



## Formação continuada em leitura: o olhar do professor para o uso de estratégias de pré-leitura na sala de aula

*Continuing reading training: teacher's look at the use of pre-reading strategies in the classroom*

**Margarete Gonçalves Macedo de Carvalho** 

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

**Eudes Terezinha Nadal Mulinari** 

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

**Claudia Finger-Kratochvil** 

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Chapecó – Santa Catarina – Brasil



**Resumo:** Este artigo apresenta a Oficina de Pré-leitura, uma das ações do Projeto Ler & Educar: formação continuada de professores de Santa Catarina (OBEDUC/CAPES), desenvolvido em rede pela UFSC (Florianópolis), UFFS (Chapecó) e UNESC (Criciúma). A ação apresentada neste artigo, fundamentada nos pressupostos da Psicolinguística, foi oferecida aos docentes das escolas participantes do projeto, em Chapecó, com o objetivo de ensiná-los, a partir dos processos metacognitivos envolvidos na leitura, a utilizar estratégias de pré-leitura durante as aulas, como recursos para auxiliar os alunos ao longo do processo de compreensão leitora. A metodologia compreendeu o ensino direto de estratégias metacognitivas na pré-leitura, no formato de oficinas, com o uso de ferramentas audiovisuais e atividades interativas que favoreceram a ação/reflexão sobre os processos metacognitivos envolvidos na compreensão leitora. A ação se constituiu em um momento importante para a reflexão da prática docente daquele grupo. O resultado foi avaliado por meio de um questionário, cujas respostas apontaram para o reconhecimento dos participantes da contemporaneidade, pertinência e contribuição do conteúdo proposto para suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Leitura. Estratégias metacognitivas. Pré-leitura.

**Abstract:** This article presents the Pre-Reading Activities Workshop, one of the actions of the Ler & Educar (Read & Educate) Project: in service education for teachers in Santa Catarina (OBEDUC / CAPES), developed by three universities, UFSC (Florianópolis), UFFS (Chapecó) and UNESC (Criciúma). The proposal presented in this article, based on the assumptions of Psycholinguistics, was offered to teachers who were in the schools of Ler & Educar in Chapecó. The aim of it was to teach the participants based on metacognitive processes involved in reading, how to use pre-reading strategies for preparing during classes as a resource to the process of reading comprehension. The methodology comprised the direct teaching of pre-reading metacognitive strategies, in the format of workshops, using audiovisual tools and interactive activities that facilitate the action / reflection on the metacognitive processes involved in reading comprehension. The meetings were an important time for pedagogical reflection on practices of those groups. The outcomes were evaluated through a questionnaire, which answers pointed to the participants' recognition of the contemporaneity, relevance and contribution of the proposal and its content to their pedagogical practices.

**Keywords:** In-service education for teachers. Reading. Metacognitive strategies. Pre-reading.

## 1 Introdução

O Projeto Ler & Educar: formação continuada de professores de Santa Catarina (OBEDUC/CAPES) foi desenvolvido em rede pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (Florianópolis), Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS (Chapecó) e Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC (Criciúma) e teve por objetivo geral a promoção de formação continuada para docentes da educação básica pública, no que concerne ao ensino das competências em leitura e à busca pela garantia do direito de acesso às práticas letradas a todos os envolvidos no processo de escolarização básica e obrigatória. O núcleo desse projeto de pesquisa participante foram ações relacionadas às práticas leitoras em escolas públicas municipais e estaduais de Santa Catarina, com vistas a diagnosticar e intervir, por meio da formação continuada dos docentes, no processo de ensino e aprendizagem da leitura (SOUZA; BACK; FINGER-KRATOCHVIL, 2012). Submetido ao Edital 049/2012/CAPES/INEP - Programa Observatório da Educação (OBEDUC), o projeto aprovado selecionou professores estaduais e municipais das três cidades sede das instituições de ensino envolvidas, além de graduandos, mestrandos e doutorandos das áreas de Educação, Linguística, Estudos Linguísticos, Literatura e afins das respectivas universidades.

Com a dedicação de 20h semanais, professores em efetivo exercício reuniram-se a pesquisadores dos cursos de mestrado e doutorado, juntamente com os graduandos, que eram majoritariamente dos cursos de Letras, e desenvolveram em rede, durante os anos de 2013 e 2014, estudos e intervenções com vistas ao cumprimento dos objetivos do Projeto. Além do trabalho de análise documental e da criação de grupos focais nas escolas, no núcleo da UFFS, também foi ofertada aos professores a Oficina de Pré-leitura, ação que colaborou para o êxito alcançado no Projeto em Chapecó.

Respeitadas as particularidades de organização e desenvolvimentos das ações em cada núcleo de estudo, entende-se que o Projeto Ler & Educar:

formação continuada de professores de Santa Catarina (OBEDUC/CAPES) representou uma idiosincrasia na formação continuada de professores em leitura no Estado. Os resultados da pesquisa dimensionam o quanto ainda é preciso avançar em termos de concepção do ensino da leitura, no processo de ensino e aprendizagem, de maneira interdisciplinar. E está, justamente, no aspecto do ensino de competências leitoras, com o uso de estratégias metacognitivas, o foco das próximas seções deste trabalho, por meio do qual são propostas uma análise e discussão dos resultados da Oficina de Pré-leitura, ministrada nas escolas integrantes do Projeto, em Chapecó, a partir dos pressupostos teórico-práticos da Psicolinguística.

## 2 Fundamentação teórica

A produção de conhecimento a respeito da formação do professor é um desafio, pois é tarefa complexa, além de ser, segundo Rösing (2001), questão fundamental e desafiadora diante do cenário brasileiro. Esta temática tem mobilizado perspectivas, referenciais e abordagens múltiplas, o que reflete sua importância e necessidade. Por meio da reflexão multidisciplinar, os avanços, mesmo que lentos e tímidos, poderão ganhar novos patamares em terreno tão caro à educação do séc. XXI. Dessa forma, considera-se importante destacar alguns pontos, tendo em vista o tema que esse artigo se propõe a discutir: a formação de professor visando ao trabalho com a leitura e ao trabalho com estratégias metacognitivas no e para o ensino da leitura.

Os professores se preocupam com a aprendizagem da leitura pelos alunos, mas “não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor.” (KLEIMAN, 2013, p. 7; ROJO, 2001). Essa realidade verifica-se, em parte, na análise dos dados colhidos a partir dos grupos focais das escolas de Florianópolis, em que Souza e Salete (2018) levantaram alguns pontos importantes sobre a relação dos professores com a leitura. Dentre eles, pode-se mencionar: o desconhecimento dos aspectos teóricos do ensino de leitura, revelados nas discussões

sobre a importância da leitura na escola e na vida, o insucesso de alguns projetos de leitura por eles elaborados e desenvolvidos na escola, visto que, muitos alunos se recusam a ler. Como mobilizar quem se recusa ao que se oferece? Essas são apenas algumas questões dentre um variado leque de desafios com que professores e escola se deparam ao buscar implementar atividades de leitura.

Há, ainda, outros elementos que compõem esse quadro multifacetado e desafiador. Conforme aponta Kleiman (2001), o professor está mais familiarizado com o texto narrativo e, por consequência, tem maior facilidade e desenvoltura para trabalhar com esse tipo de texto. Contudo, à medida que as áreas de conteúdo avançam na trajetória acadêmica dos estudantes, o texto expositivo ganha cada vez mais espaço e acaba por requerer outras abordagens e habilidades para a sua compreensão. Todavia, será que as formações voltadas para a leitura têm discutido as diferentes abordagens entre o texto literário e o texto expositivo-argumentativo, em seus mais diversos gêneros, no e para o contexto de ensino e aprendizagem? Nesse sentido, Rojo (2001) chama atenção para a falta de cuidado para com a implementação de teorias na prática escolar. O professor está desamparado para realizar a modelização didática. Sabe-se que o tempo de formação inicial não é suficiente para que o professor desenvolva na sua completude o aparato de que vai necessitar para o exercício de seu trabalho e que muito será desenvolvido ao longo da trajetória, especialmente os saberes experienciais, que vão se somar aos saberes disciplinares, profissionais e pedagógicos (TARDIFF, 2012). Rojo (2001) pontua o desejo de planejar do professor e seu reconhecimento de que essa é uma etapa necessária. Entretanto, nem sempre, esse sujeito dispõe das condições para realizá-la.

A questão da modelização didática e o planejamento, embora não seja o cerne da atuação da Psicolinguística Aplicada, são aspectos que se tornam necessários para discutir e refletir com o professor, pois é ele quem se servirá diretamente dessa elaboração para o seu ser e fazer profissional (SNOW; SWEET, 2003; GROSSMAN; WILSON; SHULMAN,

2005). Para Miguel *et al.* (2012), é preciso reconhecer as dificuldades dos professores assim como se procura compreender as dos alunos, de forma a identificar a distância existente entre o que fazem no processo de ensino e aprendizagem e o que podem chegar a fazer, além de determinar quais obstáculos precisam ser superados para reduzir essa distância. Isso é fundamentalmente necessário quando o assunto é a leitura.

Neste sentido, Grossmann, Wilson, Shulman (2005) chamam a atenção para outro aspecto importante. Em uma pesquisa de Calderhead e Miler de 1985, citada pelos autores, buscaram-se relações entre o conhecimento do professor e o êxito do aluno. Observou-se que a transposição didática é fruto da integração entre os conhecimentos prévios do professor sobre o tema e a realidade da classe, que se converterá em uma ação pertinente, ou seja, numa adaptação dos conhecimentos que têm do conteúdo ao contexto de ensino. Portanto, para que esse fenômeno aconteça de forma satisfatória, é preciso que os professores tenham formação adequada, de forma a ampliar seus conhecimentos, obtendo elementos que possibilitem a referida transposição.

A formação de professores é espaço transdisciplinar, e quando se considera essa formação para a leitura isso se torna muito mais evidente, pois os docentes das mais distintas disciplinas trabalham com a leitura, seja como processo ou produto, sem, no entanto, ter recebido (in)formação para essa tarefa. Essa realidade se verificou no desenvolvimento da oficina com professores advindos das diferentes áreas do conhecimento (KLEIMAN, 2013).

Concepções restritas de leitura trazem prejuízos para a formação de leitores proficientes, especialmente, quando ela advém daquele que terá a função de formá-los, isto é, o professor, visto serem distintas as habilidades leitoras requeridas, dependendo da área, do contexto e do propósito leitor (SOUZA; SALETE, 2018). Algumas dessas habilidades podem e devem ser desenvolvidas de modo geral pelos docentes, enquanto outras precisam ser visualizadas, entendidas e aplicadas de acordo com a especificidade da área do conhecimento

(SHANAHAN; SHANAHAN, 2012). A esse respeito, Kleiman (2013, p. 78) argumenta que “quando professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam”. A isso, Gallart (2006) e Alliende e Condemarín (2005) complementam que a leitura é a única atividade que se constitui tanto como objeto de estudo quanto conteúdo e instrumento de todas as disciplinas escolares, em todas as etapas de ensino. Por essas razões, é preciso que haja formação teórico-prática do professor em leitura e para a área de leitura (KLEIMAN, 2013). Nessa perspectiva, conhecer os aspectos psicológicos, cognitivos da leitura é fundamental para que sejam evitadas práticas pedagógicas ineficientes ou prejudiciais ao aprendizado (SHANAHAN; SHANAHAN, 2012; SOUZA, 2012; KLEIMAN, 2013; VIANIN, 2013).

A leitura, a partir da perspectiva psicolinguística, envolve processamentos cognitivos que o leitor realiza diante do texto para chegar à sua compreensão, ou seja, lê-se para compreender (SNOW; SWEET, 2003; SOUZA, 2012; CASILLAS; RAMÓN, 2018). Com base nessa premissa é que se propõe o ensino da leitura a partir de uma abordagem estratégica do texto - que leva em consideração os processos cognitivos; uma proposta de modelagem de estratégias metacognitivas, por meio da formulação de objetivos prévios e da elaboração de previsões (SOUZA, 2012), mediante a qual atividades baseadas na centralização da leitura enquanto processo sejam propostas, até que o aluno possa desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura autônoma. Ler estrategicamente permite que o aluno pondere e discorra sobre seu próprio comportamento leitor, além de permitir que o professor isole e destaque as ações estratégicas de forma a modelá-las e analisá-las com o aluno, auxiliando-o a entender como e por que deve usar determinadas estratégias (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994). Tudo isso, tendo em vista que a metacognição relaciona-se aos conhecimentos e à consciência relativos à própria cognição ou à de outro indivíduo, i. e., ao conhecer sobre como se conhece (BAKER;

BROWN, 1980; SALVADOR, 2000; LAJOIE, 2008; VIANIN, 2013). Cabe ao professor ensinar o aluno-leitor a utilizar-se das estratégias adequadas e contribuir para que ele desenvolva a metacognição (PEROZA, 2019).

Com respeito a estratégias de compreensão leitora, as formas como a literatura as categorizam são diversas; uma delas divide-as conforme o momento em que são utilizadas, e. g.: antes da leitura (as chamadas estratégias de pré-leitura, interesse deste texto); durante e após a leitura. Cabe destacar que seu uso não se limita a um momento específico; existe flexibilidade.

As estratégias de pré-leitura, consideradas também de levantamento ou de inspeção, são aquelas que proporcionam uma visão global do texto, que inclui todas as ações executadas pelo leitor diante do texto antes de começar a lê-lo do começo ao fim, de maneira que sua compreensão seja facilitada, potencializando tanto a fluência quanto a eficiência da leitura. Elas permitem a construção de um “grande quadro” antes de dar início à leitura do texto para que, ao iniciar, já se tenha uma noção de sua estrutura conceitual (NORDQUIST, 2018). As estratégias de pré-leitura podem ser subdivididas em quatro aspectos, a saber: de visualização, previsão, conhecimento prévio e objetivo. Esta divisão também é flexível, uma vez que tais aspectos podem e, muitas vezes, são utilizados ou retomados durante a leitura. O aspecto da visualização consiste no ato de passar os olhos rapidamente sobre o texto, numa leitura superficial, com vista à identificação do assunto geral. Nele inserem-se também a atenção às marcas tipográficas (cores, fontes, figuras, caixas de texto, gráficos etc.), bem como a observação de palavras-chaves ou que se repetem no texto. Já a previsão está relacionada às pistas que se buscam a partir da superestrutura, do título e subtítulos, ilustrações e de outros elementos no esforço de antecipar o conteúdo do texto. É a atividade de tentar supor, com base nas observações feitas, a respeito do que o texto vai tratar e, até mesmo, sob qual perspectiva. O conhecimento prévio é outro aspecto muito importante, pois determina, em grande medida, a compreensão leitora. Uma das maneiras de

recuperá-lo é o autoquestionamento sobre o que já se sabe sobre o assunto, antes de iniciar a leitura. Por fim, e não menos importante, é o aspecto relacionado ao objetivo da leitura, uma vez que determina a maneira como o leitor deve se posicionar frente ao texto e automonitorar sua leitura de forma que, ao final, atinja tal objetivo, que pode ser definido pelo próprio leitor ou pelo professor (KLEIMAN, 2009; LIFESTYLE, 2015; NORDQUIST, 2018).

Segundo Kleiman (2009, p. 90), a concepção de leitura do professor “fará com que ele projete determinadas experiências educativas com relação a ela”. Essa perspectiva foi destacada por Grossman e Shulman em 1994. Portanto, para que o professor possa projetar experiências que considerem uma abordagem estratégica do texto, será necessário que ele tenha acesso às bases teóricas que fundamentam esta abordagem e que seja instruído para fazer a transposição dos conhecimentos destas bases para o contexto de ensino e aprendizagem da leitura e por meio da leitura de forma que ela se traduza em uma ação pertinente.

### 3 Metodologia da formação

A participação nas oficinas se deu por meio de um simplificado processo de inscrições de interessados. Puderam se inscrever professores de todas as áreas do conhecimento que trabalhavam nas seis escolas participantes do Projeto Ler & Educar, na cidade de Chapecó. Foram oferecidas 10 vagas para cada uma das seis escolas. Para que as oficinas pudessem ocorrer durante o horário de aula, favorecendo a participação de todos os professores interessados, os bolsistas do projeto se organizaram de maneira a que os mestrandos ficassem responsáveis por trabalhar com os docentes, dois em cada escola, enquanto que os graduandos, divididos entre as turmas dos respectivos professores e, com auxílio da assessoria pedagógica de cada escola,

desenvolvessem e aplicassem uma oficina voltada para os alunos, também dentro da temática leitura.

Foram ministrados dois encontros de quatro horas em cada uma das escolas. As atividades desenvolvidas nas oficinas foram elaboradas com base no livro *Prereading Activities for Content Area Reading and Learning*, de Readence, Moore e Rickelman (2000) - uma das referências reconhecidas no trabalho com as áreas de conteúdo. Nos encontros, foram discutidos os processos cognitivos envolvidos na leitura, apresentando conceitos como o da metacognição, de estratégias metacognitivas, estratégias e atividades de pré-leitura; níveis de processamento do texto (explícito, implícito e baseado na experiência), além de possíveis atividades a serem desenvolvidas com vistas ao ensino da pré-leitura, tais como: Atividade de Leitura Dirigida (ALD), Guia de Antecipação e Guia de Leitura Visual. Como método de abordagem, conforme o próprio nome propõe, trabalhou-se com o modelo de oficina, que envolve o desenvolvimento de atividades laborativas orientadas.

No primeiro encontro, os trabalhos tiveram início com uma atividade diagnóstica visando a introduzir o assunto a partir de uma reflexão sobre a relação de cada professor com a leitura e suas implicações na construção ou no entendimento de ser ou se perceber como sujeito leitor. Essa atividade, em síntese, consistiu em que cada educador selecionasse um livro que gostaria de ler e, a partir da escolha, observasse quais eram suas ações diante do livro, isto é, de que forma eles iniciariam sua leitura. A intenção era levá-los a perceber que antes de iniciar a leitura propriamente dita de um texto o leitor comumente executa ações que, se realizadas estrategicamente, podem potencializar a compreensão leitora. Com vistas à continuidade da reflexão e à mobilização de conhecimentos prévios, os participantes assistiram ao vídeo “A importância da leitura na vida das pessoas”<sup>1</sup>. No decorrer da oficina, introduziu-se o detalhamento do conceito de pré-leitura, sua importância, finalidade e suas quatro principais etapas, quais sejam: objetivo,

---

<sup>1</sup> Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=NnUAKtM7eFY>. Acesso em 01 abr. 2014

visualização, conhecimento prévio e previsão, visando à compreensão de como as tarefas de pré-leitura podem, na prática, ajudar os alunos a preverem informações com base no conhecimento prévio, em instruções de leitura e em gráficos, mapas e outros elementos extralinguísticos.

Ainda nessa oficina - como introdução ao estudo da Atividade de Leitura Dirigida (ALD) -, os professores foram convidados a ler um texto informativo sobre cuidados com a desidratação. Feita a leitura, eles deveriam, primeiramente, responder uma questão cuja resposta apresentava-se explícita no texto, outra implícita, que dependia de integrar e interpretar as informações para responder, e, por fim, uma baseada em sua experiência de vida, para a qual teriam que relacionar o conteúdo do texto com o contexto. Pretendeu-se com essa atividade evidenciar o modelo de questão com o qual se sentiam mais confortáveis para responder e o porquê, além de levá-los à reflexão sobre sua prática pedagógica no ensino da leitura. Após a atividade, os pesquisadores apresentaram então a base teórica dos três Níveis de Processamento do Texto (explícito, implícito e baseado na experiência), conforme Readence, Moore e Rickelman (2000), seguido de uma segunda atividade na qual deveriam, então, elaborar três questões, cada uma de uma categoria estudada. Os objetivos foram que os professores conhecessem os níveis de processamento do texto e percebessem a importância de se fazer perguntas adequadas para favorecer o domínio de habilidades diversas que melhorem a compreensão leitora do aluno. Finalizando o encontro, foi apresentada e desenvolvida a atividade Guia de Antecipação, cujo objetivo é “preparar os alunos para prestarem atenção em conceitos específicos, criando um descompasso entre seu conhecimento prévio e as informações a serem aprendidas. O objetivo global para a leitura torna-se uma tentativa de resolver essas diferenças”<sup>2</sup> (READENCE; MOORE; RICKELMAN, 2000, p. 31, tradução nossa). Na atividade, os professores, diante

de algumas afirmativas, tinham que defender seu posicionamento e, após a leitura do texto, identificar qual a posição do autor sobre elas, e se houve ou não consenso entre ambos.

A segunda oficina teve início com uma dinâmica apresentada em slides. Nela, um excerto de um texto foi apresentado aos professores, que precisavam lê-lo e identificar de que assunto se tratava e a quem o autor se referia nele. Na sequência, foi projetada uma imagem relacionada ao texto e, por fim, tiveram acesso ao seu título, buscando a partir destas novas informações fazer antecipações sobre o assunto. Visou-se demonstrar, na prática, aos participantes, o quanto as informações adicionais e extralinguísticas ao texto são importantes e devem ser usadas para mobilizar o conhecimento prévio e preparar o leitor para a leitura propriamente dita. Na sequência, trabalhou-se a atividade Guia Visual de Leitura, cujo objetivo, assim como evidenciado na dinâmica, é auxiliar os alunos a preverem informações com base em gráficos, mapas e outros elementos visuais contidos no texto. Foram apresentadas suas etapas e exemplos de perguntas que o professor pode fazer aos alunos enquanto visualizam, para auxiliá-los na análise de imagens que vão sendo apresentadas, favorecendo a antecipação do provável assunto do texto. Para finalizar, foi feita uma retomada das estratégias e atividades desenvolvidas, relacionando-as com os conhecimentos prévios requeridos na leitura, quais sejam: conhecimento linguístico, de mundo e textual (KLEIMAN, 2009), e em seguida, levando em consideração esses conhecimentos, os professores criaram, a partir de um dado texto, um Guia Visual de leitura.

Com o intuito de avaliar o grau de satisfação do participante da oficina, visando às adequações e melhorias para futuras edições, foi elaborado um questionário, utilizando uma escala ordinal, que buscou mensurar a satisfação dos participantes com cada aspecto da oficina, a partir de uma escala com gradação de 5 pontos, em que 1 representa “muito

<sup>2</sup> An Anticipation Guide is designed to prepare students to focus on specific concepts by creating a mismatch between their prior knowledge and the information to be learned. The overall purpose

for reading becomes an attempt to resolve these differences (READENCE; MOORE; RICKELMAN, 2000, p. 31).

insatisfeito”, e 5 “muito satisfeito”. No instrumento foi reservado também um espaço à livre manifestação, onde os participantes puderam fazer críticas, elogios ou sugestões. Considerando a questão da formação continuada e a área da formação em leitura, entendeu-se ser importante tornar públicos os resultados.

#### 4 Análise e resultados

Considerando as seis escolas, foram oferecidas 60 vagas para a Oficina de Pré-leitura, destas, foram preenchidas 41. Houve variação no número de participantes - sendo a média de 6.8 por escola - o que pode ter decorrido do fato de que nem todos os professores trabalham em uma única escola, fazendo com que não estivessem presentes no horário em que a oficina foi ofertada. Obteve-se, dessa forma, 41 questionários respondidos, entretanto, nem todos os itens foram respondidos por todos.

Os itens foram divididos em duas categorias: 1) quanto à satisfação com as oficinas, os itens avaliados dividiram-se por encontro e tema proposto, e foram categorizados em: *Contemporaneidade e pertinência do tema*, *Profundidade do debate*, *Contribuições para a prática de sala de aula*, *Contribuições para o meu desenvolvimento profissional*. Ao analisar essas categorias, buscou-se entender o que tal avaliação revela sobre as oficinas, quais aspectos abordados foram considerados mais relevantes, de maior interesse para os professores, e quais precisam ser revistos. 2) A segunda categoria estava relacionada à gestão do evento, na qual os itens referiam-se à *Organização*, *Divulgação*, *Local de desenvolvimento* e *Proposta de substituição em sala de aula*. A seguir, é feita uma descrição do perfil dos participantes.

Ao se conhecer os participantes da oficina, percebe-se o que Gatti (2010) chama de feminização da docência, tendo em vista que 90% deles eram mulheres. Vê-se repetir o que parece ser uma tendência no perfil de quem se dedica ao trabalho docente, fenômeno que a literatura indica remontar a décadas e um indicativo da carência de valorização e profissionalização do magistério, conforme Rosemberg (1992) e Fagundes (1999). Outro aspecto

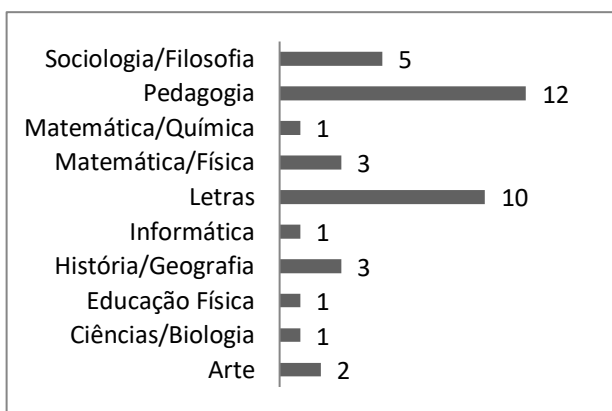
que chama a atenção relaciona-se ao vínculo do professor com a escola. Apenas 30% dos participantes são efetivos, verificando-se que a maior parte dos profissionais atuantes, eventualmente, manterão seu vínculo por um ano com a comunidade por serem de caráter temporário (ACT), passando por nova seleção no ano seguinte, sem a certeza de retorno a essa escola. Esta situação influencia diretamente na continuidade do trabalho que poderia ser desenvolvido a partir dos estudos na formação continuada, fazendo parecer que a formação foi irrelevante, se não for considerado o fato de que tanto o planejamento de ensino quanto a aprendizagem exigem permanência e constância.

Outro fator de grande relevância para a formação do perfil dos participantes das oficinas observa-se nas áreas de atuação dos interessados. Mesmo que o convite tenha sido estendido a docentes de todas as áreas, majoritariamente, conforme a Figura 1, a seguir, os participantes são da área de Pedagogia e Letras, ou seja, campos de estudo que têm na leitura aporte primordial e constantes inquietações. Em terceiro lugar, os educadores de Sociologia e Filosofia, áreas do saber que também encontram na leitura com compreensão um pré-requisito para o entendimento e reflexão dos pressupostos das disciplinas. Entretanto, o que contribuiu em grande medida para o caráter interdisciplinar dos trabalhos foi a participação de profissionais de áreas que, historicamente, pouco se envolvem com atividades promotoras da leitura na escola, embora, não obstante, apontam como um dificultador da aprendizagem de seus alunos justamente a ausência da leitura com compreensão. Destacam-se nesse grupo os professores de Matemática, Educação Física e Informática. A contribuição dos profissionais dessas áreas permite um rico processo de troca de experiências e aprendizagens entre professores e pesquisadores.

Quanto ao grau de escolaridade dos participantes, 61% tinham especialização *lato sensu*, 24% tinham graduação, dois dos participantes eram mestres e um participante, doutor. Alguns registraram ter mais de uma especialização, o que, em resumo,

definiu-se em um grupo questionador, interessado e participativo.

**Figura 1** - Participantes da oficina por área de formação/atuação

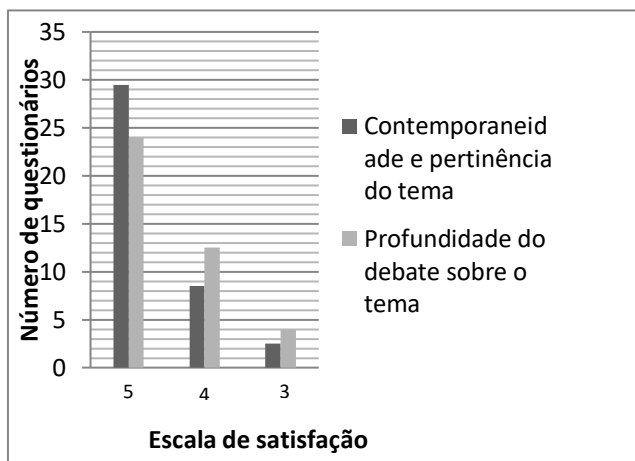


Fonte: As autoras (2019)

#### 4.1 Análise das categorias

Com respeito à *Contemporaneidade e à pertinência do tema*, correspondendo às expectativas, os temas de ambas as oficinas foram reconhecidos e aprovados pela maioria dos professores. Entretanto, aqueles que não os reconheceram como tal, ou os avaliaram com menor grau de importância, apontam para o fato de que a leitura com compreensão, ainda que enaltecida na cultura escolar, não é considerada em seu aspecto cognitivo. Isso pode decorrer, como aponta pesquisa de Souza e Carvalho (2020), porque na última década a leitura tem sido estudada e considerada em maior grau em seus aspectos socioculturais e discursivos do que cognitivos, apesar de se saber que nesse assunto não se pode separar o aspecto biológico do social, tendo em vista que ambos são estruturantes da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2018).

**Figura 2** - Avaliação dos encontros quanto à Contemporaneidade e à pertinência do tema e à Profundidade do debate



Fonte: As Autoras (2019)

A Figura 2 mostra que 35 participantes responderam à questão que buscava verificar o nível de satisfação com a oficina no que diz respeito à contemporaneidade e pertinência do tema, bem como à profundidade do debate. Na escala ordinal utilizada, buscou-se mensurar a satisfação dos participantes com cada aspecto da oficina, a partir de uma gradação de 5 pontos, em que 1 representa “muito insatisfeito”, e 5 “muito satisfeito”. O que se observa no gráfico é que as avaliações foram de 3, 4 e 5, sendo que a maioria deu nota máxima para os aspectos mencionados. Tal resultado, nos aspectos de contemporaneidade e pertinência, indicam que os professores reconhecem que a temática e a perspectiva a ela relacionadas são relevantes para o ensino de leitura. Já o fato de a avaliação sobre a *profundidade do debate* ter apresentado um índice máximo menor que o dos aspectos anteriormente citados pode indicar algumas questões. Uma delas é que o formato oficina pode não ter sido, sob o ponto de vista dos professores, a melhor escolha, considerando que estão mais acostumados a cursos no formato de palestras. Contudo, o intuito de estruturar a formação dessa forma foi aproximar a teoria da prática e, para isso, pôr “a mão na massa” era o modo mais pertinente.

Para que se evidencie aprendizagem, no sentido pleno, não basta que se tenha o conhecimento declarativo de um determinado conteúdo, é preciso

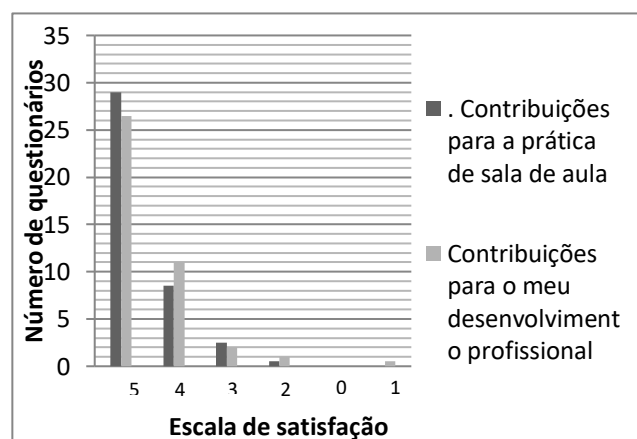


também ter o conhecimento procedimental e o condicional, ou seja, no caso das estratégias de pré-leitura, é preciso não somente saber conceitualmente sobre elas, mas também “como” e “quando” utilizá-las, por meio de uma atividade escolar (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994; STERNBERG, 2010; VIANIN, 2013). Foi o que se pretendeu: que os professores realizassem as atividades estratégicas e aprendessem, na prática, a elaborá-las. Esse modelo pode causar estranhamento, dando a ideia de que os temas deveriam ter sido mais aprofundados, visto que as formações de professores, habitualmente, são muito mais teóricas e expositivas do que práticas. Geralmente algum especialista é convidado a falar sobre determinado tema aos professores e estes a assistir podendo, às vezes, participar da discussão. Convidá-los a desenvolver atividades que conduzam diretamente para a sua prática, como na oficina, é menos comum, pois é necessário que os grupos sejam pequenos e que se possa dar *feedback* à produção. Outra questão a se considerar é acerca do entendimento dos professores sobre o formato de oficina e o caráter didático da proposta, ou, ainda sobre o desejo de um aprofundamento a respeito das temáticas apresentadas; o que não foi possível, tendo em vista as limitações do cronograma do Projeto Ler & Educar/OBEDUC.

Evidenciando o objetivo prático da proposta da oficina, a análise da aprovação em relação à profundidade dos temas parece apontar para um desejo de maior aprofundamento sobre eles, tendo em vista os dados da avaliação do item *Contribuições para a prática em sala de aula*, analisada na sequência. Noventa e cinco por cento dos respondentes se consideram “muito satisfeitos” com as contribuições que a oficina pode oferecer para a prática em sala de aula. Isso denota, em grande medida, que os professores ganharam em formação prática, em formação aplicada. O intuito deste trabalho nas escolas, assim, estava entrelaçado com a ideia da pesquisa que buscava conhecer o professor considerando os aspectos teóricos em relação aos fundamentos da prática para o ensino da leitura. Por isso, esse item é representante de um importante

objetivo da formação, pois, na avaliação dos docentes, a prática pedagógica revela muito mais do que um grupo satisfeito com o conteúdo/formação que recebeu, aponta para a fragilidade da formação teórico/prática face aos desafios do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, aspecto que vai ao encontro das ponderações de Rojo (2001) e Miguel et al. (2012) quando afirmam que sabemos muito sobre o que os alunos precisam, mas pouco ou sobre as necessidades dos professores para encarar o desafio imposto pelo processo tanto de ensino como de aprendizagem da leitura.

**Figura 3** - Avaliação dos encontros quanto às Contribuições para a prática em sala de aula e às Contribuições para o meu desenvolvimento profissional



Fonte: As autoras (2019)

Assim como mostrou a Figura 2, ao avaliar as oficinas considerando suas Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores (Fig. 3), nota-se também alto índice de aprovação. Com a observação de que tanto no quesito contribuições para a prática em sala de aula como para o desenvolvimento profissional o índice ficou acima de 65% de “muito satisfeito”, verifica-se o reconhecimento do grupo quanto à validade da proposta. Esse resultado reitera a percepção do projeto Ler & Educar em relação à importância e necessidade de formação continuada para os professores da rede pública, em primeira instância. Além disso, reforça a importância do trabalho com bases teórico-práticas consistentes para

as licenciaturas, relativas às questões da leitura nas diversas áreas do conhecimento.

Além da avaliação geral do trabalho, solicitou-se aos participantes que avaliassem individualmente os temas que foram propostos e trabalhados nas oficinas, quais sejam: Estratégias de pré-leitura, Conhecimento prévio, Níveis de processamento do texto e as atividades de: Leitura dirigida, Guia de antecipação e Guia de leitura visual. Para esta seção, constam os mesmos itens da anterior, exceto pela ausência do item Contribuições para meu desenvolvimento profissional. A seguir se discute os resultados desse ponto.

Quanto à *Contemporaneidade e à pertinência dos temas*, 72% dos participantes ficaram “muito satisfeitos”, sendo Estratégias de pré-leitura o tema mais bem avaliado neste quesito, i.e., 82,5%; possivelmente por trazer uma visão mais panorâmica das questões estudadas. Esses dados parecem indicar que os assuntos são entendidos como novos, relevantes e adequados, quando tomado o conjunto de professores das áreas de conhecimento específico, apesar de algumas literaturas em português abordarem esses temas e, em certa medida, existir a possibilidade de serem considerados temas “vencidos” e de domínio dos professores. Isso pode ser um indicativo de que, apesar de trabalhar com o texto escrito na sala de aula majoritariamente - especialmente o livro didático -, a formação do professor precisa incorporar as discussões a respeito da compreensão leitora de tal texto.

Comparativamente, a respeito da *Profundidade do debate*, apenas 57% dos participantes apresentaram este nível de satisfação - o que reitera a percepção de que os docentes entendem que a formação deve trazer mais conteúdo teórico, por estarem mais habituados a aulas expositivas, ou ainda pode indicar o interesse deles em se aprofundarem no estudo dos temas. Segundo os professores, o tema debatido com maior profundidade foi o Conhecimento prévio (68,4%), revelando a importância do tema para a sua compreensão a respeito de aspectos cognitivos relacionados à leitura, em se tratando das áreas de conteúdo específico. Já as *Contribuições para a*

*prática em sala de aula* deixaram “muito satisfeitos” 61% dos participantes, sendo que, novamente, Estratégias de pré-leitura e Conhecimento prévio foram os temas considerados mais relevantes para este fim (78%).

No questionário foi reservada uma seção também para que os participantes avaliassem, a partir da mesma escala, os *Aspectos de gestão do evento*, considerando a organização, a divulgação, o local de desenvolvimento e a proposta de atendimento simultâneo aos alunos.

Os índices positivos de aprovação em todos os aspectos citados apontam para um grupo muito satisfeito com a organização, i.e., 80% dele. Todavia, informalmente, os participantes ponderaram que a divulgação deveria ter sido mais ampla, visto que alguns souberam sobre a oficina apenas um ou dois dias antes de sua realização. Isso resultou em um índice de 63,4% de alta satisfação com o quesito. Considerando o local e a proposta de atendimento aos alunos pelos graduandos, os índices de aprovação voltam a subir, revelando 80,5% e 81,6% de satisfação respectivamente. Destaca-se que o atendimento das turmas pelos bolsistas graduandos em substituição aos professores participantes foi entendida pelos docentes como uma demonstração de cuidado e reconhecimento das dificuldades enfrentadas por eles para a participação em eventos formativos. Além disso, cabe destacar que os encontros aconteceram no espaço escolar, portanto, familiar aos participantes, mas não aos proponentes, o que demandou uma adaptação rápida às situações que se apresentavam diferentes do planejamento e da expectativa inicial.

Por fim, solicitou-se aos professores que, em uma frase, descrevessem o evento. Suas palavras refletem a avaliação feita de cada tema. A análise de conteúdo permitiu destacar seis categorias. Houve aqueles que o consideraram: (a) *importante para a troca de ideias e de experiências* (interação), (b) *útil para as práticas em sala de aula*, (c) *pertinente* e (d) *fonte de motivação*. Outros deram (e) *destaque para a substituição dos professores em sala*, e ainda outros manifestaram (f) *interesse por continuidade*. Aqueles que descreveram o evento conforme a categoria (a),

consideraram-no como um momento: interessante, necessário, precioso e produtivo para a interação e a troca de experiências relacionadas ao ensino da leitura. Os que destacaram a utilidade dos conhecimentos adquiridos para a prática pedagógica (b), o julgaram de grande contribuição, mencionando que a oficina provocou uma reflexão sobre a prática de ensino de leitura em sala de aula, abrindo novos horizontes em termos de novas metodologias, estratégias e formas de trabalhar a leitura com os alunos. Os que ressaltaram a pertinência do evento (c) reconheceram sua importância para a capacitação e o aprimoramento da leitura tanto para a prática pedagógica quanto pessoal. Houve ainda quem destacou a satisfação com o formato de oficina, e outros a importância de conhecer aspectos cognitivos da leitura, tendo em vista ser fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto elogiado foi a saída encontrada pelos organizadores para a dificuldade de formação em serviço dos docentes (e), tendo em vista a necessidade de atender os alunos, que foi suprida por meio da oferta de outra oficina, elaborada especificamente para as turmas cujos professores participaram do evento, e que foi ministrada pelos bolsistas graduandos do projeto Ler & Educar/OBEDUC.

Diversos participantes enfatizaram o desejo pela continuidade dos estudos dos assuntos abordados (f), sendo que alguns consideraram poucos os encontros, haja vista a importância e o entusiasmo gerado pelos conhecimentos e práticas experimentados na oficina. Finalmente, alguns professores descreveram o evento como um momento motivador e desafiador.

## 5 Considerações finais

Os resultados ora apresentados da Oficina de Pré-leitura do Projeto Ler & Educar: formação continuada de professores de Santa Catarina deixaram marcas nas memórias da equipe proponente e nos trabalhos resultantes do percurso investido na formação docente em ensino de leitura, que teve por objetivo aproximar o projeto e seus integrantes aos

professores e à escola, e ensinar aos docentes, a partir dos processos metacognitivos envolvidos na leitura, como utilizar estratégias de pré-leitura durante as aulas, como um recurso para os alunos ao longo do processo de compreensão leitora. Os dados apresentados apontam para a importância e a necessidade de investimento na formação continuada dos professores, oportunizando espaços de aprofundamento, especialmente a respeito do ensino de habilidades que são fundantes do processo de construção de conhecimentos como a leitura.

Esta intervenção colaborativa só se tornou possível devido à dedicação e meses de trabalho intensivo da equipe do Projeto Ler & Educar em Chapecó. Foi um trabalho elaborado em detalhes pela equipe para que, ao final, os professores das escolas que acolheram a proposta, pudessem ter uma contrapartida que atendesse aos seus anseios por suporte e subsídio para o ensino da leitura que, cabe salientar, não é apenas objeto de aprendizagem, mas instrumento que ancora muitas das aprendizagens escolares.

A formação em leitura com aporte na Psicolinguística, no que se refere, principalmente, ao uso de estratégias metacognitivas, a exemplo das utilizadas nas oficinas, é de grande importância para a formação continuada de professores. O projeto Ler & Educar trouxe uma proposta inovadora para as escolas atendidas e essa experiência poderia ser replicada. A participação efetiva dos professores durante a oficina, os questionamentos levantados, os relatos de experiências e as constantes reflexões sobre suas práticas educativo-didáticas não deixaram dúvidas aos pesquisadores de que um novo entendimento para experiências anteriores (pouco exitosas) vivenciadas com a leitura, se construiu, e novos conhecimentos se fortaleceram. Outras investigações seriam importantes no sentido de verificar a manutenção das aprendizagens, evidenciadas em sua constante inserção na prática pedagógica dos participantes. Sabe-se que não há homogeneidade nos percursos de leitor e de professor que se utilizam da leitura em seu trabalho, tanto em formação quanto em informação. Por isso, os resultados apresentados necessitam

compor as discussões também a respeito da formação inicial.

## Referências

- BAKER, Linda; BROWN, Ann L. *Metacognitive Skills and Reading*. Technical Report, No. 188, 1980.
- CASILLAS, Sánchez. RAMÓN, Juan. *Lectura de comprensión: notas para el maestro de primaria, tomo 1* (Spanish Edition). Edição do Kindle. Santi Ediciones: 2018.
- FAGUNDES, Tereza C.P. Carvalho. A Mulher como Profissional de Educação: alguns aspectos de sua trajetória de formação. *Revista da FAGED* nº 3. Salvador: FAGED/UFBA, 1999, p. 57-77.
- GALLART, Isabel Solé. *Competência leitora e Aprendizagem*. I Congresso Nacional de Bibliotecas Escolares. Fundación Germán Sanchez Ruipérez e Junta de Castilla y Leon -Salamanca, Espanha, 2006.
- GATTI, Bernadete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação e Sociedade, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010.
- GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching (P. de Vicente Rodríguez, trans.). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, p. 24, 2005.
- GROSSMAN, P. L.; SHULMAN, L. S. Knowing, believing, and the teaching of English. In: SHANAHAN, T. (Ed.) *Teachers thinking, teachers knowing*. Reflections on literacy and language education. National Council of Teachers of English, NCTE, 1994.
- KLEIMAN, A. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A. (Org.) *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p.13-35.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013 [2000]. Publicado originalmente em 2000.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes. 12ª ed. 2009.
- LAJOIE, Susanne P. *Metacognition, Self Regulation, and Self-regulated Learning: A Rose by any other Name?* Educ. Psychol. Ver. (2008) 20:469–475. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-008-9088-1>. Acesso em 18 abr. 2019.
- LIFESTYLE, F.R. *Reading: Comprehension strategies that work: Improve your Reading Comprehension for academics, accelerated learning, professional career, and more* - in ... lifestyle, professional, career, interview). Edição do Kindle, 2015.
- MIGUEL, Emílio S. PÉREZ, Ricardo G. PARDO, Javier R. *Leitura em sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- NORDQUIST, Richard. *"The Process of Prereading."* ThoughtCo, Dec. 6, 2018. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/prereading-definition-1691529>. Acesso em 17 abr. 2019.
- PARIS, S. G. LIPSON, M. Y. WIXSON, K. K. *Becoming a strategic reader*. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 4. ed. Newark, Delaware: International Reading Association. Moodle. 1994. p. 788-810
- PEROZA, Odaleia T. *Ensinar e aprender a ler: os projetos de leitura na escola*. 2019. 122 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC. 2019.
- READENCE, J. E. MOORE, D.W. RICKELMAN, R. J. *Prereading Activities for Content Area Reading and Learning*. International Reading Association. Newark, Delaware, USA. 2000.
- ROJO, Roxane H. R. *Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor*. In: KLEIMAN, A. (Org.) *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p.313-335.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal e Mulher: Um Balanço Parcial da Bibliografia. In: Costa, A e Bruschini, C. (orgs.). *Uma Questão de Gênero*. Rio de Janeiro e São Paulo: Rosa dos Tempos e Fundação Chagas, 1992.
- RÖSING, TANIA M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Editora da UPF: Passo Fundo, 2001.
- SALVADOR, César Coll et al. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Inter-relação entre o biológico e o cultural: psicolinguística e educação. In: MAIA, Marcus (org.). *Psicolinguística e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 25-55.
- SHANAHAN, Timothy; SHANAHAN, Cynthia. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*, v. 32, n. 1, p. 7-18, 2012.
- SOUZA, Ana Claudia de. BACK, Angela Cristina de P. FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. *Projeto Ler & educar: formação continuada de professores da rede pública de SC*. Programa Observatório da Educação, Edital no. 049/2012/CAPES.

SOUZA, Ana Cláudia de. Cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, Ana Cláudia de. GARCIA, Wladimir Antônio da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis, SC: NUC/CED/UFSC. 2012, p. 23-106.

SOUZA, Ana Cláudia de. SALETE, Maria. O professor leitor e o ensino da competência leitora. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.43, n. 77, p. 143-159, maio/ago. 2018.

SOUZA, Ana Cláudia de. CARVALHO, Margarete G. M. de. Professor-leitor: o que dizem as pesquisas brasileiras? v. 13 n. 26 (2019): *Revista (Con)Textos Linguísticos* - Letramentos e Educação Linguística, p. 156-175.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. Tradução da 5ª Edição Norte-Americana. SP: Cengage Learning Edições Ltda. 2010.

SWEET, Anne Polselli; SNOW, Catherine E. *Rethinking Reading Comprehension. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. Guilford Publications, Inc., New York, NY, 2003.

TARDIFF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIANIN, Pierre. *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldade de aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

#### COMO CITAR ESSE ARTIGO

CARVALHO, Margarete Gonçalves Macedo de; MULINARI, Eudes T. Nadal; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. Formação continuada em leitura: o olhar do professor para o uso de estratégias de pré-leitura na sala de aula. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, jan. 2020. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14459>>. Acesso em: \_\_\_\_\_ . doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v45i82.14459>.