:

Tempo de experiência como professor no nível de ensino atual:

Caso tenha lecionado em outro nível, especifique qual e por quanto tempo:

APÊNDICE 2

NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA

Data ___/___/2015

Nome:

(escola – classe – número de alunos)

4. Quais eram suas expectativas antes das atividades desse projeto.

5. Registre suas impressões e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades do projeto até agora. Quais são as dúvidas, dilemas, aprendizagens vividas por você até o presente momento? Você mudou algum procedimento didático em suas aulas durante a realização da formação?

6. Você tem mais alguma observação que gostaria de fazer?

APÊNDICE 3

ENTREVISTA

5. O que você esperava dessa formação?
6. O que você ainda espera dessa formação?
7. O que você acredita que pode fazer para continuar conhecendo novas estratégias de leitura e obras infantis?
8. Você acredita que a formação ajudou a refletir sobre suas práticas de leitura em sala de aula? Caso positivo, exemplifique.

APÊNDICE 4

ENTREVISTA - após um ano da formação.

1. O que você pensa, hoje, sobre a formação que ocorreu no ano passado?
2. Você aplica alguma das práticas, hoje?
3. Qual prática você mais gostou?
4. Alguma prática que você não gostou ou achou que não era interessante?
5. Alguma observação que você gostaria de fazer?

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada: **ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SELEÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA INFANTIL**, que está sendo realizada sob a responsabilidade da mestranda **SIMONE ALVES PEDERSEN**, aluna matriculada regularmente no PPGE – Programa de Pós-Graduação em educação do CCHSA – Centro Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da PUC CAMPINAS, orientada pela Professora Dra. **JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA**.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

Trata-se de pesquisa científica que tem por objetivo principal da pesquisa verificar em que medida houve impacto na formação e do desenvolvimento do projeto na concepção do professor sobre como a seleção do livro infantil e técnicas de leitura podem auxiliar professores ensinarem seus alunos de o Ensino Fundamental aprofundar a compreensão dos textos.

Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;

Ao conceder uma entrevista sobre o referido tema, minha identidade será mantida em sigilo;

As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;

Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;

Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;

Poderei tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa;

Este termo de consentimento, assinado em duas vias das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC CAMPINAS.

Cidade, ____/____/2015

Sujeito da Pesquisa: (Nome completo)

Pesquisador Responsável:

Simone Alves Pedersen

RA 15388218 - E-mail: s.pedersen@uol.com.br

Celular: (19) 99842-8310

CCHSA - PPGE/PUC – Campinas

Rodovia Dom Pedro I, Km 136 – Parque das Universidades.

CEP 13086-600 Campinas – SP

Tel.: (19) 3343-7408/3343-7415

E-mail: poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC CAMPINAS”

Rodovia Dom Pedro I, 136 – Parque das Universidades.

CEP 13086-600 Campinas – SP

Tel.: (19) 3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Horário de funcionamento: De segunda a sexta-feira das 8h00 às 17h00.