



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Elizete Soares Geraldi

APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:
UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS

Florianópolis

2022

Elizete Soares Geraldi

**APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:
UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras.
Orientadora: Prof^a Dr^a Elenice Maria Larroza Andersen.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

G355 Geraldi, Elizete Soares
 Aprendizagem autorregulada: uma estratégia de ensino para promover a leitura
entre alunos da educação de jovens e adultos. / Elizete Soares Geraldi; orientador, Elenice
Maria Larroza Andersen., 2022.
 110 p.

 Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Florianópolis, 2022.

 Inclui referências.

 1. Letras. 2. A Aprendizagem Autorregulada. 3. Motivação para a leitura. 4. O
perfil do leitor brasileiro. 5. O desenvolvimento da motivação para a leitura na perspectiva
da aprendizagem autorregulada. I. Andersen., Elenice Maria Larroza. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Elizete Soares Geraldi

APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:
UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dr^ª. Elenice Maria Larroza Andersen
Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (PUC/RS)

Prof^ª. Dr^ª. Vera Wannmacher Pereira
Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (PUC/RS)

Prof^ª. Dr^º. Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de mestre em Letras.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof^ª. Dr^ª Elenice Maria Larroza Andersen.

Florianópolis

2022

*Dedico este trabalho aos meus filhos,
Gabriela, Matheus e Beatriz, que são os
meus maiores incentivadores.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que em sua generosidade fez com que eu conseguisse realizar um sonho, encontrando as melhores pessoas no tempo e lugar certos. Isso foi determinante para minha história.

Aos meus filhos, Gabriela, Matheus e Beatriz Soares Geraldi, maiores incentivadores e para os quais dedico todas as minhas conquistas acadêmicas, pois é o melhor exemplo que posso lhes dar.

À minha mãe pelo apoio e compreensão às minhas ausências.

À minha orientadora, Dr^a Elenice Maria Larroza Andersen, por sua infinita paciência com minhas dificuldades nos cumprimentos dos prazos, mas, sobretudo por sua eficiência no processo de orientação, partilhando seus conhecimentos e me indicando os caminhos para a organização e construção de minhas ideias. Gratidão por acreditar que eu era capaz.

Aos amigos com os quais tive o prazer de compartilhar a jornada do mestrado: Daniela Camolesi e Paulo Henrique Lohn. Gratidão por todos os momentos e, principalmente, por nunca terem largado a minha mão.

Aos meus queridos alunos e alunas que compartilharam da grande jornada pelas muitas salas de aula por onde passei e me oportunizaram ensinar e aprender em um incrível processo de trocas nesses 30 anos de minha trajetória profissional.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina pelo empenho, profissionalismo e ao mesmo tempo humanidade em nos acolher, ampliando o meu mundo. Obrigada por me possibilitar voltar após 29 anos de formada para atualizar e melhorar minha prática pedagógica.

Aos professores que aceitaram compor a banca de qualificação, assim como a defesa deste trabalho de Dissertação. Agradeço a todas as contribuições, pois foram valiosas para sua condução. Obrigada por apontar os melhores caminhos.

Ao Paulo Alcatraz, Secretário do programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, por estar sempre atento às solicitações, esclarecendo-as com brevidade. Gratidão por seu empenho e empatia.

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase
totalidade não sente esta sede.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

As dificuldades apresentadas por estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos para realizar atividades de leitura e compreensão textual têm sido um grande desafio nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que são muitos os obstáculos encontrados por esses estudantes para a continuidade de sua trajetória escolar. Entre esses desafios estão a baixa motivação para a leitura e o pouco entendimento acerca do próprio processo de aprendizagem. Com o objetivo de contribuir para a superação dessas dificuldades, este estudo propõe uma proposta didática focalizada na motivação para a leitura dos estudantes da educação de Jovens e Adultos, tendo a aprendizagem autorregulada como estratégia. O referencial teórico adotado nesse estudo, aprendizagem autorregulada com foco no ensino da leitura, é um campo ainda pouco explorado no Brasil, entretanto, nos últimos anos, vem sendo ampliados os estudos sobre aprendizagem autorregulada no contexto educacional brasileiro, em segmentos variados, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, em áreas diferenciadas dos componentes curriculares, incluindo o ensino e a motivação para a leitura. Porém não foram encontrados estudos sobre a aprendizagem autorregulada com foco no ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos. Em vista disso, o presente trabalho busca suprir essa lacuna, apresentando uma proposta pedagógica fundamentada em revisão bibliográfica de estudiosos como Bandura (1986, 1997, 2008), Zimmermann (2000, 2002, 2011), Wigfield (1997, 2004, 2009, 2011, 2012) e Guthrie (2004, 2007, 2008, 2012, 2013, 2014) e Boruchovitch e Gomes (2011, 2019). A partir dessa revisão, o trabalho propõe e discute uma sequência didática de leitura, organizada em cinco oficinas, estruturadas a partir de atividades cognitivas e metacognitivas voltadas à aprendizagem autorregulada da leitura e da compreensão leitora na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, na conclusão, aponta caminhos e perspectivas para a continuidade no desenvolvimento de propostas de leitura nessa modalidade de ensino, a partir da aprendizagem autorregulada. Nesse sentido, as estratégias de compreensão leitora apresentadas nas oficinas visam possibilitar avanços para a melhoria da compreensão leitora dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a partir do desenvolvimento de competências autorregulatórias de compreensão da leitura.

Palavras-chave: Aprendizagem autorregulada. Estratégias. Motivação. Leitura.

ABSTRACT

The difficulties presented by students of the Youth and Adult Education modality to carry out reading and textual comprehension activities have been a great challenge in Portuguese Language classes, since there are many obstacles encountered by these students for continuing their school trajectory. Among these challenges are low motivation for reading and shallow understanding of the learning process itself. The objective of this study is to contribute to the overcoming of these difficulties by proposing a didactic proposal focused on the motivation for the reading of students of Youth and Adult education, with self-regulated learning as a strategy. Currently, studies on self-regulated learning in the Brazilian educational context have been expanded, in various segments, from Early Childhood Education to Higher Education, in different areas of the curricular components, including teaching and motivation for reading. However, no studies were focused on self-regulated learning focusing on teaching reading in Youth and Adult Education. Thus, the present work seeks to fill this gap, presenting a pedagogical proposal based on a bibliographic review of scholars such as Bandura (1986, 1997, 2008), Zimmermann (2000, 2002, 2011), Wigfield (1997, 2004, 2009, 2011, 2012) and Guthrie (2004, 2007, 2008, 2012, 2013, 2014) and Boruchovitch and Gomes (2011, 2019). Based on this review, the work proposes and discusses a didactic reading sequence, organized into five workshops, structured from cognitive and metacognitive activities aimed at self-regulated learning of reading and reading comprehension in Youth and Adult Education. Furthermore, the conclusion points out ways and perspectives for continuing the development of reading proposals in this teaching modality, based on self-regulated learning. In this sense, the reading comprehension strategies presented in the workshops aim to enable advances to improve the reading comprehension of students in Youth and Adult Education, based on the development of self-regulatory reading comprehension skills.

Keywords: Self-regulated learning. Strategies. Motivation. Reading.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- ILUSTRAÇÃO SOBRE AS TRÊS FORMAS DE AUTORREGULAÇÃO DESCRITAS POR ZIMMERMAN (2008, 2013):	35
FIGURA 2 - ILUSTRAÇÃO SOBRE AS TRÊS FORMAS DE AUTORREGULAÇÃO DESCRITAS POR ZIMMERMANN (2008, 2013):	36
FIGURA 3 - CORI.	51
FIGURA 4 -OBJETIVOS DO CORI.....	52
FIGURA 5 - PLANEJAMENTO CURRICULAR DAS OFICINAS.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMA – Autorregulação da Motivação na Aprendizagem

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura

APOIA – Programa de Combate à Evasão escolar em Santa Catarina

ARA – Aprendizagem Autorregulada

ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

COMESJ – Conselho Municipal de Educação de São José

CORI – Instrução de Leitura Orientada a Conceitos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAMA – Escala de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EML – Escala de Motivação de leitura

EPT – Educação para todos

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

NICHHD – Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano.

NRRC – National Reading Research

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. O PERFIL DO LEITOR BRASILEIRO.....	21
3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	26
3.1 APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NA EDUCAÇÃO	34
3.2 MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA.....	37
3.3 A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA DO ALUNO EM LEITURA	38
3.4 A AUTONOMIA DO ALUNO PARA A EFICÁCIA DA LEITURA	39
3.5 O VALOR DA LEITURA	41
3.6 A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA LEITURA.....	43
4. O DESENVOLVIMENTO DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA.....	45
4.1 COMPREENSÃO AUTORREGULADA EM LEITURA	45
4.2 INTERVENÇÕES PARA PROMOVER A COMPREENSÃO AUTORREGULADA EM LEITURA	48
4.3 PROGRAMA INSTRUCIONAL CORI.....	50
4.4 OUTRAS ESTRATÉGIAS PARA ATIVAR A MOTIVAÇÃO PELA LEITURA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA	54
5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	58
5.1 POPULAÇÃO PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA	60
5.2 METODOLOGIA	64
6. PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	66
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES	92

1. INTRODUÇÃO

Diante das constantes e aceleradas mudanças pelas quais a sociedade atravessa, é importante que a escola revise suas estratégias de intervenções pedagógicas, ampliando a capacidade de aprendizagem e o ensino da leitura entre os alunos, tão necessárias à sua formação integral como cidadãos.

Neste sentido, é inegável a necessidade de se criar estratégias de aprendizagem que se voltem ao ensino da leitura, uma vez que ainda é um grande desafio desenvolver no aluno a competência leitora que considero como principal ferramenta no processo de aprendizagem. Ler, interpretar, compreender e perceber a intencionalidade de um texto, além de reconhecer seu aspecto político-cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão e interpretação dos fatos e o próprio processo de transmissão de conhecimentos, são elementos imprescindíveis para conhecer melhor o mundo e a si mesmo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (1997):

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias² como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.(PCN, 1997, p.41).

Verifica-se que um dos grandes desafios do século XXI é desenvolver nos estudantes as habilidades de leitura, a fim de que possam exercer com protagonismo sua cidadania, sabendo analisar criticamente as situações apresentadas no contexto atual, participando ativamente das ações e decisões. Neste viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam que:

“Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam”, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade

¹**Parâmetros Curriculares Nacionais** são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais.

²Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo.

não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. (PCN, 1997, p.41-42, grifo do autor).

Seguindo esta linha, cabe ao educador, como mediador, a responsabilidade de aprimorar o olhar sobre os alunos, compreendê-los no seu mundo, em sua cultura e experiência de vida. É necessário desenvolver competências, garantindo condições favoráveis para permitir que se apropriem dos tempos e espaços da escola, recriando novos sentidos e formas próprias de aprendizagem, sociabilidade e de participação. Para tanto, a Proposta Curricular de Santa Catarina³ (2014), enfatiza que “a possibilidade de produção de sentido através da leitura depende, como já referido, da relação complexa entre o texto, o autor e o leitor”.

A falta de associação dos conteúdos das leituras que possam interessar os alunos é uma das causas da dificuldade de se gostar de ler. Estabelecer conexão entre os assuntos escolares e a vida real, partindo das experiências de vida para o exercício da cidadania, pode ser o caminho para promover a leitura e garantir a aprendizagem significativa. Conforme Angela Kleiman (2010):

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (KLEIMAN, 2010, p. 18).

Neste caminho, é fundamental associar o ensino da leitura à compreensão leitora para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, 2014:

A compreensão leitora, nessas perspectivas, abrange o tratamento de duas especificidades para a ampliação e o fundamento de ações e de práticas nas salas de aula: a primeira se refere a implicações interpessoais envolvendo as relações entre sujeitos que acontecem sempre na e pela linguagem, por meio de diferentes textos nos variados *gêneros do discurso*, nas diversas *esferas da atividade humana*. Isso significa que se lê para interagir com as pessoas, lê-se para finalidades diferentes e com diferentes intenções. Considerar o aspecto internacional dos textos nos gêneros é o ponto de partida para iniciar o trabalho com a *compreensão leitora*, de modo a abordar o conteúdo do texto em si mesmo. Agir assim significa trabalhar com os estudantes questões relativas a essas *implicações interpessoais* a exemplo de: em que gênero o texto se materializa; em que suporte ele está sendo veiculado; em que esfera da atividade humana circula; para quem foi escrito; qual a finalidade do texto no *gênero*; relações entre imagens e conteúdo verbal; formalidade ou informalidade da linguagem, entre outros desdobramentos possíveis (SANTA CATARINA, 2014).

³Considerada oficialmente como documento norteador da prática pedagógica das escolas públicas da rede estadual de ensino. O documento se consagra como uma proposta para um ensino mais moderno no Estado, apresentando novas orientações aos educadores, a fim de atender a um novo público no contexto escolar.

Nesta linha, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense⁴, 2019, alicerçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, aponta que:

a leitura de textos integrada às atividades de análise, questionamento e síntese tem o propósito de produzir sentidos. Essa prática constitui-se possibilidade de reflexão do aluno, para favorecer a construção de conhecimento articulado ao propósito da linguagem e da língua. Por outro lado, no que se refere à literatura, este documento tem a intenção de colaborar com a criatividade, possibilitar o encantamento e a imaginação e, portanto, a fruição. Visa-se à formação de um leitor proficiente, capaz de construir seu próprio itinerário de leituras. (SANTA CATARINA, 2019, p. 213).

Esses documentos oficiais já indicam que é preciso mudar o quadro em relação às estratégias de leitura e aos recursos para a formação de uma compreensão leitora como formade possibilitar aos estudantes as condições de interação ativa com o texto.

Diante do exposto, este trabalho sugere uma proposta de intervenção a ser realizada com estudantes dos anos finais da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de São José, por considerar as dificuldades identificadas para desenvolver a aprendizagem a partir da leitura. A falta de motivação para leitura se dá pelo simples fato de os estudantes relatarem não ver sentido no que leem, por não conseguirem fazer as inferências necessárias para o entendimento do texto, o que o torna difícil e enfadonho, ou ainda por não disporem de tempo para leitura, uma vez que precisam se dedicar ao trabalho e, quando chegam em casa, estão exaustos.

É fato que, mesmo diante de todos os obstáculos para continuar e concluir sua trajetória escolar, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos têm garantido constitucionalmente o seu direito à Educação. A Constituição Federal de 1988⁶, no artigo 208, inciso I, garante a provisão política de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive a todos que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1998).

⁴Trata-se de um documento alicerçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fruto do genuíno esforço coletivo, o qual tem como meta a aprendizagem e o compromisso de equidade na educação de toda a sociedade.

⁵É um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, também determinam que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam. E que não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais. Esse documento deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto particulares.

⁶ Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.

Importante ressaltar que a Lei Nº 9.394/96⁷ (LDB), em seu título III, art. 4º, item VII, também garante o acesso e permanência na escola para o público da educação de jovens e adultos, contribuindo assim para toda uma população vulnerável que não conseguiu concluir sua trajetória escolar no tempo e idade previstos. A seção V, em seu art. 37 da lei supracitada preconiza que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A partir de então a LDB, em seu art. 37, promove a EJA de programa a uma modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos, popularmente chamada de EJA, abrange três funções básicas: reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira reafirma a garantia do direito a uma escola com qualidade, a segunda diz respeito ao oferecimento de igualdade de oportunidades para retorno à escola daqueles que tiveram uma interrupção forçada de sua trajetória escolar e a terceira e última resgata o sentido maior da EJA, que é possibilitar o acesso à educação como forma de garantir a formação integral e permanente do ser humano.

De acordo com o Currículo Base da Educação Josefense⁸ (2020), no município de São José, em Santa Catarina, a Educação de Jovens e Adultos iniciou em 1998, quando a Prefeitura Municipal formalizou um convênio com o Governo Federal. Desde então, muitos estudantes distribuídos em vários polos, que funcionam nas escolas municipais no período noturno, tiveram a oportunidade de retornar aos estudos e concluí-los, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho, além da perspectiva de uma vida muito mais participativa enquanto cidadão. Atualmente, é oferecida a EJA em oito polos distribuídos pelo município, atingindo 750 estudantes do Ensino Fundamental dentro da faixa etária de 15 a 60 anos.

Vale salientar que a Resolução CNE/CEB⁹ n.º 1, de 05 de julho de 2000, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que estabelece como princípios da EJA: a equidade, a diferença e a proporcionalidade.

O Currículo Base da Educação Josefense (2020), registra que, conforme a resolução 051/2015-COMESJ o Ensino Fundamental tem duração de quatro fases/semestrais. O atendimento aos estudantes é ofertado no período noturno, através do ensino presencial, que ocorre de segunda a quinta-feira, das 18h30min às 22h, organizado em cinco aulas de 40 minutos. A sexta-feira é destinada às atividades complementares, permitindo ao estudante

⁷Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

⁸Currículo Base da Educação Josefense/Prefeitura Municipal de São José, Secretaria Municipal de Educação – São José: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

⁹Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

uma maior participação no que se refere às atividades desenvolvidas no espaço escolar, propiciando interação entre os sujeitos de diversas faixas etárias.

Quanto à população da Educação de Jovens e Adultos, o documento do Currículo Base da Educação Josefense (2020), realça que:

As mudanças no mundo do trabalho, decorrem da nova ordem econômica mundial, que demanda novas habilidades e competências por parte dos jovens, adultos e idosos, exigindo que se preparem para compreender o mundo em que vivem e atuam, de forma crítica, com responsabilidade e, especialmente, busquem formação para sua inserção e qualificação no mercado de trabalho. O sujeito que procura a EJA busca respostas às contradições de uma sociedade capitalista, marcada pela desigualdade, pela competição no mercado de trabalho e pelo surgimento das novas tecnologias, as quais exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada e científica. Esse grupo de pessoas, ao longo de sua trajetória, foi marcado pelo estigma do fracasso escolar, caracterizando-os como sujeitos de pouco estudo e incapacidade intelectual. Muitos deles, apresentam-se com baixa autoestima, advinda, em várias situações do preconceito social. (SÃO JOSÉ, 2020, p. 102).

Importante destacar o número cada vez mais crescente de estudantes migrantes, oriundos de outros estados, principalmente Norte e Nordeste, além de muitos imigrantes refugiados de países como Haiti, Venezuela, Chile e Síria. Para os estudantes imigrantes o grande desafio é superar a barreira cultural e da língua. Portanto, o primeiro passo é se apropriar do Português como língua estrangeira.

Atualmente, os sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, são frutos de um processo de evasão escolar do ensino regular. A EJA passou a ser uma oportunidade de corrigir a distorção série/idade em que se encontram, uma vez que até os dezoito anos a frequência à escola é de caráter obrigatório, como também uma forma de equalizar as exigências socioeconômicas. Portanto, refletir sobre a EJA como lugar de inclusão social é a maneira pela qual podemos garantir os direitos de conclusão da escolarização, de integração e de inclusão social, tornando-os sujeitos de direitos como prediz o art. 4º da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos:

Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 2015, p. 4).

Diante deste viés, o grande desafio do professor da Educação de Jovens e Adultos é articular o conhecimento do seu componente curricular com os saberes e experiências

vivenciadas no cotidiano dos sujeitos da EJA, a fim de promover o aprimoramento de sua cidadania, considerando toda trajetória pessoal e o contexto em que vivem.

Para tanto, optou-se em contemplar neste trabalho um produto que desenvolva o ensino da leitura tendo como foco os estudantes da EJA, utilizando os fundamentos da aprendizagem autorregulada.

Nesta perspectiva, os indivíduos são protagonistas de sua aprendizagem, já que têm o papel de aprender a aprender, sendo responsável por planejar, monitorar e avaliar a própria aprendizagem e seu desempenho.

A presente dissertação insere-se no campo da investigação sobre estratégias de aprendizagem para o ensino da leitura, ancorada no construto da Aprendizagem Autorregulada (ARA). Escolhi apresentar uma sequência didática por meio de oficinas com atividades de leitura que possibilitem a motivação para a leitura e o desenvolvimento do pensamento estratégico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de São José.

Para dar conta da questão de pesquisa de que trata este trabalho, o objetivo geral foi demonstrar como a aprendizagem autorregulada pode contribuir para o ensino da leitura e ativar o processo de compreensão leitora. Para o aluno se tornar um leitor competente, que saiba organizar sua própria aprendizagem de forma a contribuir para sua formação integral, ancorei as atividades nos autores estudados e tracei os seguintes objetivos específicos:

- a) Desenvolver uma proposta de oficina com atividades de leitura a partir da execução de estratégias de autoaprendizagem, com base nas autoras Boruchovitch e Gomes (2019).
- b) Analisar a valorização da leitura como forma de promover a aprendizagem, na medida em que agrega conhecimentos e amplia as competências do sujeito, relacionando às condições em que se encontram e aos limites e possibilidades que possam influenciá-la aprendizagem.
- c) Indicar a promoção da leitura entre alunos da EJA, a partir do construto da aprendizagem autorregulada, como meta educacional para possibilitar a “integração dos fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais envolvidos no aprender” com base em Boruchovitch e Gomes (2019).
- d) Estruturar as habilidades necessárias com foco na leitura e nas competências específicas da Língua Portuguesa, garantindo condições favoráveis para que o texto seja o elo central do processo de aprendizagem.

Neste sentido, o presente estudo foi fundamentado em pesquisas sobre a importância da motivação para a leitura e da influência do uso de estratégias da aprendizagem autorregulada como fator determinante para melhorar o ensino da leitura e a aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O referencial teórico adotado nesta pesquisa abrange o construto da aprendizagem autorregulada, a partir dos estudos de Albert Bandura (1977, 1981, 1996, 1997) e Barry Zimmerman (2000, 2002, 2011) . Para fundamentar a pesquisa do presente trabalho na área da aprendizagem autorregulada contemplando a motivação para a leitura e a compreensão leitora, foram utilizadas as pesquisas de Allan Wigfield (1997, 2004, 2009, 2011, 2012), John Guthrie (2004, 2007, 2008, 2012, 2013, 2014), Evely Boruchovitch e Maria Aparecida Mezzalira Gomes (2011, 2019).

Estas pesquisas resultaram em trabalhos publicados, responsáveis por garantir importantes contribuições no campo científico para a ampliação de estratégias que visam a resolver problemas identificados no âmbito da aprendizagem.

A seção 2 apresenta o perfil do leitor brasileiro, a partir dos dados obtidos na 5ª edição da pesquisa Relatos da leitura no Brasil (2020) e do SAEB (2017), além das avaliações nacionais como a ANA, Prova Brasil e ainda do Programa Internacional de Estudantes – PISA (2018). Na Seção 3, exponho o conceito de aprendizagem autorregulada e como ela se aplica à educação, apontando os modelos de aprendizagem autorregulada de Zimmerman, fundamentado nos quatro pilares para a formação do leitor: a percepção de competência do aluno enquanto leitor, a autonomia do leitor, o valor da leitura e a leitura como fator importante para a integração social (WIGFIELD, 2000, 2011; BORUCHOVITCH, 2011). Além disso, a seção 3 esclarece sobre o modelo de autoeficácia definido nos estudos de Bandura (1977, 1981, 1996, 1997). A seção 4, intitulada, “O Desenvolvimento da Compreensão leitora na perspectiva da aprendizagem autorregulada”, fundamenta-se no construto da aprendizagem autorregulada como recurso para promover a leitura e a compreensão leitora, a partir do apoio motivacional, orientação de estudos, estímulos ao desenvolvimento da consciência metacognitiva e do ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas específicas de leitura (BORUCHOVITCH, 2011, p.12). Para tanto, apresento o modelo de um programa instrucional para melhorar a compreensão leitora – CORI, desenvolvido por Guthrie (2005, 2009), e outras possíveis estratégias a serem utilizadas para a promoção da leitura, descrevendo seus objetivos e as etapas de aplicação. Na quinta seção, apresento a trajetória metodológica da pesquisa, o cenário contendo o local e a caracterização dos sujeitos para os quais a proposta aponta. Na sexta seção apresento o tipo de método escolhido para a realização da pesquisa. Finalmente, na sétima seção, apresento a

proposta de intervenção, a descrição do produto e a contextualização do estudo de pesquisa. As considerações finais apresentam os resultados esperados, quando for aplicada a proposta de intervenção.

2. O PERFIL DO LEITOR BRASILEIRO

Segundo o documento “Retratos da leitura no Brasil, 5ª edição (2020), que no ano de 2019 realizou pesquisa em 208 municípios, entrevistando 8.076 pessoas, de gêneros, cor ou raça, classe social e escolaridade diferentes, escutando pessoas de 5 a 70 anos ou mais, o fator predominante para não se ler é a falta de tempo, em segundo lugar é por preferir outras atividades e, em terceiro lugar, é por não ter paciência para ler, entre outras tantas razões de menor peso.

De acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura¹⁰ (ANA), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), 54,73% dos estudantes acima de 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura, estando nos níveis 1 e 2 (elementares).

Na avaliação realizada em 2014, este percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, este percentual era de 43,8. Portanto, os níveis de alfabetização dos brasileiros, em 2016, são praticamente os mesmos que em 2014.

Dados apresentados pelo SAEB¹¹ 2017 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) mostram que a grande maioria dos alunos, tanto em nível fundamental quanto em nível médio, não são leitores hábeis. Como consequência disso, têm-se alunos com várias dificuldades de aprendizado nas mais diversas áreas do ensino.

Segundo os dados fornecidos pelas avaliações sobre o nível de competência leitora dos alunos brasileiros, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC¹² (também denominada Prova Brasil) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA¹³, o Brasil ainda se encontra abaixo da grande maioria dos alunos, tanto em nível fundamental

¹⁰ANA é a sigla utilizada para designar a **Avaliação Nacional de Alfabetização**, criada em 2013 a fim de aferir os níveis de **alfabetização** e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

¹¹Trata-se de um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

¹²Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (INEP, 2017).

¹³ O PISA — é um programa internacional de avaliação desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo do PISA é o de avaliar até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica.

quanto em nível médio. Em Língua Portuguesa, foi de 258,4, o que coloca esses alunos participantes no nível 3, de acordo com a Escala do SAEB/Prova Brasil que contém 9 níveis. No PISA, em 2018, o foco foi pela terceira vez o domínio da leitura, a média atingida na área de leitura pelos alunos brasileiros foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487). No entanto, o maior desempenho em letramento em leitura na série histórica, com 6 pontos de diferença em relação à edição de 2015 (BRASIL, 2020, p. 51).

Ao comparar o Brasil aos três primeiros colocados – Canadá (com 520 pontos); Finlândia (com 520 pontos) e Coreia (com 514 pontos), fica evidente a necessidade de mais pesquisas em torno da eficácia da leitura no desenvolvimento do processo de aprendizagem, a fim de que sejam desenvolvidas ações de políticas públicas que objetivem qualificar a aprendizagem nesta área. Assim, a nova definição de letramento e leitura em 2018 refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial e participar da sociedade (BRASIL, 2020, p. 51).

Segundo o Relatório Pisa 2018-2020, a leitura atualmente é vista como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem ao longo da vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral. Portanto, deve ser considerada nas várias maneiras pelas quais os cidadãos interagem com artefatos baseados em texto e como parte da aprendizagem ao longo da vida.

Há muitos documentos oficiais que norteiam as práticas educacionais brasileiras e apontam as necessidades a serem trabalhadas na perspectiva de que os estudantes possam se apropriar de elementos fundamentais para a sua formação integral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴ demonstram que há uma preocupação consciente em se desenvolver e aprimorar a atividade de leitura no cotidiano das escolas, deixa bem claro essa preocupação que fica evidente no seguinte fragmento:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. 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

¹⁴Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Portuguesa, Brasília, 1997, é um documento que tem o objetivo de apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. A parte de Língua Portuguesa está organizada de a modo a servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate.

um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 1998, p. 41).

Na 5ª Edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2020)¹⁵, coordenada pelo Instituto Pró-livro¹⁶ e executada pelo IBOPE¹⁷, o objetivo é conhecer o comportamento do leitor, medindo a intensidade, forma, limitações, motivações, representações, condições de leitura e acesso a livros (digitais ou impressos) da população brasileira com 05 anos e mais, alfabetizada ou não. Foram realizadas 8.076 entrevistas domiciliares, face a face, com registros das respostas em *tablets*, em 208 municípios brasileiros no período que compreendeu outubro de 2019 a janeiro de 2020. O perfil da amostra considerou o gênero, faixa etária e região. Quanto ao gênero, 52% foram do feminino e 48% masculino. Já a faixa etária entrevistada foi de 05 anos a 70 anos ou mais e quanto às regiões foram 48% da região sudeste, 28% nordeste, 14% região sul e 8% norte e centro-oeste cada.

Como definição de leitor na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2020), tem-se que é aquele que leu inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses. A pesquisa ainda aponta para uma diminuição na quantidade de leitores do ano 2015 para o ano 2019, se estendendo essa diminuição também em relação ao gênero, uma vez que os meninos continuam lendo menos que as meninas. Em relação à faixa etária a pesquisa demonstra que dos cinco aos dez anos houve um aumento no número de leitores entre os anos de 2015 e 2019, e nas outras faixas etárias, de onze a setenta anos ou mais, houve um decréscimo no número de leitores.

Importante ressaltar que a pesquisa também considerou o perfil do leitor quanto à sua etnia e identificou que 55% dos entrevistados que mais leem se consideram brancos, 52% dos leitores são pardos e 48% dos leitores se consideram negros. Quanto à escolaridade, o número de estudantes entrevistados, frequentando a escola, diminuiu do ano 2015 para 2019, pois no ano 2015 havia 41,7% estudando e em 2019 38,9%. Os afastados da escola em 2015 eram 46%, enquanto em 2019 essa quantidade caiu para 42%. Frequentando a escola, oficialmente,

¹⁵Retratos da leitura no Brasil. 5ª edição, 11 de dezembro de 2020.

¹⁶Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins lucrativos, criada e mantida pelas entidades do livro – Abrelivros, CBL e SNEL – com a missão de transformar o Brasil em um país de leitores. Tem como objetivo promover pesquisas e ações de fomento à leitura.

¹⁷ Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, que tem seu trabalho destinado à pesquisa de níveis de aceitação do público em relação a diversos seguimentos.

a pesquisa mostra que, em 2019, havia 86% no fundamental I, enquanto em 2015 havia 82%. Já no Fundamental II, no ano 2009, havia 75% em comparação a 84% em 2015. Com relação a classe e renda familiar, a pesquisa aponta para um número cada vez menor de leitores, de acordo com as condições menos favoráveis de renda.

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2020) traça um diagnóstico sobre a motivação e os hábitos de leitura dos entrevistados, esclarecendo que 38% dos leitores na faixa etária de 05 a 17 anos, ou seja, público da Educação Básica, disseram ter lido o último livro de literatura por gosto, sendo a capa e o autor os fatores que mais influenciaram na escolha. A pesquisa ainda mostra que os textos mais lidos são os escolares. A frequência de leitura de livros de literatura é mínima, segundo a pesquisa, no Fundamental II, já que de 1653 entrevistados, 43% não leem nada de livros de literatura por vontade própria, como contos, crônicas, romances ou poesia. Já os livros de literatura indicados pela escola para os anos finais do ensino fundamental, dos mesmos 1653 entrevistados, 61% não leem. Interessante destacar que a pesquisa aponta como o gênero mais escolhido e lido pelos participantes a bíblia, seguida do gênero conto. Quanto ao local em que os entrevistados costumam ler com mais frequência, a pesquisa revela que é na casa e depois na sala de aula. A causa mais apontada pelos pesquisadores para não ter lido mais entre leitores e não leitores é a falta de tempo.

Neste contexto, 67% dos entrevistados afirmam, em 2019, ocupar grande parte de seu tempo assistindo televisão, outros 66% usando a internet, 60% escutando música e 62% usando o WhatsApp. Apenas 24% leem livros de papel ou digitais, jornais, revistas ou notícias. Este dado revela o quanto a leitura está sendo substituída cada vez mais pela interação através dos meios de comunicação de massa. Esses são mais rápidos no seu processo de comunicação, não demandam muita reflexão e cumprem com seus objetivos de forma eficaz, tornando a leitura de livros inteiros ou textos mais complexos um atrativo distante.

O desempenho de leitura está relacionado a muitos fatores, um deles é a cor, fator esse que interfere diretamente para a evasão escolar de crianças, adolescentes e jovens afrodescendentes, o que torna ainda mais preocupante o assunto, já que estes estudantes estão nas chamadas camadas mais desfavorecidas socialmente. A falta de motivação para a leitura e da compreensão leitora pelos alunos de cor os tornam, conseqüentemente, mais vulneráveis, acentuando as desigualdades sociais e os empurrando para a margem de onde têm muito mais dificuldade de sair para alcançar outras esferas escolares, como a universidade, por exemplo.

A população da Educação de Jovens e Adultos da escola pública sugerida para o desenvolvimento deste estudo é composta por uma grande maioria de estudantes de etnia afrodescendente, moradores de bairros da periferia, o que os coloca na condição de maior vulnerabilidade em relação às desigualdades sociais. Este fator interfere diretamente no desempenho escolar dos estudantes, que encontram muito mais obstáculos para dar continuidade a sua escolaridade que os de outras etnias e situação social, impactando negativamente nos níveis de desempenho escolar.

Considerando o contexto, o perfil de leitor dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de uma maneira geral, é consideravelmente inferior ao perfil de leitores de outras etapas da escolaridade, uma vez que na EJA os estudantes já trazem na bagagem situações de aprendizagem que ainda não foram internalizadas. Nessa modalidade de ensino, as defasagens no percurso educacional do aluno são resultado de uma série de fatores intrínsecos como, por exemplo, a dificuldade de entender os processos de aprendizagem, a falta de hábito para monitorar e avaliar se está aprendendo, a baixa autoestima, o não se sentir capaz, o cansaço causado por um dia exaustivo de trabalho e ainda as questões extrínsecas como falta de tempo para se dedicar aos estudos por conta da jornada de trabalho, necessidade de fazer hora-extra, não ter quem cuide dos filhos, falta de um espaço apropriado para estudo, entre outros fatores que tornam a falta de motivação para a leitura apenas mais um obstáculo a ser vencido.

Portanto, motivar para a leitura é mais que um dever do educador que atua na EJA, sendo, sobretudo, uma responsabilidade grandiosa não somente de caráter pedagógico, mas sobretudo social, já que a leitura possibilita acelerar o processo de aprendizagem. Deste modo, urge modificar o perfil do estudante da EJA para que se torne motivado, passando a ser um leitor costumeiro e eficaz, que saiba compreender a leitura como ferramenta para abrir portas antes encerradas, que perceba na leitura a oportunidade de ampliar o conhecimento.

Posto isto, ressaltamos a importância da promoção da leitura a partir da utilização de diferentes estratégias para motivá-la no ambiente escolar. Na próxima seção, esclarecerei sobre o conceito de aprendizagem autorregulada e sua relação com a educação, descrevendo os modelos de aprendizagem autorregulada de Zimmerman.

3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem é definida como o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011). A aprendizagem autorregulada busca projetar o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem, a partir da consideração de suas experiências, atribuindo autonomia no seu processo de aprender a aprender, para o fortalecimento da organização de seu tempo.

Para que o estudante seja considerado autorregulado, é preciso que elabore um planejamento para o estudo, a partir do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, executando-o. É necessário ainda que monitore seu desempenho. Importante ressaltar que há dois pontos de vista a serem considerados na aprendizagem autorregulada: o primeiro é sob a perspectiva do estudante que deve analisar os fatores que envolvem sua aprendizagem, como a questão social e o ambiente físico em que está inserido, o segundo é o foco na atuação do professor, sua motivação e desempenho.

De acordo com esta perspectiva, a autorregulação pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (ZIMMERMAN, 2013).

Nessa esteira, Albert Bandura, um dos mais influentes psicólogos da história, foi o autor da Teoria da Aprendizagem Social, denominada recentemente para teoria Cognitiva Social, a qual considera que os padrões de comportamento podem ser aprendidos por meio da experiência (aprendizagem direta) e pela observação do comportamento de outras pessoas (aprendizagem vicária). A teoria cognitiva social considera que o sujeito é agente do próprio desenvolvimento e interage com as circunstâncias de sua vida de modo intencional. Nessa perspectiva, o indivíduo aprende a partir da observação do que o outro faz. Assim, conforme Bandura:

O ambiente e os sistemas sociais influenciam o comportamento humano por meio dos mecanismos psicológicos do sistema *self*. Assim, a teoria social cognitiva postula que fatores como condições econômicas, *status* socioeconômico e estruturas educacionais e familiares não afetam o comportamento humano diretamente. Esses fatores afetam o comportamento na medida em que influenciam as aspirações, autopercepções, padrões pessoais, estados emocionais, atitudes e outras influências auto-regulatória das pessoas. (BANDURA, 2008, p. 100)

Bandura (1997) ressalta a importância da influência do quanto o sujeito se julga capaz de se sair bem em determinadas situações, já que, ao se julgar competente e eficaz, o sujeito coloca expectativas maiores e o seu desempenho tende a ser melhor, enquanto os que se julgam pouco eficazes ou até mesmo incompetentes têm seu resultado diminuído e, na maioria das vezes, negativos, pois foram essas as suas expectativas. Assim, o conceito que o

sujeito tem de sua autoeficácia é diretamente proporcional ao seu desempenho diante de uma situação. Bandura assim definiu:

Essencialmente, as crenças de auto-eficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Isso porque, a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades. Hoje, muitas evidências empíricas sustentam a afirmação de Bandura de que as crenças de auto-eficácia influenciam praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas – independentemente de pensarem de forma produtiva, autodeliberante, pessimista ou otimista –, o quanto elas se motivam e perseveram frente a adversidades, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão e as escolhas que fazem em suas vidas. A auto-eficácia também é um determinante crítico de como os indivíduos regulam o seu pensamento e o seu comportamento. (BANDURA, 2008. p. 101-102).

Assim, outros autores também consideram as crenças da autoeficácia como fundamentais para a motivação e para o sucesso diante da superação das dificuldades e, a partir deste pressuposto, realizaram muitos estudos e pesquisas que confirmam o quanto ter sucesso em enfrentar os obstáculos está intimamente ligado ao quanto o indivíduo crê que é capaz. Um desses autores é o professor-pesquisador Barry Zimmerman, que conduziu uma extensa pesquisa sobre como as pessoas podem regular suas atitudes e comportamentos, com ênfase nas situações de aprendizagem.

A teoria da aprendizagem apresenta os avanços da ciência cognitiva para ajudar os professores a envolver inteiramente os alunos nos processos de aprendizagem, uma vez que, quando os alunos se envolvem, assumem uma responsabilidade maior por sua aprendizagem e seu desempenho acadêmico melhora. Esse modelo está estruturado em uma série contínua de ciclos de *feedback* que consiste em três fases: planejamento, prática e avaliação, ou seja, o pesquisador orienta considerar o que ocorre antes, durante e depois da leitura. Assim, podemos concluir que, quando os alunos definem metas, monitoram sua prática e avaliam os resultados, conseguem aprimorar seu desempenho, realizando os ajustes necessários para redirecionar seu esforço focando a aprendizagem.

Mais um estudioso que dedicou sua trajetória acadêmica em aprofundar pesquisas para compreender como aprimorar os processos de aprendizagem, a partir da motivação, é o professor e doutor em psicologia, Allan Wigfield. O fio condutor de seu trabalho fundamenta-se na motivação e compreensão de leitura das crianças. É reconhecido em nível internacional como uma referência quando se trata dos aspectos diferentes da motivação e autorregulação,

incluindo o desenvolvimento da motivação de crianças e adolescentes e como ela está relacionada à quantidade e à amplitude de sua leitura.

Wigfield inspira muitos outros pesquisadores a aprofundarem os estudos no campo da educação a partir da influência da motivação no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Favorece o compartilhamento dos resultados de suas pesquisas, fruto de muito estudo e de várias práticas, incluindo as propostas de estratégias e os modelos de instrução.

Outros pesquisadores seguem a linha de pesquisa de Wigfield e baseiam-se em suas pesquisas para aprofundar o tema, alguns inclusive fazem parceria e compartilham seus estudos. Assim citamos John T. Guthrie e Susan Lutz Klauda que escreveram o Artigo *Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents* (Efeitos das Práticas em Sala de Aula sobre Compreensão de leitura, engajamento e Motivações para Adolescentes), como resultado de uma pesquisa apoiada pelo Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano em 2007–2012. O estudo propôs investigar o papel dos suportes de sala de aula para possibilitar o envolvimento e a motivação para a compreensão do texto informativo dos alunos.

Outro nome bastante representativo na área dos estudos sobre aprendizagem autorregulada é o professor pesquisador Dr. John Guthrie, que desenvolveu várias pesquisas sobre aspectos cognitivos e motivacionais da leitura e aprendizagem autorregulada com foco na motivação para a leitura. Nesse viés, compartilhou suas investigações sobre o tema com seu colega Allan Wigfield, com o qual tem muitas pesquisas desenvolvidas que culminou em vários trabalhos publicados. Além disso, contribuiu, participando como autor em parceria com outros estudiosos, com a construção de alguns capítulos de livros que aprofundam as pesquisas sobre aprendizagem autorregulada com foco na motivação para a leitura

Já, no Brasil, há duas pesquisadoras que se destacam em relação aos estudos envolvendo a aprendizagem autorregulada: a pesquisadora Evely Boruchovitch e a pedagoga Maria Aparecida Mezzalira Gomes. Juntas realizaram pesquisas explorando como promover a compreensão autorregulada da leitura em estudantes da educação básica.

Boruchovitch e Gomes (2019) descrevem práticas e procedimentos que desenvolvem a consciência metacognitiva e orientam a autorregulação não só de alunos, como de docentes, com o objetivo de contribuir tanto para a educação quanto à psicopedagogia, apresentando diagnóstico, atuação e intervenção, para o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Para o presente trabalho, realizamos uma pesquisa no site de periódicos da Capes, a fim de identificar estudos voltados ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada e,

como resultado, encontramos sessenta e um trabalhos no gênero artigo. Desse total, apenas cinco se enquadravam no campo da compreensão leitora, a partir da aprendizagem autorregulada. Nove artigos foram voltados para o estudo da aprendizagem autorregulada envolvendo seu conceito, motivação, estratégias e a aplicação dos resultados que podem contribuir para o sucesso escolar dos estudantes. Foram encontrados quarenta e seis estudos sobre aprendizagem autorregulada abordada em diferentes componentes curriculares e em várias etapas e níveis de escolarização, na perspectiva do estudante e também do docente. Em relação a teses, identificamos apenas oito trabalhos voltados à aprendizagem autorregulada, sendo dois envolvendo a compreensão leitora e a motivação para a leitura. Importante destacar que nenhum trabalho pesquisado estava voltado ao público da Educação de Jovens e Adultos.

Boruchovieth (2019) realizou e orientou várias pesquisas sobre aprendizagem autorregulada, a fim de analisar a eficácia de estratégias e atividades reflexivas que promovam a aprendizagem autorregulada com foco na melhoria do desempenho escolar de estudantes de vários níveis e segmentos de escolaridade. Esses estudos já foram amplamente divulgados em congressos nacionais e internacionais, assim como foram identificados outros estudos sobre o mesmo tema no Portal da Capes, totalizando sessenta e um periódicos e oito teses. Dos sessenta e um periódicos, artigos, nove apresentam estudos sobre a aprendizagem autorregulada apontando o seu conceito, motivação, estratégias utilizadas e os resultados percebidos em estudantes de vários níveis de escolaridade.

O primeiro artigo, dos autores Puntel Basso, Barreto Abrahão e Bragagnolo Frison (2015), denominado “Relações entre a aprendizagem-autorregulada e os fatos (auto) biográficos”, publicado na Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação, objetiva compreender o processo de aprendizagem em alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. As autoras buscaram entender como esses alunos se percebem e se constituem enquanto promotores de sua própria aprendizagem, considerando suas experiências de vida e a influência de sua rotina e do contexto em que está inserido. Para tanto, aplicaram uma metodologia autobiográfica com dez alunos do nono ano, utilizando a técnica de ateliê biográfico de projetos, onde realizaram seis sessões de uma hora cada com cinco alunos por vez. Primeiro os alunos escreveram sua autobiografia, depois socializaram com os outros participantes da pesquisa e finalmente realizaram o balanço de sua formação. Como resultado as autoras perceberam que as narrativas autobiográficas, a partir da reflexão do que foi escrito e posteriormente lido, estabelecem relação entre o sentido individual dos estudantes e o que eles fazem para promover a aprendizagem-autorregulada.

Foi possível, então, identificar as mudanças no processo de autorregulação dos alunos, considerando suas experiências de vida, o que permitiu compreender que as estratégias de autorregulação utilizadas pelos estudantes são determinadas por suas experiências e contexto de vida.

Bittencourt e Boruchovitch (2017) objetivaram conhecer as necessidades e expectativas de estudantes universitários durante sua trajetória no ensino superior, considerando suas heterogeneidades, a fim de facilitar sua integração e retenção no Ensino Superior. O estudo foi realizado a partir da aplicação de um questionário de expectativa de estudantes universitários (QEXP-U), elaborado pelas autoras e analisado sob a perspectiva da aprendizagem-autorregulada. Participaram do estudo 1.239 alunos ingressantes da universidade no ano 2015, pertencentes a cursos de diferentes áreas do conhecimento. Como resultado, o estudo identificou que os alunos ingressantes possuíam ricas e diversificadas expectativas em relação à universidade, sendo essas expectativas boas e positivas em relação às aulas, aos docentes, aos conteúdos curriculares e à vida social universitária de uma forma geral, demonstrando que a ocorrência da aprendizagem-autorregulada na universidade é bem possível, uma vez que os estudantes têm consciência do que querem aprender e de que maneira podem fazer isso, utilizando de sua autonomia, sendo reflexivo, crítico e proativo em seu processo de aprendizagem.

Simão e Veiga (2016), em seu artigo “Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem-autorregulada”, terceiro encontrado nesta área, demonstra que o principal objetivo é investigar os processos e as estratégias aplicados por estudantes de Educação Básica em uma determinada tarefa, a fim de avaliar como a entrevista com tarefa pode contribuir para que os professores identifiquem as características dos estudantes que regulam o seu processo de aprendizagem, a partir do controle e da modificação de suas metas de aprendizagem, de sua crença na autoeficácia e no domínio das emoções positivas diante das tarefas a serem realizadas. As autoras valeram-se do modelo de Zimmermann (2000-2013), que se volta para uma perspectiva sociocognitiva, analisando por meio de seis entrevistas com dois alunos, ao fazerem um resumo sobre como ocorrem os processos nas diversas fases da autorregulação: fase prévia (autoinstruções), fase de controle volitivo (automonitoramento) e fase da autorreflexão (autoavaliação e autorreação). Os resultados apontaram para o fato de os alunos entrevistados demonstrarem mais facilidade para o desenvolvimento de estratégias que ampliem as possibilidades de autorregulação de sua própria aprendizagem, como automonitorar suas tarefas, ter maior reflexão sobre elas, reavaliar seu desempenho e adequar os objetivos para atingir melhor suas metas.

Os autores Paiva e Lourenço (2012), cujo artigo publicado foi “A influência da aprendizagem-autorregulada na maestria escolar”, quarto analisado por esta pesquisadora, realizaram esse estudo para compreender o quanto a disrupção percebida influencia na autorregulação da aprendizagem e, por sua vez, o quanto a autorregulação influencia no desempenho escolar dos alunos de uma escola pública de Portugal. Para tanto, analisou a resposta de 147 alunos, dentre eles 77 meninos e 70 meninas do 3º ciclo do Ensino Básico, utilizando dois instrumentos: o Inventário de Processos de Autorregulação de Aprendizagem e o Questionário dos Comportamentos Disruptivos Percebidos. Como resultado da pesquisa, percebeu-se que os alunos participantes apresentaram menor percepção dos comportamentos disruptivos, sendo mais autorregulados na sua aprendizagem.

O quinto trabalho pesquisado foi o da autora Frison (2012), intitulado “Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada”. Neste estudo, a autora analisou a possível potencialização da aprendizagem colaborativa e autorregulada pela ação da monitoria com estudantes de uma instituição particular de Ensino Superior. A pesquisa ainda explorou a relação de estudantes e professores com a monitoria e sua influência a partir da perspectiva da aprendizagem autorregulada no desempenho nos mesmos. O estudo foi realizado por meio de entrevista semiestruturada e os resultados demonstraram dados positivos em relação à utilização da aprendizagem autorregulada no ensino superior. Seguindo a mesma linha, Frison (2012), contribuiu com outro artigo sobre aprendizagem autorregulada, intitulado “Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem”. Nesse trabalho, que enumeramos como o sexto na lógica da pesquisa, a autora tem por objetivo propor uma reflexão sobre a tutoria na atualidade como estratégia para potencializar a aprendizagem colaborativa entre estudantes de Pedagogia de uma Instituição pública. O estudo se deu no período de um semestre e os resultados mostraram o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, ativa, interativa, mediada e autorregulada.

O sétimo artigo pesquisado foi escrito por Puntel Basso e Barreto Abrahão (2017), denominado “Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. Esse assunto já tinha sido abordado a partir da perspectiva no primeiro artigo apresentado nesse capítulo, porém no atual artigo há um aprofundamento da pesquisa com 30 alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. O objetivo do estudo continuou o mesmo e a abordagem metodológica explorou os ateliês biográficos de projetos, entretanto ampliaram o estudo para 30 alunos, submetidos a sete sessões de 45 minutos cada, em grupos de cinco a dez alunos. Os resultados foram

analisados com inspiração na compreensão cênica e revelaram três cenas: os múltiplos sujeitos envolvidos na pesquisa, sua relação consigo mesmo e com o outro, a partir da escuta ativa do outro e as cenas esquecidas e/ou reprimidas. Esses fatores possibilitaram aos estudantes perceberem como se constituem e o quão são sujeitos de sua própria aprendizagem, superando suas dificuldades e se reorganizando para melhorar o desempenho.

Liliane Ferreira Neves Inglez de Souza (2010), em seu artigo “Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados”, oitavo estudo pesquisado, tem como objetivo discutir a relação entre estratégias de aprendizagem e algumas variáveis motivacionais que têm sido sistematicamente relacionadas a este constructo: autoeficácia, metas de realização e valor da tarefa. Do ponto de vista desta dissertação, a abordagem da autora é extremamente interessante, uma vez que remete aos fatores motivacionais, explorado neste estudo como fator determinante para o desenvolvimento da leitura.

Paulino, Sá e Silva (2015), em seu artigo Autorregulação da motivação: crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade/*Self-regulation of motivation: beliefs and strategies of students between 7th to 9th grade*, estabelecem alguns objetivos para descrever de que forma a motivação interfere para que os alunos realizem tarefas por considerarem interessantes e divertidas. Nessa linha, propõe estudar a relação entre metac conhecimento sobre o uso de estratégias de regulação da motivação e as crenças motivacionais que alunos do 7º, 8º e 9º ano apresentam diante das tarefas, e ainda analisar diferenças levantadas a partir de gênero e ano escolar. Para tanto, o referido artigo buscou responder a três questões: quais as crenças motivacionais mais frequentes, que tipo de crença motivacional influencia na aprendizagem autorregulada e quais as estratégias consideradas mais eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. Os 316 alunos do 7º ao 9º ano, envolvidos na pesquisa, responderam à Escala de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA)¹⁸, composta por duas grandes dimensões: crenças motivacionais e estratégias de regulação da motivação. O resultado mostrou o conhecimento das crenças motivacionais dos alunos e sua relação com as estratégias que são utilizadas pelos alunos para a promoção de sua aprendizagem, considerando as mudanças ocorridas de acordo com a idade dos alunos, suas necessidades e os períodos de escolaridade compreendidos entre o 7º e 9º anos.

Identificamos ainda cinco artigos voltados especificamente à aprendizagem autorregulada direcionada a estratégias de leitura. O primeiro trabalho foi publicado por

¹⁸EAMA – Escala de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem.

Corrêa Vieira, Bragagnolo Frison e Veiga Simão (2015), denominado “Aprendizagem-Autorregulada: estratégias de compreensão leitora” e apresenta um estudo realizado com estudantes da 8ª série do ensino fundamental de uma escola pública brasileira com o objetivo de identificar se melhoraram a compreensão leitora e as competências de leitura a partir de uma intervenção pedagógica. O resultado desse estudo mostrou que as estratégias autorregulatórias de compreensão leitora favoreceram tanto a motivação pela leitura quanto o desenvolvimento de competências para o entendimento do texto.

Gomes e Boruchovitch (2011) em seu artigo *Self-regulated learning in reading: Positive results of a psychopedagogical intervention* (Aprendizagem-autorregulada da leitura: Resultados positivos de uma intervenção) objetivaram avaliar os efeitos de uma intervenção psicopedagógica na compreensão leitora de alunos de quarta série de uma escola pública do Ensino Fundamental, tendo como foco todo o grupo e não apenas os estudantes com dificuldades na compreensão leitora. Os resultados obtidos com a pesquisa foram considerados favoráveis, com progressos em compreensão leitora observados nos dois grupos em questão: experimental e controle, havendo maiores e mais consistentes ganhos no Grupo Experimental.

Gomes e Boruchovitch (2016), em seu artigo “Escala de Motivação para a Leitura para Adolescentes e Jovens: Propriedades Psicométricas”, desenvolveram uma investigação para descrever os passos necessários para a construção de uma escala de motivação de leitura (EML) para adolescentes e jovens, que vem ao encontro do estudo desta dissertação, uma vez que a motivação para a leitura a partir da aprendizagem autorregulada alavancou esta pesquisa. Importante lembrar que a leitura é fator fundamental na escola, já que não é prerrogativa apenas do componente curricular de Língua Portuguesa, mas também necessária para todas as áreas de conhecimento. Portanto, estudar a motivação para a leitura, como acontece e de que forma é possível desenvolver no aluno é uma preocupação legítima dos educadores. Guthrie, Wigfield e Klauda (2012) definem a motivação para a leitura em uma perspectiva de “engajamento” e compromisso e consideram o leitor motivado como sendo aquele que lê por prazer e tem intenção de ler para aprender. Para alcançar esse objetivo, o leitor utiliza estratégias que considerem suas experiências de vida e seu contexto de maneira a interagir os conhecimentos interiores com o que a leitura oferece. Os resultados sugerem que as pesquisas continuem sendo aprofundadas por pesquisadores para que sejam utilizadas como referência e possam contribuir para melhorar as estratégias de motivação para a leitura e para aprimorar a compreensão leitora dos estudantes.

De 08 (oito) resultados de teses para esse assunto, identificamos apenas dois estudos sobre o mesmo tema, sendo o primeiro em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, escrito por Fonseca, Pereira e Pires (2013) cujo objetivo foi iniciar as crianças em processos ativos de construção de conhecimento a partir da escrita de texto com foco na aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada. Esse estudo apresentou como resultados que as crianças participantes aprenderam através da aprendizagem situada a trabalhar de forma colaborativa e a desenvolver melhor a escrita. Impactou ainda positivamente no processo de formação profissional da professora responsável pela pesquisa. A segunda tese é da mesma natureza, suas autoras Costa, Pereira e Pires (2013), também sobre Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esse estudo teve como objetivo relatar os principais resultados de um projeto de intervenção cujo foco foi iniciar crianças do 2º ano de escolaridade na competência de leitura como instrumento da construção do saber em contexto de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada, com a finalidade de potencializar o aprender a aprender, o que resultou na melhoria da aprendizagem a partir da construção da autonomia das crianças e no uso da leitura como alicerce para aprender sobre a cultura e o contexto em que vivem.

No entanto, não foi identificado nenhum trabalho sobre aprendizagem autorregulada voltada à Educação de Jovens e Adultos, nem tampouco com foco em compreensão leitora, razão pela qual este trabalho dará ênfase à proposta de atividades que incentivem os processos autorregulatórios com foco na motivação para a leitura, no contexto dos anos finais da educação de jovens e adultos, com o propósito de fortalecer a aprendizagem de estudantes desta etapa de escolaridade. Na próxima subseção, discorreremos sobre a aprendizagem autorregulada voltada à área da Educação.

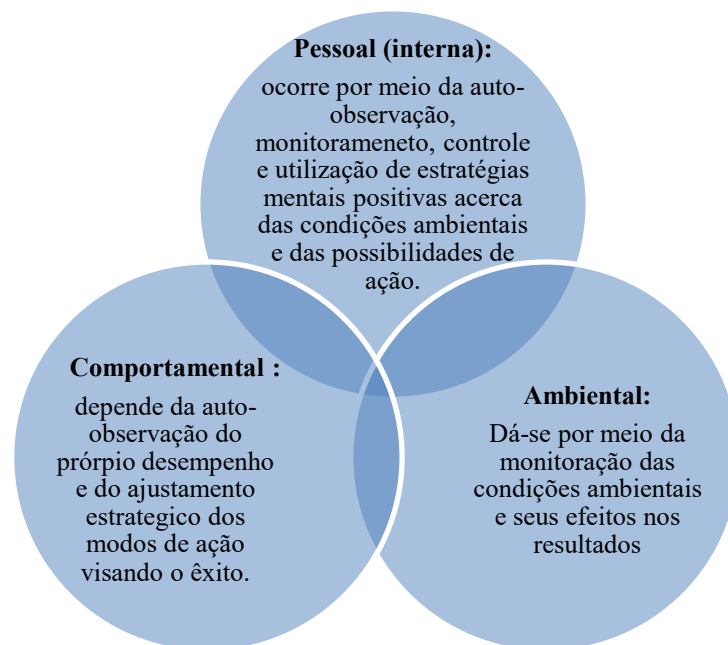
3.1 APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NA EDUCAÇÃO

A prática da aprendizagem autorregulada, apesar de pertencer à psicologia, está imbricada à educação, já que é por meio do contexto educacional que se descortina um amplo repertório de atividades e possibilidades de se fortalecer estratégias promotoras do desenvolvimento da aprendizagem, por meio da autorregulação dos estudos.

Zimmerman (2000) criou um modelo cíclico e dinâmico de aprendizagem autorregulada que esclarece como se dão as inter-relações entre os diferentes fatores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais, além de ser o modelo mais aplicado no contexto educacional (BORUCHOVITCH, 2014).

Zimmerman (1989) define três formas de autorregulação: pessoal (interna), quando o estudante regula os seus pensamentos, sentimentos e crenças por meio da auto-observação, monitorando e controlando os sentidos; o comportamental, quando o próprio estudante percebe e monitora o seu desempenho, fazendo os ajustes necessários à obtenção de seu objetivo e o ambiental, no qual o estudante regula as condições ambientais de modo a torná-las favoráveis à sua aprendizagem. Todas se complementam e se ajustam para se adaptarem à modulação dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, embora distintas e independentes, se relacionam e interagem para o benefício da aprendizagem.

Figura 1- Ilustração sobre as três formas de autorregulação descritas por Zimmerman (2008, 2013):



Fonte: Adaptação de Modelos de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (2008, 2013).

Os estudos de Zimmerman (1989) apontam na direção de um progresso na construção da aprendizagem autorregulada a partir de quatro etapas: os dois primeiros níveis são predominantemente sociais e os outros dois com foco na autodireção, autocontrole e autorregulação (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1994; ZIMMERMAN, 2000). O primeiro nível é o observacional, em que predomina a modelagem cognitiva com presença de um modelo, ou seja, a aprendizagem se dá a partir de observação cuidadosa seguida de exercício e desenvolvimento de uma habilidade. Já no segundo nível, há o predomínio do estímulo e a aprendizagem ocorre a partir do *feedback* e do reforço recebidos do modelo. O terceiro e quarto níveis independem de modelos, já que são representados por padrões de modelos anteriores. Assim, no terceiro nível, o estudante ou aprendiz poderá lançar mão de, por

exemplo, imagens ou lembranças verbais de desempenho de um professor (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Por último, no quarto nível, prevê-se a adaptação dos estudantes às variações das mudanças das condições pessoais e contextuais, independente de modelo, realizando os ajustes necessários para obter os melhores resultados de aprendizagem.

Importante destacar que o estudante, mesmo tendo competência para desenvolver a aprendizagem autorregulada por meio de tarefas ou atividades, poderá não o fazer em função de não estar motivado ou ter baixos índices de motivação (BANDURA, 1997). Outro fator a ser considerado é o grau de dificuldade exigida para tal tarefa ou atividade, que também pode se tornar um obstáculo à sua execução. Todavia, é possível nivelar o desenvolvimento da autorregulação para que esta ocorra de modo funcional.

Para tanto, Zimmermann (2000) propõe três fases cíclicas estabelecendo relações causais com os processos de autorregulação da aprendizagem. A primeira é a fase da previsão quando se orienta para os objetivos da aprendizagem, verificando a tarefa e o que é preciso fazer para realizá-la, como: definir metas e planejar, a partir da automotivação. Na segunda fase ocorrem as ações e os comportamentos realizados durante o processo e, por fim, a terceira fase, denominada fase da autorreflexão, ocorre a autoavaliação quanto à realização das metas e à eficácia das estratégias empregadas, resultando nos processos de aprendizagem empreendidos, quando então os estudantes analisam os resultados por meio de autojulgamento (autoavaliação, atribuição causal) e autorreação (autossatisfação/insatisfação, atitude adaptativa/defensiva) (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

Figura 2 - Ilustração sobre as três formas de autorregulação descritas por Zimmermann (2008, 2013):

FASES CÍCLICAS		
Fase da Antecipação ou Previsão	Fase do Desempenho	Fase referente aos processos autorreflexivos
Análise da tarefa Previsão das ações Definição de metas Planejamento estratégico	Facilitar o autocontrole e o automonitoramento do desempenho	Autoavaliação
Depende: a) crenças e valores; b) percepção de autoeficácia; c) expectativas específicas; d) interesse.	Envolve emprego de estratégias, como: a) foco da atenção; b) a autoinstrução; c) solicitação de ajuda; d) estruturação do ambiente.	Objetivam otimizar a ação para seus resultados: a) autojulgamento (autoavaliação, atribuição causal); b) autorreação (autossatisfação/insatisfação, atitude adaptativa/defensiva).

Fonte: a Autora, adaptado dos dados do estudo de Zimmerman (2008-2013).

As autorreflexões são de suma importância para que os estudantes entendam os processos de autorregulação da aprendizagem e façam as alterações necessárias para que se adaptem às condições favoráveis de aprendizagem. É certo que os estudantes proativos têm resultados melhores, uma vez que desenvolvem com êxito seu processo de autoavaliação e reflexão de sua autoeficácia, esforçando-se mais para atingir seus objetivos, a partir de metas desafiadoras, pois acreditam em seu potencial de execução de tarefas mais elaboradas. Já os estudantes reativos têm a tendência em falhar em sua autorreflexão, causando prejuízo em seus resultados de aprendizagem, visto que definem mal seus objetivos, não definem bem suas metas, não se debruçam em planos, são desprovidos de automotivação e têm dificuldade de se autoavaliar.

Porém, segundo Zimmermann (2013), é possível os professores melhorarem a autorregulação de seus alunos, a partir do oferecimento de frequentes oportunidades de interação com o objetivo de orientar, estimular ou solicitar correções de tarefas e exercícios que estimulem estratégias de aprendizagem.

Nesse horizonte, na próxima seção abordaremos a promoção da leitura com foco no desenvolvimento da motivação para a leitura dos estudantes, partindo da motivação de uma forma geral para a motivação como algo particular do indivíduo.

3.2 MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Wigfield, Gladstone e Turci (2011) realizaram várias pesquisas envolvendo crianças e a influência da motivação para o desenvolvimento da leitura. Esses estudos demonstram que há uma série de variáveis a serem consideradas para que o aluno tenha mais ou menos motivação pela leitura como a sua faixa etária, o seu gênero, as condições sociais e a etnia. Entretanto, é preciso considerar que a motivação para a leitura a partir da aprendizagem autorregulada acontece levando-se em conta fatores intrínsecos e extrínsecos que nos ajudam a compreender de que forma pode ocorrer a motivação para a leitura e ainda como ela pode influenciar no processo de aprendizagem a partir do fortalecimento da compreensão leitora do estudante. O primeiro fator diz respeito à percepção de competência do aluno em leitura, o segundo sua autonomia para a eficácia da leitura, o terceiro é o valor da leitura dos alunos e o quarto e último é a importância social da leitura. Nas subseções seguintes, esses fatores serão detalhados.

3.3 A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA DO ALUNO EM LEITURA

Ao realizar a leitura de um texto, o sujeito utiliza várias estratégias por meio das quais mobiliza diferentes níveis de conhecimento, ou seja, os seus conhecimentos prévios, a saber: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico ou de mundo e o conhecimento interacional (KOCH; ELIAS, 2012).

Nesse contexto, as pesquisas sobre a motivação para a leitura, a partir da perspectiva da compreensão leitora vêm sendo desenvolvidas de forma intensa por alguns autores, que começam estudando o que pode estimular e desencadear a motivação pela leitura em estudantes de diversos níveis de escolaridade de uma forma geral e também verificam o desenvolvimento da motivação para a leitura em relação a estudantes quanto ao gênero e etnia.

De acordo com essa perspectiva, os conceitos de autoeficácia de Bandura são fundamentais para que o sujeito avalie sua capacidade para realizar uma determinada tarefa e o efeito que essa percepção vai ter na realização da mesma. A percepção de competência do aluno em relação à leitura fará toda a diferença para que este se considere um bom ou um mau leitor. Nesse sentido, o aluno que se considera um bom leitor certamente gostará de ler e terá mais envolvimento com a leitura. Entretanto, um aluno que se considera um mau leitor, apresentará dificuldades para ler e não terá estímulo para a leitura, evitando assim essa tarefa.

Bandura (1977), em sua teoria da autoeficácia, defende que as crenças que as crianças têm da sua competência são cruciais para o seu desempenho. Nesse conceito de autoeficácia, o autor atribui especial valor às possibilidades do sujeito, observando que se uma pessoa se considera apta para fazer uma ação, há maiores probabilidades para alcançar esse feito. O construto de autoeficácia de Bandura (1977) dá um enfoque especial às expectativas individuais sobre a própria capacidade que o aluno considera ter para realizar uma tarefa e, ao mesmo tempo, permite afirmar que as expectativas vão influenciar a apropriação de comportamentos. Nas situações que envolvam leitura, a maneira como o aluno se sente enquanto leitor será determinante no envolvimento ou adiamento das tarefas de leitura. Assim, Bandura (1977) considera que esta percepção tem uma grande influência no comportamento do aluno, podendo, inclusive, estar ligado à escolha da atividade que este estudante fará, já que um indivíduo com uma baixa percepção em relação à sua competência tende a evitar uma atividade que julga não conseguir realizar. No entanto, se esse indivíduo

tiver a consciência de que é capaz de realizar uma atividade, o fará de forma imediata e sem temor, agindo com determinação e persistência na realização da atividade.

Conforme o modelo de autoeficácia de Bandura (1997, 1981, 1986 e 1997), o sujeito, ao analisar sua percepção de competência para uma determinada tarefa, recorre a quatro fatores principais: a realização atual, a experiência vicariante, a persuasão social e os estados fisiológicos. O primeiro fator, a realização atual, está imbricada ao que o sujeito considera que sabe sobre determinado assunto e como considera seu desempenho diante desse saber. Segundo Bandura (1997) a realização atual é o fator principal para determinar sua percepção de competência. É o caso de um aluno que acredita em sua competência leitora e, a partir da confiança que esta certeza lhe causa, apresenta bons resultados de leitura, assim como interesse maior em desenvolver a leitura como hábito, tendo mais facilidade ao desenvolver tarefas que envolvam a leitura. Enquanto que o contrário também é verdadeiro, ou seja, o aluno que considera não ter competência para a leitura, procura esquivar-se desta ação.

A experiência vicariante, por sua vez, é outro fator fundamental. Nela, o estudante atribui a sua percepção de competência a partir da experiência alheia, percebendo-se como superior ou inferior aos outros, a partir de seu próprio desempenho e do quanto se sente seguro em relação às suas capacidades.

O terceiro fator influenciador é a percepção social, pois se dá a partir da devolutiva dos outros. É fato que a opinião e o incentivo de outra pessoa podem contribuir para a nossa percepção de competência, um exemplo disso são crianças que melhoram o seu rendimento quando são elogiadas socialmente, enquanto outras se encerram em verdadeiras conchas quando não recebem o estímulo social adequado para o desenvolvimento de tarefas.

O quarto e derradeiro fator revela que os estados fisiológicos influenciam na percepção de competência do sujeito. Portanto, a fadiga, o estresse, uma doença, a ansiedade, a depressão são fatores que podem causar um bloqueio quanto à percepção de competência do sujeito, já que podem dar a sensação de que não se é capaz, ou seja, o aluno pode se sentir incompetente para realizar a tarefa solicitada.

3.4 A AUTONOMIA DO ALUNO PARA A EFICÁCIA DA LEITURA

Para Zimmerman e Barry (1997), os estudantes que tiverem a oportunidade de serem submetidos à promoção para autorregular sua aprendizagem estarão mais aptos a assumir responsabilidade pela sua ascensão acadêmica. Segundo Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992, p. 664), os aprendizes autorregulados não são diferenciados somente por sua

orientação pró-ativa, nem somente por seu desempenho, mas, sobretudo, por suas capacidades automotivadoras. Na teoria da autodeterminação, apoio à autonomia refere-se ao que está “relacionado à motivação intrínseca das crianças, como a auto-estima e crenças sobre sua capacidade intelectual e competência” (DECI; RYAN, 1985, p. 255). Nesse sentido, autonomia consiste em fornecer aos alunos oportunidades de escolha ou autodireção, minimizando o uso de controle e de pressões externas.

Para possibilitar ao aluno uma autonomia leitora no espaço escolar, é necessário disponibilizar as ferramentas para que possa exercê-la. Para tanto, não basta modificar os conteúdos de ensino — incluindo, por exemplo, estratégias de autocontrole da leitura — é preciso oferecer uma série de condições que habilitem o aluno a assumir a responsabilidade de leitor. Analisar os obstáculos enfrentados ao orientar o trabalho para a construção da autonomia contribui para esclarecer as condições necessárias para criar e favorecer o seu desenvolvimento.

Primeiramente, é primordial oferecer aos alunos leitores textos e livros que sejam atrativos, que provoquem a curiosidade para a leitura, que despertem o interesse em relação ao tema. É preciso que o aluno consiga exercer sua autonomia na escolha dos livros e textos para a leitura, a partir de um acervo diversificado ou da escolha de um texto com objetivos bem claros e definidos sobre a proposta a ser trabalhada. Cabe ao professor conduzir a escolha de textos que contemplem as expectativas do aluno e ofereçam possibilidades de aprimorar sua compreensão leitora. Cumpre destacar que a maioria dos alunos das escolas públicas têm acesso aos livros apenas na escola, uma vez que na família ou não há disponibilidade financeira para a aquisição de livros ou não faz parte da cultura familiar.

A autonomia do aluno para desenvolver sua leitura também passa pelo costume de práticas pedagógicas que vinculam a leitura à dependência de ações ligadas a ela, como por exemplo, o aluno fica paralisado diante de muitos livros disponíveis por esperarem um roteiro repassado pelo professor para iniciar a leitura. Diante da liberdade de escolha do livro a ser lido sem uma imposição de leitura ou um roteiro a ser seguido com atividades, muitas vezes o aluno fica sem saber o que fazer, pois já se acostumou a ter sua leitura definida por alguém para um resultado avaliativo, o que o levou a uma zona de conforto diante do exercício de sua autonomia leitora. Para sair da posição de espera e se atrever a tomar alguma iniciativa, o aluno precisa conhecer os objetivos apontados pelas atividades, para prever alguns aspectos de seu desenvolvimento posterior.

Assim, os alunos somente desenvolverão a compreensão leitora se forem estimulados à reflexão sobre o texto, explorando todos os seus sentidos e sendo ativos no processo de seu

entendimento. Duas condições são necessárias para que esse exercício seja possível: atuar sobre a relação tempo-saber, de tal modo que possam antecipar o que acontecerá, e conservar a memória da aula para que possam retomar o já aprendido e o relacionem com o que estão aprendendo.

É preciso estimular a autonomia do aluno, oferecendo oportunidade de escolhas de acordo com os objetivos do professor que, em um primeiro momento, precisa dar todas as informações para que o aluno possa fazer suas escolhas a partir de critérios definidos por ele. Com a autonomia, o aluno tem a responsabilidade de compreender a leitura individualmente e também de forma colaborativa.

Segundo Armstrong e Frith (1984), automonitoramento, também denominado como auto-observação, é a abordagem sistemática dos processos de observação, avaliação e gerenciamento da própria conduta, com o intuito de compreender e obter controle sobre ela. Assim, a participação de maneira corresponsável em atividades leitoras transforma o aluno em agente efetivo de sua aprendizagem, colocando-o no papel de cogerenciador da sua aprendizagem.

Para que os alunos consigam construir autonomia enquanto leitores, é preciso criar condições favoráveis como: possibilitar certo poder sobre o tempo didático e inseri-los na duração; estimular a construção de uma memória de classe — diário de leitura; determinar claramente a função do professor e dos alunos leitores, de forma que possam assumir suas responsabilidades para compreender e validar suas interpretações, assim como consigam construir os conhecimentos e as estratégias para fazê-los; articular o trabalho coletivo e individual, para que todos os alunos possam ser beneficiados pelos aspectos produtivos da interação cognitiva, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pelo projeto de aprendizagem e, principalmente, a responsabilidade de compreender o que leem. Todas essas condições estão inter-relacionadas: possibilitar aos alunos a participação nas escolhas e autorizá-los a tornar presente o passado didático é a porta para a construção de sua autonomia leitora, pois tomar iniciativas, assumir funções que antes eram exclusivas do professor é uma forma bastante forte de inseri-los como responsáveis por suas próprias escolhas.

3.5 O VALOR DA LEITURA

Reconhecer o valor da leitura e a influência positiva que ela tem para o sucesso no processo de aprendizagem é uma forma de promover a aprendizagem. A leitura como atividade libertadora pode soar de forma meio exagerada, entretanto, as pessoas que acham

isso não se dão conta do poder de evolução humana que a leitura possui. Esse tema já foi discutido por diversos estudiosos, mas chegamos a uma mesma certeza: ler é apoderar-se do conhecimento. Todavia, um leitor competente, antes de tudo, é alguém que foi devidamente motivado a ler, e pode-se afirmar que nunca é tarde para que esse estímulo ocorra.

Neste estudo, a leitura é considerada como objeto de reflexão e de conhecimento na escola e, igualmente, atividade necessária para a aquisição e/ou reestruturação de conceitos, informações, procedimentos e atitudes, trabalhados nas diferentes áreas e disciplinas do currículo escolar, especialmente na língua portuguesa. Portanto, a leitura tem um valor essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

A valorização da leitura pelo aluno tem relação com sua motivação intrínseca e extrínseca que, por sua vez, está relacionada com o resultado não só de leitura atual como com o desempenho com o passar do tempo. Assim, os autores Meece e Miller (1999) reconhecem que a motivação extrínseca está intimamente relacionada à necessidade de utilizar estratégias superficiais de leitura para a execução e conclusão de uma tarefa apenas para obtenção de nota e não com o objetivo de aprendizagem. Estes resultados reforçam que a motivação extrínseca apesar de contribuir para o aumento dos índices de motivação para a leitura, não está associada necessariamente ao aumento da compreensão leitora dos estudantes. Ou seja, mesmo havendo motivações externas como, por exemplo, a obrigatoriedade de ter uma nota em um determinado trabalho, a leitura pode ocorrer somente com este objetivo, não havendo, pois, o aprofundamento da compreensão leitora a partir desta leitura.

A motivação intrínseca, por sua vez, exige do aluno um comprometimento pessoal, pois sua motivação vem de dentro, a partir de suas crenças de autoeficácia. Esses alunos certamente valorizam a leitura como estratégia de aprendizagem e seu desempenho tende a ser bem mais alto que aqueles que têm na motivação extrínseca seu suporte.

Portanto, o valor da leitura pelos alunos se dá de acordo com suas expectativas e compreensão em relação à leitura, suas crenças de autoeficácia e ainda diferenças de gênero, etnias e idade como já mencionados.

O valor da tarefa, que pode ser atribuída à leitura, envolve crenças sobre a importância, interesse e peso de determinada tarefa ou texto. Nesse viés, Wigfield (1983) apontou que o valor da tarefa, que neste ponto podemos definir como leitura, possui três componentes: utilidade, importância e interesse. Conforme Eccles e Wigfield (2002), o valor de utilidade é determinado pela relação da tarefa (leitura) com objetivos atuais e futuros, tais como interesses em futuras carreiras profissionais. Nessa perspectiva, alguns estudos apontaram que

as crenças de valor da tarefa estavam positivamente correlacionadas com o uso de estratégias cognitivas como pesquisar, elaborar e organizar. Nos estudos de Wolters e Pintrich (1998) e Pintrich (1999), apontou-se que o valor da tarefa estava vinculado a um maior uso de estratégias e ao desempenho dos alunos. Desse modo, a utilidade da leitura pode ter caráter decisivo para promovê-la entre os estudantes, a partir da autorregulação da aprendizagem. Portanto, conscientizar os alunos sobre os benefícios da leitura aumenta sua valorização e o trabalho em sala de aula.

3.6 A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA LEITURA

A leitura tem um papel social importante, uma vez que pode estabelecer processos de interação social onde ocorrem trocas significativas de informações que contribuem para as relações entre os sujeitos. No processo de estímulo à leitura, torna-se importante realizar práticas que façam interagir leituras, sobretudo entre os alunos. Um dos exercícios mais importantes para ensinar a ler é possibilitar que o aluno se atreva, arriscando leituras a partir de uma interação pessoal com os textos. O professor deve ser um ouvinte atento e generoso, sobretudo quando as leituras dos alunos são diferentes das suas. Elas podem ser surpreendentes e, ao revelar os leitores que as produziram, podem contribuir com a proposição de ações mais acertadas no processo de letramento.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (PCN, 1997, p.43).

A leitura como valor social tem o seu papel nos processos de interação e socialização, uma vez que é uma possibilidade de se autoconhecer e conhecer o outro, conhecer diferentes culturas, a história da civilização, interagir com personagens, autores, culturas das mais variadas possíveis. Além disso, pela leitura se propaga conhecimento, se compartilha saberes e sentimentos através dos tempos, pois o texto ultrapassa as fronteiras temporais e espaciais. É deveras importante esta reflexão, já que a sociedade se transforma a cada instante e toda a sua essência fica registrada nos livros. Logo, a leitura nos permite atravessar portais e dialogar com pessoas de épocas, lugares e realidades, sendo uma experiência transformadora.

Tomando como partida a aprendizagem autorregulada, proponho, no presente trabalho, utilizar os livros da caixa de leitura, com o intuito de construir pontes entre textos de gêneros diferentes, dos mais simples aos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Considero que quanto mais próximos estiverem os elementos textuais dos conhecimentos dos alunos, maior será a chance de entender a leitura, de fazê-la ter sentido e estabelecer a aprendizagem de fato.

Portanto, por meio dos fatores elencados nas subseções anteriores, quais sejam: a percepção de competência do aluno em leitura; sua crença na autoeficácia; a autonomia do leitor; o valor da leitura dos alunos, a motivação intrínseca e extrínseca e a importância social da leitura, nos possibilita considerar que a motivação para a leitura e a compreensão leitora na perspectiva da aprendizagem autorregulada estão bem alicerçadas, desde que sejam considerados em seus aspectos cognitivos e metacognitivos.

Para compreendermos melhor a respeito dos hábitos de leitura de nossos estudantes, a seção seguinte apresenta como desenvolver a motivação para a leitura na perspectiva da aprendizagem autorregulada.

4. O DESENVOLVIMENTO DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Por meio da leitura, é possível conquistar muitos saberes fundamentais ao crescimento do ser humano. É possível conhecer mundos e costumes diferentes, aventurar-se por caminhos outrora desconhecidos. Dessa forma, a leitura abre muitas possibilidades para um mundo permeado de fantasias, ancorados ou não na realidade. A leitura atiza a imaginação, faz revisitar memórias, despertar desejos e sonhos e também, por que não, provoca reflexões que podem influenciar grandes mudanças pessoais, comportamentais e ideológicas, uma vez que permite ampliar o conhecimento de mundo e o reconhecimento enquanto ser humano. A leitura é uma habilidade que permite agir no mundo e com ele interagir, portanto, ter o hábito de ler possibilita ao educando enxergar o mundo de uma maneira mais crítica, criativa e inteligente e, associar o que lê ao que se vivencia, possibilita explorar as conexões que a vida oferece.

Nesse sentido, a seção atual objetiva apresentar estudos e reflexões acerca de alternativas que possam contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagem a partir do desenvolvimento da motivação para a leitura dos estudantes na perspectiva da autorregulação da aprendizagem.

4.1 COMPREENSÃO AUTORREGULADA EM LEITURA

Guthrie e Wigfield (2000) esclarecem que a compreensão eficiente da leitura é crucial para o sucesso em todos os domínios acadêmicos, uma vez que é a partir da leitura que a aprendizagem é desenvolvida. Durante o avanço na trajetória escolar é de se esperar que a proficiência em leitura e, portanto, a compreensão leitora, vá se tornando mais eficiente, permitindo ao estudante realizar conexões mais profundas com o texto, estabelecendo relações complexas com o seu conhecimento escolar e suas experiências de vida. Portanto, não basta decodificar letras, palavras e frases, é preciso aprender a entender os significados explícitos e implícitos na leitura para compreendê-la de fato e extrair do texto as possibilidades que este apresenta. Para tanto, é preciso expandir continuamente seus vocabulários e conhecimentos com base científica e aprender a usar estratégias cognitivas elaboradas para fazer inferências e analisar criticamente o texto (SNOW; BIANCAROSA, 2003).

Faz-se necessário ressaltar que quanto mais cedo o professor identificar que o estudante não está aprendendo e agir no sentido de mudar esta situação, mais chance haverá de tornar a aprendizagem um processo exitoso. Portanto, é certo que se pode mudar totalmente o modo de aprender de uma pessoa a partir da autorregulação. Nesse sentido, Gomes e Boruchovitch (2019) afirmam que um aluno motivado, ativo, participativo e bem-sucedido aprendeu a autorregular a própria aprendizagem. Assim, os alunos podem modificar o seu modo de aprender. Os professores também podem ser orientados a mudar a sua prática. (BORUCHOVITCH; ALMEIDA; MIRANDA, 2017; BZUNECK, 2010; SOUVIGNIER; MOKHLESGERAMI, 2006).

Entretanto, é preciso entender que o processo cognitivo não é automático, uma vez que depende da metacognição, que é um “pensar o pensamento”, proporcionando ao estudante a consciência de todos os processos envolvidos na aprendizagem, desde a consciência de si mesmo, suas limitações e potencialidades, até a consciência do contexto que o cerca, do outro, das tarefas a serem realizadas e também das ferramentas que podem ser utilizadas para isto. Desenvolver e usar a consciência levam à autorregulação. A motivação está ligada ao engajamento e ao compromisso em realizar as tarefas.

Para promover a autorregulação dos estudantes é interessante que os professores desenvolvam estratégias cognitivas, utilizadas para organizar e integrar as informações, e as metacognitivas, que envolvem o planejar e o monitorar, com fins de verificar se está aprendendo ou não, para poder regular sua aprendizagem.

Dessa forma, pode-se afirmar que, quanto mais o estudante aprende, mais motivado fica para ampliar sua aprendizagem, uma vez que sente a satisfação por ter sido bem-sucedido no processo de aprendizagem, além de se sentir competente e com senso de autonomia para aprender. Em contrapartida, o estudante que não se percebe aprendendo fica desmotivado, diminuindo a crença em si mesmo, em sua competência e, conseqüentemente, causando prejuízos a sua aprendizagem.

Como afirmam Gomes e Boruchovitch (2019), o processo de aprendizagem da leitura é longo e complexo. Depende de fatores cognitivos e afetivo-motivacionais do aprendiz, assim como de fatores socioculturais e dos contextos de aprendizagem. É possível destacar que as atividades de linguagem, inclusive a leitura, são desenvolvidas desde a mais tenra idade, e que se devem levar em consideração muitas variáveis que podem influenciar na interação social, como por exemplo, as vivências e experiências significativas em atividades de comunicação formais e informais.

O papel da escola é o de garantir que o estudante tenha sucesso nos seus processos de aprendizagem, incluindo a compreensão leitora. Para tanto, é necessário que os estudantes sejam ensinados a pensar sobre sua aprendizagem, como considera que aprende, quais são suas dificuldades e busque superar para aprender mais e melhor.

Para ter uma compreensão leitora adequada é preciso levar em conta não somente os aspectos cognitivos e metacognitivos, mas, sobretudo, a motivação para ler, assim como as experiências vivenciadas em sua trajetória de vida e escolar. O gosto pela leitura pode ser despertado e estimulado desde muito cedo, no seio familiar, por meio do contato com os livros e textos, leituras orais, histórias contadas, enfim, quando a família tem o hábito de manusear e ler livros para as crianças. Todavia, não podemos dar menos destaque à escola, pois é nela que a leitura ganha um caráter pedagógico, intelectual e social. Cabe à escola formar o leitor competente, autônomo, reflexivo, crítico e participativo, além de motivado e atuante.

O professor também tem um papel fundamental para a formação do estudante em um leitor eficaz, que saiba articular os assuntos dos textos lidos às suas experiências de vida. Para tanto, precisa ter a consciência que é preciso elaborar estratégias para antes, durante e depois da leitura, a fim de promover a compreensão autorregulada em leitura (DEMBO, 2000; DENTON, 2015; GOMES; BORUCHOVITCH, 2011).

Antes da leitura o professor deve apresentar o livro aos estudantes, explorar suas partes, capa, sumário, dedicação, introdução, ilustrações, contracapa, capítulos, como ele é estruturado e a que gênero pertence. Não menos importante é saber sobre o autor, pesquisar sua biografia, conhecer melhor aquele que escreveu o texto.

Já, durante a leitura, é preciso prestar muita atenção quanto ao vocabulário, procurar possíveis palavras que possam não fazer sentido aos estudantes, orientar que sublinhem as partes que considerarem importantes, que façam anotações, estabeleçam relação com suas experiências e se perguntem se estão entendendo, se o texto faz sentido, o quanto estão compreendendo.

Após a leitura, enfim, é preciso realizar uma revisão do que se leu. Pode ser por meio de um resumo ou de um diário de leitura, ou ainda através de um esquema sobre a leitura. O objetivo é a compreensão sobre o texto lido o mais profundamente possível, já que cada um tem o seu próprio processo de aprendizagem. O fato é que “a formação do leitor autorregulado e crítico é um processo longo, a ser construído nos diversos anos da escolaridade e por todos os professores, em todas as disciplinas, explorando a diversidade dos textos que circulam no ambiente social” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Na próxima

subseção discorreremos sobre algumas intervenções realizadas para promover a compreensão autorregulada em leitura.

4.2 INTERVENÇÕES PARA PROMOVER A COMPREENSÃO AUTORREGULADA EM LEITURA

Segundo as pesquisadoras Gomes e Boruchovitch, (2019), há quatro situações necessárias para realizar uma intervenção para promover a compreensão autorregulada em leitura. A primeira é um processo contínuo ao longo da escolaridade, quando o professor identifica os alunos que apresentam dificuldades para a compreensão leitora e interfere no sentido de contribuir para desenvolver nesses estudantes as habilidades necessárias para a eficácia da leitura. Uma das estratégias bastante utilizadas é o trabalho em duplas, colaborativo, onde um dos estudantes tem uma competência leitora melhor que o outro, atuando, assim, como mediador e motivando seu colega a desenvolver suas habilidades de compreensão leitora.

A segunda situação diz respeito ao processo intensivo quando se detectam dificuldades gerais em uma turma. Nesse caso, é preciso identificar a situação a partir de uma avaliação diagnóstica e atuar para atenuar as dificuldades da turma, utilizando estratégias que contribuam para a superação das dificuldades identificadas.

A terceira situação aponta para a necessidade de recuperação e/ou remediação em caso de grande defasagem de um aluno ou um grupo de alunos. Para resolver esta situação é necessário que sejam oferecidas aulas de apoio no contraturno que possam atuar diretamente nas dificuldades apresentadas e corrigi-las. Para tanto, o professor precisa ser competente e saber o que fazer para agir diretamente no alvo. Em última instância, a quarta situação aponta para o atendimento individualizado, em clínicas especializadas para realizar tratamento adequado para a superação das dificuldades persistentes apresentadas por esses estudantes no seu processo de aprendizagem.

Diferentes atividades podem ser realizadas em vários níveis de escolaridade e modalidades de ensino com vistas a promover o desenvolvimento da leitura a partir da perspectiva da autorregulação da aprendizagem, garantindo um resultado bastante positivo para os sujeitos que compõem os anos finais da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, convém ressaltar que essas atividades devem levar o estudante a pensar, refletir, utilizar estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivo-motivacionais Gomes e Boruchovitch (2019), e devem despertar no estudante autopercepções e autocrenças positivas que o levem a se

sentir capaz de ser o agente de sua própria aprendizagem, compreendendo que o seu esforço, planejamento de tempo e de local de estudo, assim como o monitoramento de sua aprendizagem só dependem dele.

É preciso que o estudante esteja motivado e se comprometa com sua aprendizagem, imbuindo-se de autoeficácia, que lhe atribui sentimento de competência e organização para o estudo. Faz-se necessário também estabelecer metas e prazos, tendo como fator principal de motivação o sentido de estudar e aprender para se realizar.

A metacognição é outro fator determinante na definição do processo de aprendizagem, já que provoca a reflexão sobre si mesmo e como se aprende. Esta ação possibilita o estudante se tornar ciente das dificuldades encontradas para que possa intervir, articulando a concretização da aprendizagem para, então, superar os obstáculos, monitorando seus avanços e avaliando o seu. Nesse viés, segundo Gomes e Boruchovitch:

A metacognição é um “pensar o pensamento”. Permite ao aluno tomar consciência do processo de aprendizagem: consciência de si mesmo e das suas possibilidades e limitações; consciência das características e exigências das tarefas e consciência de que existem ferramentas que podem ser utilizadas para assegurar o êxito em alcançar os próprios objetivos de aprendizagem.” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

Finalmente, Gomes e Boruchovitch (2011) apresentam estratégias para o ensino da leitura e de sua compreensão como fator primordial para definir como estudar e aprender melhor no campo da autorregulação cognitiva.

Diante do exposto, Gomes (2008) sugeriu em seus estudos alguns procedimentos e atividades práticas para ativar a motivação, a metacognição e o engajamento dos estudantes com o intuito de desenvolver a autorregulação da aprendizagem. Essas atividades buscavam, por meio de questões reflexivas, observação de figuras, atividades escritas e de desenhos, pintura e construção de calendário, realizar um levantamento de como estava sendo construído o processo de aprendizagem, detectando possíveis falhas e dificuldades, a fim de superá-las. Outra sugestão de atividade baseava-se no jogo de perguntas e respostas realizadas de forma coletiva, em pequenos grupos, com proposta de refletir sobre as situações elencadas nas questões com a finalidade de propor metas de aprendizagem. A autora também explorou o jogo das perguntas com foco na leitura para, a partir do levantamento das respostas, elaborar outras atividades que ensinem estratégias de leitura.

À medida que identificamos a necessidade de promover a leitura, torna-se indispensável estudar e pensar em estratégias que consigam minimizar as dificuldades que atingem um número muito grande de estudantes. Define-se estratégia de aprendizagem como

uma técnica, abordagem, procedimento ou atividade que contribua para a aquisição, armazenamento e utilização das informações obtidas e recebidas do meio em que vivemos. Nesse sentido, sublinhar, revisar, elaborar e resumir textos são exemplos de estratégias de aprendizagem (DEMBO, 1994; SILVA; SÁ, 1997).

Estudos na área da psicologia apontam que as estratégias de aprendizagem contribuem para melhorar o desempenho escolar dos estudantes em várias áreas do conhecimento, auxiliando-os a aprender mais e melhor, a receber e organizar as informações, transformando-as em conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário criar estratégias mais eficazes para motivar à leitura e desenvolver a compreensão leitora dos alunos. Nessa linha, pesquisadores apontam para diferentes práticas instrucionais que podem contribuir para promover a motivação para a leitura e, conseqüentemente, aumentar o seu envolvimento em relação à leitura e os resultados de aprendizagem.

O uso de estratégias favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem está diretamente relacionado à motivação e às crenças dos alunos acerca de sua capacidade para aprender, revelando a importância da dimensão motivacional da autorregulação (WEINER, 2010; WOLTERS; BENZON, 2013). Logo, é importante conhecer e identificar programas de instrução em larga escala que sejam utilizados como estratégias com o objetivo de ampliar a motivação para leitura no cotidiano da sala de aula, possibilitando a melhoria na compreensão leitora dos alunos. Apresentaremos, na subseção que segue, o modelo de um programa de instrução voltado à aprendizagem autorregulada.

4.3 PROGRAMA INSTRUCIONAL CORI

Um dos programas reconhecidos para esta finalidade é o programa instrucional de sala de aula chamado CORI, desenvolvido pelos autores Guthrie e Wigfield (2012) e outros pesquisadores, e tem como principal objetivo intensificar e aprimorar a motivação pela leitura e a compreensão leitora de estudantes.

A Instrução de Leitura Orientada a Conceitos (CORI) começou em um projeto patrocinado pelo *National Reading Research Center* (NRRC) na *University of Maryland* e na *University of Georgia* de 1992-1997. O CORI foi desenvolvido em colaboração com professores nas escolas públicas do condado de Prince George, em Maryland, incluindo Calverton, Hyattsville e Catherine T. Reed *Elementary Schools*. A maioria das publicações antes de 2001 baseava-se nesse projeto (GUTHRIE, 2005). No programa instrucional (CORI), as instruções sobre estratégias de leitura para estimular a motivação para a leitura são

apresentadas pelos professores que desenvolvem e aplicam práticas de ensino com o intuito de aprofundar as variações de motivação supracitadas neste trabalho.

O principal objetivo do CORI em sala de aula é contribuir para aumentar a quantidade de leitura engajada dos alunos. Como leitura engajada, entende-se a leitura estratégica, aquela em que o estudante utiliza de seu conhecimento prévio, sua história de vida e toda sua experiência para questionar, estabelecendo relação com o texto e com os outros estudantes a partir do texto, promovendo sua própria aprendizagem.

Segundo o Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano (NICHD), que produziu o relatório do Painei Nacional de Leitura, denominado “Ensinar as crianças a ler: Uma avaliação baseada em evidências da literatura de pesquisa científica sobre leitura e suas implicações para a instrução de leitura” (2000), os estudantes que passaram pelo CORI tiveram um desenvolvimento maior em leitura e em sua compreensão leitora, uma vez que demonstraram um envolvimento maior na leitura e se mostraram também mais motivados. Os alunos que passaram por outro tipo de instrução, diferente do CORI, baseada apenas na estratégia de programas tradicionais de ensino nas escolas, não tiveram o mesmo desempenho, conforme relatam em sua pesquisa os autores Guthrie *et al.* (2004) em seu artigo intitulado “Aumentando a compreensão de leitura e o engajamento por meio de instruções de leitura orientadas a conceitos”.

O sucesso na eficácia da aplicação do CORI, segundo Guthrie *et al.* (2004), se deu muito provavelmente em função de suas práticas inovadoras de motivação e instrução estratégica que influenciaram a compreensão leitora dos alunos de maneira positiva, uma vez que, ao aumentar a motivação dos alunos, estes se utilizam de estratégias cada vez mais elaboradas para sua compreensão.

Importante ressaltar que em relação aos programas instrucionais de leitura, o CORI ainda é considerado o único programa de ensino em larga escala, em sala de aula, que apresenta práticas de ensino focadas na motivação, apesar de que sua eficácia deve sofrer maiores e randomizados estudos de controle. Para entender como o programa instrucional CORI foi aplicado, apresentamos o quadro abaixo, baseado em Guthrie (2005, 2021).

Figura 3 - CORI.

CORI: Instrução de Leitura Orientada a Conceito	
Objetivo Geral em sala de aula:	
Aumentar a quantidade de leitura engajada dos alunos. Leitura engajada refere-se à leitura estratégica	

(usando conhecimento prévio, questionando, resumindo e outras habilidades), com os objetivos motivacionais de aprender com o texto, interagir com outros alunos para aprender e obter compreensão conceitual da ciência por meio da leitura.		
Objetivo Geral da instrução: Os alunos se envolvam na leitura por 60 minutos diários. Para fornecer 60 minutos diários de leitura envolvente, é necessário que os professores:		
Motivem os alunos a lerem de forma independente, por meio de: a) ciência prática com atividades interessantes e acessíveis para a 3ª e 4ª séries; b) uma abundância de livros comerciais de informações legíveis ligados a atividades práticas; c) facilitar os objetivos de longo prazo dos alunos para o conteúdo de aprendizagem por meio da leitura; d) leitura e uso de estratégia impulsionado pelos interesses, perguntas e escolhas dos alunos.	Ensine estratégias cognitivas para compreensão de leitura, via: a) instrução de estratégia direta embutida em conteúdo de ciências; b) instrução explícita em interações de texto estendidas em livros de informação; c) a combinação de estratégias para um aprendizado ideal.	Fornece uma base de conhecimento profunda em ciências, por meio de: a) integração da leitura com o conteúdo científico; b) profundidade de aprendizagem do conhecimento no conteúdo.

Fonte: a Autora, a partir de dados do estudo sobre o CORI (GUTHRIE, 2005).

Figura 4 -Objetivos do CORI.

- Compreensão de leitura		a) Ativando conhecimentos básicos, b) questionando, c) resumindo, d) pesquisando, e) organizando graficamente, f) interpretando histórias.
- Investigação científica		a) Observação, uso do conhecimento, questionamento, desenho de investigações, coleta de dados, extração de conclusões, explicação conceitual dos resultados. b) Tema de estudo de ciências: Conceitos de sobrevivência (ecologia): alimentação, locomoção, defesa, predação, respiração,

		reprodução, competição, comunicação, adaptação ao habitat.
- Motivação		c) Objetivos de conhecimento para leitura, experiências “práticas”, livros interessantes, escolhas sobre a aprendizagem, <u>colaboração com os colegas.</u>
- Leitura e integração científica		d) Relacionar observações em atividades científicas “práticas” com conteúdos e personagens em livros literários e informativos. e) Conectando os interesses dos alunos no meio ambiente às suas motivações para a leitura de livros.
- Escrita do aluno		f) Escrever entradas em portfólios que demonstrem o seguinte: Leitura de textos informativos, leitura de textos literários, conceitos científicos, processos científicos, motivação para a leitura.

Fonte: a Autora, a partir de dados do estudo sobre o CORI, (GUTHRIE, 2005).

Segundo Guthrie (2005, 2009), a estrutura CORI descreve a sequência pela qual o principal objetivo motivacional de aumentar a motivação intrínseca e o envolvimento é alcançado. Esta sequência semana a semana é explicitada na página da *University of Maryland* que traz todo o projeto desenvolvido. Neste sentido, há seis passos na sequência que mostra como fazer para aumentar a motivação intrínseca do estudante. O primeiro passo é fazer os alunos interagirem com o mundo real, a partir de observações do que veem dentro e/ou fora da sala de aula. Este processo é bastante favorável para despertar o interesse da situação, aumentar a atenção e promover as relações afetivas para aprender mais sobre o assunto explorado. O segundo passo é apoiar a autonomia do aluno. Para tanto, busca-se lhe proporcionar escolhas, auxiliando-o a se apropriar dos objetos e eventos sobre o tema, possibilitando que estabeleça relação com o conhecido e se familiarizando com o desconhecido, por meio de atividades práticas como a observação, o desenho e a manipulação. O terceiro passo é a expansão das metas de conhecimento, quando os alunos ampliam seus objetivos, buscando respostas em outros materiais, incluindo os livros. O quarto passo se refere ao uso de textos interessantes que retenham a atenção dos alunos e despertem

o gostar de ler. O quinto passo é a colaboração, quando todos têm um objetivo comum e há possibilidade de compartilhar ideias e, assim, favorecer as interações na realização das atividades. O sexto e último passo é a coordenação de atividades motivacionais ao observar, escolher, expandir os objetivos do conhecimento, por meio da leitura de textos interessantes.

O programa instrucional CORI, por conseguinte, evidencia que, quando os professores criam condições que permitem que o envolvimento com a leitura seja amplo e satisfatório, a compreensão da leitura dos alunos e seu desempenho mensurável aumentam (GUTHIE; COX, 2001; GUTHRIE; VAN METER; HANCOCK; ALAO; ANDERSON; MCCANN, 1996).

4.4 OUTRAS ESTRATÉGIAS PARA ATIVAR A MOTIVAÇÃO PELA LEITURA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Existem outras estratégias específicas de leitura para promover a compreensão leitora dos estudantes a partir da aprendizagem autorregulada. Essas buscam apresentar o que deve ocorrer antes, durante e depois da leitura. Primeiramente, é fundamental que sejam definidos os objetivos da leitura, a partir de um planejamento eficaz situando onde, quando e como a atividade será realizada.

Gomes (2008) aponta estratégias possíveis de serem aplicadas com o propósito de ativar a motivação para a leitura e desenvolver a compreensão leitora dos estudantes na perspectiva da aprendizagem autorregulada. Para tanto, a autora sugere atividades de ativação da motivação, metacognição e engajamento que foram utilizadas em sua pesquisa. Essas atividades podem ser aplicadas da forma como foram apresentadas ou adaptadas para outros grupos, de acordo com sua faixa etária e nível de escolaridade.

Importante destacar que as estratégias devem seguir uma sequência na progressão das atividades e que envolvam perguntas que instiguem a reflexão acerca dos hábitos de leitura associados à aprendizagem. Nesta direção, o objetivo é identificar a(s) melhor(es) maneira(s) de não apenas motivar para o ato da leitura, mas, sobretudo, para o entendimento dos textos lidos e da forma como ocorre esta compreensão para, assim, o estudante autorregular sua aprendizagem.

Gomes e Boruchovitch (2019) ressaltam que toda estratégia pode ser ensinada e aprendida desde os primeiros anos de escolaridade. Há de se ter o cuidado na escolha dos textos a serem utilizados, os conteúdos que eles abordam, sua apresentação aos estudantes e a maneira como serão explorados nas atividades.

Conforme Gomes (2008), há algumas etapas a serem desenvolvidas para executar uma estratégia que promova a motivação para a leitura, as quais detalharemos a seguir. A primeira etapa é a preparação para a leitura. Nessa fase, deixam-se claros os objetivos da atividade, o porquê da escolha do texto e as características de seu suporte e de seu(sua) autor(a), para, posteriormente, falar sobre o conteúdo do texto e as expectativas dos estudantes em relação a ele. Essa preparação deve ser realizada a partir de perguntas que provoquem a reflexão e estimulem as respostas.

Na segunda etapa, propõe-se a leitura silenciosa, quando os estudantes devem verificar as palavras e/ou termos que desconhecem para substituí-las por outras de sentido semelhante e, assim, produzir o sentido do texto. Caso não consigam entender o texto, mesmo após as substituições por inferência, devem recorrer ao dicionário.

A estratégia descrita por Gomes (2008) apresenta várias possibilidades para verificar se o estudante compreendeu de fato o texto proposto. Para tanto, é preciso considerar o tipo de texto e formular as questões que possibilitem aferir uma melhor compreensão do texto. Portanto, se o texto for narrativo, devem ser formuladas questões que foquem nos elementos da narrativa, como tempo, lugar, personagens, características dos personagens, enredo, contexto da trama, clímax, final da história. Entretanto, se for um texto do tipo jornalístico, por exemplo, as perguntas devem ser feitas em torno de um roteiro que situe o leitor quanto ao que está sendo abordado, onde, quando, quem, como e por quê. As perguntas devem considerar o quanto o estudante entendeu sobre o texto. No entanto, é necessário também realizar questionamentos sobre a opinião em relação ao texto como também sobre o próprio processo de leitura como, por exemplo, se o estudante gostou do texto ou não e por que, se encontrou alguma dificuldade durante a leitura, qual foi e o que fez para superá-la. Esses questionamentos estimulam a reflexão sobre o processo de leitura e de compreensão, permitindo ao estudante verificar seu processo de aprendizagem para poder identificar suas dificuldades e corrigi-las. Gomes e Boruchovite (2019), destacam a importância de se considerar as experiências prévias do leitor para a construção dos sentidos do texto.

A terceira etapa traz a leitura compartilhada como sugestão. Nessa perspectiva, ocorrem os questionamentos acerca do tema de forma coletiva, perpassados pelo diálogo construtivo sobre o texto. Essas perguntas devem focar no que o estudante considera ter entendido, se considera ter tido a compreensão do texto e o que pode fazer para chegar à compreensão caso ainda não tenha dúvidas sobre o tema. As estratégias mais utilizadas de leitura para verificar se o estudante processa as informações e assimila o conteúdo são os esquemas e resumos

(SOLE,1998), mas os comentários, discussões e os mapas conceituais também são estratégias eficazes para assimilação da aprendizagem.

A última etapa é a avaliação da leitura, quando ocorre a avaliação do progresso do estudante quanto ao seu processo de leitura e compreensão. Para tanto, é possível recorrer a várias estratégias como a construção de resumos, esquemas e *cloze*, técnica pela qual se usam frases ou pequenos textos com lacunas para serem preenchidas pelo aluno e que é muito eficaz para melhorar a leitura. Esta técnica exige que o leitor inicialmente construa uma visão global do texto, para, em seguida, inferir qual o melhor vocábulo para substituir cada lacuna (SANTOS; MONTEIRO, 2016).

Outra estratégia que pode ser utilizada são diários estruturados de aprendizagem que são excelentes ferramentas para o fortalecimento dos processos autorregulatórios (SCHMITZ; KLUG; SCHMIDT, 2011).

Boruchovitch (2009) desenvolveu um roteiro que ensina a construção de diários de aprendizagem (BORUCHOVITCH; GANDA, 2013). Esse roteiro foi construído para fortalecer os processos autorregulatórios em formação continuada, no sentido de que os participantes compreendam como aprendem, a partir da perspectiva da aprendizagem autorregulada. Entretanto, pode ser adaptado e aplicado com estudantes do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Recomenda-se a aplicação desse roteiro para fortalecer o aumento do autoconhecimento sobre o que se aprende, na perspectiva da aprendizagem autorregulada. Sendo assim, Boruchovitch (2009) elaborou o protocolo autorreflexivo para avaliação da aprendizagem, em aula, do(a) do futuro(a) professor(a), que pode ser utilizado com os alunos, pois compreende questões que propiciam ao estudante a oportunidade de refletir sobre a sua própria aprendizagem. As questões exploram situações como: o que eu aprendi; como eu aprendi; do que mais gostei ao ler este texto; do que menos gostei na leitura; o texto lido foi útil; o conteúdo da aula foi útil para eu melhorar como estudante; o que posso fazer para melhorar ainda mais a minha capacidade de aprender.

Em seguida, Boruchovitch (2010b) apresenta mais uma estratégia: um roteiro para elaboração do diário de aprendizagem, que possibilita uma oportunidade de refletir sobre a própria aprendizagem ao longo de um curso. Este roteiro aponta para a necessidade de considerar todas as questões realizadas no protocolo autorreflexivo, além de fazer uma revisão do conteúdo das aulas e das leituras.

Portanto, o presente trabalho objetiva apresentar estratégias como alternativas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a partir da motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora, contribuindo com o

construto da aprendizagem autorregulada como facilitadora para a concretização dos processos de aprendizagem.

O relatório que indica dados sobre o alfabetismo no Brasil, o Instituto de Alfabetismo Funcional, divulgou pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (2016), apontou que 42% da população entre 15 e 64 anos apresenta um nível elementar de leitura, o que significa capacidade apenas de “localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Nesse viés, estão os estudantes público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, para os quais este estudo se volta.

Portanto, pesquisar, sugerir, apresentar uma proposta de intervenção que vise a desenvolver nos estudantes da EJA a aprendizagem autorregulada como estratégia para promover a leitura vai contribuir para reverter os dados apresentados no parágrafo anterior. Até mesmo um programa instrucional como o CORI, é uma maneira pela qual os professores podem interferir, a fim de mudar uma realidade educacional desfavorável até então muito presente na EJA.

Por fim, o objetivo principal é melhorar a leitura dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da aprendizagem autorregulada. Para isso, trabalhamos com as estratégias de leitura a partir da aprendizagem autorregulada apresentadas por Gomes e Boruchovitch (2019); considerando os apontamentos de Wigfield e Cambria (2011) que apresentam a aprendizagem autorregulada e a motivação para a leitura; os estudos de Zimmerman que apontam para os modelos de aprendizagem autorregulada e ainda o modelo de autoeficácia definido nos estudos de Bandura (1997).

A próxima seção apresenta a trajetória metodológica utilizada nesse trabalho. Apontaremos o novo desenho desse corpus, em decorrência da suspensão das aulas em função da Covid-19.

5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este trabalho de pesquisa tem caráter propositivo. As atividades de intervenção não serão aplicadas em sala de aula presencial, como havia sido planejado inicialmente, devido à pandemia do Novo Coronavírus que assolou o mundo em 2020 e tornou temporariamente o ensino não presencial. A partir desse panorama, fez-se necessário traçar um novo roteiro para a pesquisa. Assim, a Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, a partir da Resolução nº 003/2020¹⁹ de 02 de julho de 2020, abriu uma exceção em relação à aplicação presencial – obrigatória até então –, em sala de aula dos trabalhos, para que os pesquisadores da turma do ProfLetras do ano 2020 pudessem dar continuidade em suas investigações. Desse modo, esta produção teve como objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada como estratégia de ensino para promover a leitura entre alunos dos anos finais da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de São José, na grande Florianópolis.

Assim, a presente seção apresenta o percurso metodológico que sustenta a proposta para a intervenção didático-pedagógica. Para tanto, detalhamos o desenvolvimento da pesquisa, seu contexto, os participantes, a temática, a apresentação teórica e os procedimentos metodológicos da proposta. Portanto, depois de apontarmos todo o percurso metodológico, complementaremos relatando as atividades que foram planejadas para futura implementação.

Inicialmente, havia planejado a elaboração de uma sequência didática como produto da pesquisa e sua aplicação na escola pública municipal onde trabalho. Entretanto, não foi possível aplicar o projeto didático em sala de aula, uma vez que as atividades escolares presenciais foram suspensas sem data definida para retorno em todo estado de Santa Catarina a partir do dia 18 de março de 2020. Diante desse quadro geral e amparados pelo Decreto nº 509²⁰, de 17 de março de 2020 e ainda pela Resolução COMESJ nº 058/2020²¹ de 9 de abril

¹⁹A Resolução Nº 003/2020 considera alternativas diante o enfrentamento da pandemia Covid-19 e o impacto decorrente da crise sanitária nas instituições de ensino, que tiveram as atividades presenciais suspensas por tempo indeterminado.

²⁰ Art. 1º – Ficam suspensas no território catarinense por 30 (trinta) dias, a partir de 19 de março de 2020, inclusive as aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino municipal, estadual e federal, incluindo educação infantil, ensino fundamental e nível médio, educação de jovens e adultos (EJA) por tempo indeterminado, as atividades, ensino técnico e ensino superior, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportunamente. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-509-2020-santa-catarina-da-continuidade-a-adocao-progressiva-de-medidas-de-prevencao-e-combate-ao-contagio-pelo-coronavirus-covid-19-nos-orgaos-e-nas-entidades-da-administracao-publica-estadual-direta-e-indireta-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em 01/10/2021.

²¹ Resolução publicada em 09 de abril de 2020, estabelece Normas de Orientações sobre o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais para as Etapas I e II da Educação Básica Pertencentes ao Sistema

de 2020, foi necessário adaptar este estudo juntamente com a sequência didática para que ele tivesse caráter propositivo.

Diante desse cenário, a pesquisa possibilita desenvolver um estudo de intervenção com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, direcionando para esta população o foco de sua pesquisa.

Esta dissertação apresenta a proposição de uma intervenção que possa ser aplicada como uma proposta didático-pedagógica na perspectiva da aprendizagem autorregulada para o ensino da leitura para o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos da Escola Básica Municipal Profº Altino Corsino da Silva Flores, pertencente à rede municipal de educação de São José, uma das 22 cidades da região da grande Florianópolis.

A possibilidade de buscar as atividades de forma impressa na escola e entregá-las respondidas, demonstrou-se mais eficaz para a continuidade da interação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com a escola. No entanto, a realidade nos mostrou que as dificuldades de realizar as atividades foram bem acentuadas em decorrência de vários fatores influenciadores: dificuldade de leitura e compreensão leitora, o que impedia a execução das atividades propostas, falta de tempo para realizar as atividades por não haver planejamento quanto aos horários disponibilizados para o estudo e a execução das atividades, associada à desmotivação para realizá-las. Portanto, é fato que o afastamento das atividades presenciais por um ano e meio provocou muitas lacunas no processo de ensino aprendizagem, o que fez aumentar a evasão escolar. Logo, este estudo pretende apresentar estratégias para reverter esse cenário que expressa tanta fragilidade, considerando que um dos elementos básicos do processo de escolarização é o domínio pleno da leitura.

Pesquisas demonstram que quanto mais cedo for realizada uma intervenção no sentido de ajudar estudantes em dificuldade, melhores serão os resultados e menores os efeitos dessas defasagens iniciais em estágios posteriores do processo de escolarização (SCHMITT, 2003; SPIRA; BRACKEN; FISCHER, 2005). A defasagem na EJA se revela ainda maior, uma vez que nesta etapa os estudantes já passaram por um longo processo de exclusão, tendo sofrido as consequências de estar à margem do processo de aprendizagem. Logo, esta proposta pretende favorecer a diminuição das defasagens que se acumulam nesta etapa da escolaridade, a partir do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem sob a perspectiva do uso de estratégias de ensino para a promoção da leitura.

5.1 POPULAÇÃO PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Iniciei como professora da rede municipal no ano 2002 na Escola Básica Municipal Prof.º Altino Corsino da Silva Flores com turmas dos anos finais do ensino regular, no ano seguinte passei a lecionar na Educação de Jovens e Adultos. Esta experiência com a comunidade escolar, especificamente com a EJA, me deu o aporte para desenvolver as propostas das oficinas que se apresentam na seção 6. Neste sentido, apresentam-se as características da população usadas como referências para os modelos de oficinas.

A Escola Básica Municipal Prof.º Altino Corsino da Silva Flores -, Altino, como é conhecida popularmente -, foi fundada em 1968 no bairro Santos Drummond, conhecido por PROCASA e está localizada no município de São José, entretanto faz limite com o bairro Monte Cristo, em Florianópolis, que abrange três comunidades com associações distintas: Nossa Senhora da Glória, Chico Mendes e Novo Horizonte, recebendo, pois, estudantes de todos esses bairros. O local é bastante populoso, com forte comércio: padarias, farmácias, supermercados, lojas diversas, loja de departamentos e de materiais de construção, postos de gasolina e *Shopping Center*. Também fica próxima à BR 282 que dá acesso aos municípios de Florianópolis, Palhoça e Biguaçu. Percebe-se, no bairro, falta de espaços externos para atividades físicas e lazer para os moradores usufruírem em seus momentos de folga. A comunidade escolar é composta por famílias que têm, predominantemente, o Ensino Fundamental e, alguns, o Ensino Médio. Atuam como autônomos em trabalhos informais como diarista, servente de pedreiro, pedreiro, motorista de aplicativo, entregador ou são trabalhadores do comércio local, operando principalmente nos serviços de base como frentistas, balconistas, repositores, padeiros, atendentes, cozinheiros, auxiliar de cozinha, etc.

O bairro já teve muitos episódios de violência por disputa de poder em função do tráfico de drogas, no entanto, de uns anos para cá, tornou-se bem mais tranquilo neste quesito.

A escola foi recentemente reformada, tendo sido reinaugurada no ano 2020. Portanto, sua estrutura física está muito boa. Possui salas amplas, arejadas e limpas, com mobiliário novo. Conta com 12 salas de aula, uma sala de informática com 32 computadores funcionando e com acesso à internet, sala de multimídias, biblioteca organizada e revitalizada, quadra coberta, banheiros novos, cozinha equipada e organizada, refeitório, sala de professores, sala de descanso dos professores, secretaria, sala da direção, pátio externo e interno, rampa, escada, corredores largos e bem sinalizados. Importante salientar que a EBM Prof.º Altino Flores é uma referência no município, tendo sido escolhida, no ano 2012 pela Secretaria Municipal de Educação, para ser uma das três escolas da rede a implementar o

Ensino Integral em tempo integral para os anos iniciais do ensino fundamental. O Ensino integral vem sendo um diferencial no que se refere à melhoria do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos deste ciclo. No ano de 2018, em decorrência do desempenho do IDEB, a escola recebeu a Moção de Aplausos e Reconhecimento na Câmara de vereadores. Com o ensino integral, as crianças dos anos iniciais passam mais tempo na escola, tendo sua jornada estendida. Essa condição garante a alimentação diária dos estudantes, além de acompanhamento pedagógico no contraturno, aulas de xadrez e capoeira. Além disso, os estudantes do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais têm integrado em seu currículo o projeto de leitura, com um profissional da área que trabalha a partir de oficinas diversas, atividades envolvendo a leitura e a compreensão leitora. Importante salientar que os estudantes da EJA não foram contemplados com o mesmo projeto.

Para o próximo ano, 2022, a escola foi novamente escolhida pela Secretaria de Educação do município para desenvolver outro projeto piloto que será a implantação das salas ambiente em todas as turmas e níveis de escolaridade, ou seja, do 1º ao 9º ano, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

A gestão prioriza firmar uma relação de proximidade com a comunidade escolar, para fortalecer a confiança da família na escola, já que o envolvimento dos pais e estudantes são o diferencial no sucesso da aprendizagem. Para tanto, realiza, no decorrer do ano letivo, pelo menos quatro eventos. O primeiro é uma reunião geral, quando a comunidade escolar se faz presente para conhecer o corpo docente, a equipe gestora, pedagógica e ainda a proposta que vai conduzir os processos de ensino-aprendizagem. Assim, iniciam-se os primeiros vínculos de confiança que irão fortalecer o compromisso dos pais com a escola, acompanhando a vida escolar de seu(sua) filho(a) durante o ano letivo. Ainda são realizados outros três eventos importantes de interação com a comunidade escolar que são: Festa da Família na escola, Festa Junina e Festival da Primavera. A escola proporciona outros momentos de diálogo com os pais que são as reuniões para entrega dos boletins de desempenho e também momentos individuais, quando necessário. Além disso, ocorre o Fórum da Juventude, a Semana da Consciência Negra e o Projeto destinado à EJA que nesse ano aborda o tema Trabalho, Emprego e Renda. Importante informar que a EEB Altino Flores lança anualmente uma Revista denominada “Integrar para Educar”, onde são publicados os resultados dos trabalhos desenvolvidos a partir dos projetos trabalhados no ano. A Revista contempla textos que esclarecem sobre os projetos, as saídas de estudo, as pesquisas desenvolvidas, poemas feitos pelos alunos, produções de textos, desenhos, fotos dos eventos entre outras informações sobre a rotina da escola.

Para minimizar a evasão escolar, a escola tem o compromisso de realizar a Busca Ativa dos estudantes menores de 18 anos que não estão realizando interação com a escola. Quando a escola identifica a ausência constante do estudante, seja por não ir às aulas ou não entregar as atividades não presenciais, deve esgotar as possibilidades nas tentativas de trazer de volta este aluno a interagir com a escola. Caso não obtenha sucesso nas tentativas, há ainda a parceria com o Ministério Público e o Conselho Tutelar de realizar e monitorar a frequência dos estudantes, incluindo-os no Programa APOIA²² quando verificada sua ausência por tempo maior que o permitido.

Nossos alunos, em sua maioria, são provenientes de famílias carentes, numerosas e de pouca escolaridade, muitos pais concluíram ou estão concluindo o ensino médio, e alguns deles possuem apenas o ensino fundamental. Grande parte dos estudantes mora com os genitores, ou apenas um deles, sendo comum, famílias sustentadas somente pelas mães ou outra figura feminina, como avós, tias etc.). Também é comum as famílias dividirem espaço com muitas pessoas na mesma casa, como pais, avós, tios, irmãos. Importante destacar que a comunidade escolar é formada por mais de 70% de alunos de etnia afrodescendente, sendo, pois, a influência de traços culturais muito marcantes na comunidade escolar como, por exemplo, as religiões de matriz africana e a culinária. Esses dados são obtidos através de um questionário de caráter socioeconômico, aplicado no momento em que os alunos fazem sua matrícula na escola, e que compõe sua ficha cadastral.

As turmas da EJA são compostas, em média, por 20 alunos, em sua maioria, trabalhadores ou egressos das turmas regulares do diurno. O público desta modalidade de ensino é, em grande parte, do próprio bairro e alguns de outros estados, que migraram em busca de melhores condições de vida.

Esta pesquisa foi pensada para ser realizada nas turmas dos anos finais, com alunos de perfil mais jovem (faixa etária de 16 a 29 anos) da Educação de Jovens e Adultos.

A carga horária total para a realização dessa proposta é de 40 horas/aula, divididas em 10 aulas geminadas de 45 minutos. No total, podem ser utilizadas duas semanas para a realização de todos os procedimentos adotados durante a intervenção pedagógica.

No Plano de Curso dos anos finais da EJA, no componente curricular de Língua Portuguesa, a organização dos conteúdos atende didaticamente a dois grandes eixos: o de leitura (foco na leitura) e o de produção de texto (foco na escrita). Os elementos gramaticais

²² Programa de Combate à Evasão escolar. Lançado em março de 2001 pelo MPSC, o programa foi escolhido pelo Ministério da Educação como modelo para o país e mereceu o destaque da ONU na divulgação do IDH de 2002 no Brasil.

são trabalhados a partir das dificuldades dos alunos, nas aulas de escrita. Cabe ao professor realizar o planejamento embasado no Currículo Base do Território Catarinense, Currículo Base do Município de São José e Proposta Curricular de São José, para elencar a melhor maneira de trabalhar os conteúdos.

Uma característica bem marcante na Educação de Jovens e Adultos é a rotatividade de estudantes nas aulas, sendo bastante comum ter por volta de 10 alunos que frequentam regularmente as aulas e os outros 10 com ausências constantes, dificultando um fazer pedagógico contínuo. Por esse motivo é necessário realizar, em quase todas as aulas, uma retomada do que foi trabalhado na aula anterior para colocar todos a par do contexto em pauta e, assim, garantir a execução da sequência didática. Com o advento da pandemia e a necessidade de se cumprirem os regramentos constantes no PlanCon Edu o distanciamento entre as pessoas passou a ser de 1m de circunferência, formalizado pelo Decreto 1.408, de 11 de agosto de 2021, por isso o espaço das salas de aula permite a ocupação de 20 estudantes.

A prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos precisa do uso de uma metodologia que seja adequada às necessidades desse público específico, já que são sujeitos cujas singularidades devem ser levadas em consideração para que o resultado da aprendizagem seja significativo de fato. Muitas são as dificuldades encontradas para que os alunos da EJA permaneçam na escola, a começar pela questão socioeconômica, já que em sua maioria precisam trabalhar e já chegam cansados no ambiente escolar, há também questões familiares e a própria falta de interesse, quando não reconhecem o valor da escola como um ambiente profícuo de aprendizagem. Nesse sentido, a evasão escolar é um problema a ser incansavelmente combatido. Há ainda o desafio, para o professor, de conseguir por meio de aulas diferenciadas, considerando o contexto e o histórico do aluno, mantê-lo na escola até a conclusão de sua formação. Por conseguinte, entende-se que trabalhar a aprendizagem autorregulada com vistas à motivação para a leitura e a compreensão leitora é uma maneira de associar os conteúdos que compõe o currículo à sua realidade, mas também e, sobretudo, possibilitar ao estudante o exercício de seu protagonismo, tendo consciência de que sua participação deve ser ativa na construção do processo de aprendizagem fazendo-o compreender como aprender, por que aprender, o que aprender e para que aprender. Nesse contexto, é fundamental desenvolver estratégias que o ajudem na autorregulação de sua aprendizagem.

Enquanto pesquisadora, procuro compreender como se dá o processo de aprendizagem com foco na motivação para a leitura e na compreensão leitora. Interpreto e analiso o ato pedagógico, considerando o contexto social e os sujeitos envolvidos em todo o percurso da

pesquisa. Sou professora de língua portuguesa há 27 anos, atuando paralelamente em sala de aula em escolas da rede pública estadual, municipal e privada. Nesse sentido, minha trajetória profissional me possibilitou trabalhar tanto com alunos advindos de famílias mais elitizadas, quanto com os advindos da periferia, moradores de comunidades. Há 20 anos atuo na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino, enquanto há 10 anos estou na gestão escolar na rede estadual, desses, cinco na Secretaria de Educação do estado onde atuei na função de Coordenadora Regional, depois de Coordenadora do Nepre (Núcleo de Atenção e Prevenção às Violências na escola) e atualmente estou na função de Supervisora Regional de Ensino.

5.2 METODOLOGIA

Pesquisar é fundamental, quando queremos uma informação que não temos, buscamos informações por meio da pesquisa, através delas geramos o conhecimento necessário para responder nossas dúvidas. A pesquisa se dá por meio da aplicação metodológica que utiliza os aportes científicos de métodos e ferramentas que atendam aos objetivos propostos.

“A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não se possa adequadamente relacionar” (GIL, 2010, p.1) à proposta do estudo.

Tendo em vista que pesquisar constitui-se em um ato de investigar a partir da curiosidade que se tem sobre um determinado tema, ou da necessidade de explorá-lo, a pesquisa qualitativa busca levantar soluções a partir de fragilidades identificadas, com vistas a proporcionar aos profissionais que melhorem sua prática pedagógica, quando identificarem que o conhecimento até então construído, não está atendendo aos propósitos de aprendizagem.

No que diz respeito aos procedimentos, se caracteriza como bibliográfica e documental. Rampazzo (2013) lembra que essa técnica procura utilizar vários tipos de fonte de informação, como livros, artigos, leis, documentos oficiais e primários.

No que tange à natureza, é qualitativa, com o emprego da revisão de literatura. Segundo Köche (2011), esse tipo de estudo visa a “ampliar o nível e o grau de conhecimento” de um assunto ou área, a fim de empregar este conhecimento para a construção de um modelo teórico ou conceitual.

A presente pesquisa busca apresentar subsídios para um problema observado frequentemente entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos: A dificuldade de gostar de ler e estabelecer relação de compreensão com o texto, resultado de uma série de fatores

intrínsecos e extrínsecos, que contribuem para a desvalorização da leitura enquanto promotora da aprendizagem.

Assim, após a identificação das fragilidades observadas no processo de aprendizagem dos estudantes da EJA, este estudo apresenta sugestões de estratégias da aprendizagem autorregulada para promover a leitura entre estudantes dos anos finais da Educação de Jovens e Adultos, pois pesquisa qualitativa propõe “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), observando o comportamento dos atores sociais nesse meio.

Logo, essa abordagem apresenta-se promissora por tornar efetivo o que a autora propõe como um *entender para fazer* que, de fato, se assenta no exercício docente. Nessa linha, a partir da identificação de um problema concreto ligado à aprendizagem, há a necessidade de intervenção para a mudança desse quadro. Torna-se imprescindível reforçar que, por meio dessa abordagem, a completa ausência de subjetividade é impossível, visto que o professor é parte da realidade social analisada. Assim, seria utópica a proposta de uma linguagem de observação neutra (BORTONI-RICARDO, 2008).

Paulo Freire (1987), ao nos fazer refletir sobre os perigos da “educação bancária”, já apontava para o fato de que é urgente reverter esse quadro, a partir da ressignificação da práxis docente, ou seja, deve ficar claro o esforço do professor para conduzir o aluno a um exercício crítico da sua consciência em relação à palavra e ao mundo. Diante desse cenário, o professor precisa estar seguro de que o exercício de sua prática pedagógica o leve ao melhoramento constante e continuado. Goldenberg (2014, p.11) defende que “[...] a metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”.

Partindo dessa premissa, investigamos como o construto da aprendizagem autorregulada pode influenciar para a promoção da leitura e para o desenvolvimento da aprendizagem e da compreensão leitora. Para tanto, selecionamos algumas informações que respondem ao nosso questionamento sobre a importância da promoção da leitura para o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de todos os componentes curriculares, além de direcionarmos nossos estudos para a autorregulação da aprendizagem.

6. PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

A partir da aprendizagem autorregulada como estratégia para promover a leitura, espera-se que o aluno tenha seu caminho no mundo da leitura e da aprendizagem mais facilitado. Dessa forma, a autorregulação da aprendizagem voltada à promoção da leitura é fundamental no ensino de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e afetivo-emocionais para promover a aprendizagem autorregulada. Afirma Gomes e Boruchovitch (2007, p. 292) que “é a utilização da expressão *self-regulated comprehension*, compreensão autorregulada, que envolve o monitoramento e o controle, pelo sujeito, do processo de compreensão da leitura”.

Nesse sentido, as atividades propostas nas cinco oficinas buscam instigar os estudantes da EJA a monitorar e controlar o seu próprio processo de aprendizagem, com vistas à motivação para a leitura, ativando a compreensão leitora, a partir de provocações sobre o conteúdo da leitura, discussões acerca do que se leu, estabelecimento de relações com suas experiências de vida, o contexto social e cultural.

A presente proposta de intervenção foi planejada seguindo uma sequência de atividades que devem levar o aluno a, gradativamente, ir entendendo o processo de leitura. Portanto, é preciso que os objetivos da leitura estejam muito claros e sejam motivadores para que retenham a atenção dos estudantes, instigando trocas significativas a partir do que se leu. Ainda, segundo as autoras Gomes e Boruchovitch (2007, p. 292), há outras estratégias mencionadas em pesquisas como a clareza de propósito, a ativação dos conhecimentos prévios; estratégias de organização e elaboração tais como sublinhar, pensar sobre o título, formular questões; manter o foco na ideia principal, reconhecer a estrutura do texto, realizar inferências, interpretações e testá-las, fazer o automonitoramento da leitura, gerar imagens, parafrasear, fazer resumo, fazer a avaliação crítica da consistência interna do conteúdo e a compatibilidade com o conhecimento anterior, que contribuem para organizar os processos de aprendizagem com foco na motivação para a leitura.

Nas oficinas propostas, é possibilitado aos alunos o contato com os livros e elencadas as possibilidades de leitura. A professora deve trabalhar com o encantamento, a sedução para a leitura, já que estudantes da EJA não têm, em sua maioria, o hábito de ler, então o incentivo se faz imprescindível para que iniciem esse processo. Para tanto, a professora apresenta as obras, fala um pouco de cada uma, discorre sobre os autores, conta a história por trás da obra buscando aguçar a curiosidade para a leitura que pode ser uma alavanca motivacional desta ação.

Escolhi a pesquisa nacional acerca da aprendizagem autorregulada com foco na compreensão autorregulada da leitura (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019), baseada em atividades pedagógicas que seguem uma abordagem reflexiva-crítica-investigativa, como método de trabalho para levar os alunos a tomarem consciência sobre o seu próprio processo de aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa e, por consequência, fazê-los refletir sobre a importância da leitura e da compreensão leitora na construção da aprendizagem em todos os componentes curriculares e para seu contexto de vida.

Importante destacar que os estudantes da EJA têm dificuldade em organizar as atividades de aprendizagem, tendem a ser alunos copistas, ou melhor, com os avanços tecnológicos, fotógrafos, uma vez que tiram fotos do que se escreve no quadro. Por este motivo, o uso de estratégias, nas atividades apresentadas, que provoquem a reflexão sobre as atividades propostas, ativam a consciência para os propósitos da aprendizagem, como: o que estou lendo, por que estou lendo, como estou aprendendo e o que posso fazer para aprender mais e melhor.

Com a finalidade de atingir os objetivos aventados por esta pesquisa, cujo tema é aprendizagem e promoção leitora, elaboramos uma proposta de intervenção na qual sugerimos procedimentos e atividades pedagógicas envolvendo exercícios de pesquisa, leitura, compreensão leitora, escrita e reescrita de textos, além da reflexão sobre as formas individuais e coletivas de aprendizagem e as estratégias como recurso, explicando as atividades desenvolvidas em cada uma delas e os objetivos que desejamos alcançar com sua aplicação.

Além do arcabouço teórico sob o qual esse estudo foi ancorado, buscamos desenvolver e apresentar um produto, que foi organizado em cinco oficinas para desenvolver estratégias de aprendizagem como um caminho frutífero para a autorregulação da aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1993,1999; GRAHAM; HARRIS; MASON, 2005; POZO, 1996; PRESSLEY; LEVIN, 1983). Dessa forma, as estratégias são consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa escolar (DA SILVA; DE SÁ, 1997).

Cada oficina foi identificada e nomeada com um título condizente com a estratégia adotada. Ficaram organizadas nesta sequência: *aprendizagem autorregulada: uma proposta pessoal, leitura na aprendizagem autorregulada, promovendo a leitura, refletindo sobre a temática dos textos, avaliando a leitura*. Seguindo esse caminho, organizamos o estudo a partir de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, numa perspectiva da aprendizagem autorregulada para promover a leitura. Nesse sentido, segundo Dembo (1994), as estratégias cognitivas dizem respeito diretamente ao material a ser aprendido, a fim de

ajudar o estudante a melhor processar a informação, enquanto as estratégias metacognitivas são os procedimentos que o estudante usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento e ação.

A intervenção pedagógica foi organizada para ser realizada em cinco oficinas, divididas em sessões de 10 aulas geminadas, ou seja, dois períodos de aula, totalizando 90 minutos, na disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de ajudar os alunos a melhorar sua compreensão leitora a partir do uso de estratégias da aprendizagem autorregulada.

Nesta perspectiva, é essencial que os professores saibam que existem estratégias específicas para antes, durante e depois da leitura” (DEMBO, 2000; DENTON *et al.*, 2015; GOMES; BORUCHOVITCH, 2011). As atividades de antes da leitura foram dispostas em *aprendizagem autorregulada: uma proposta pessoal, leitura na aprendizagem autorregulada*. Para o durante a leitura, a abordagem será *promovendo a leitura, refletindo sobre a temática dos textos*, onde serão exploradas perguntas que retomam informações presentes no texto. Para depois da leitura, a oficina será *avaliando a leitura*, relacionando as informações e as problemáticas presentes no texto com as suas vivências.

Importante destacar que as pesquisas demonstram que as intervenções devem ser realizadas o quanto antes, a fim de contribuir para a melhora dos resultados dos estudantes com defasagens de aprendizagens. Espera-se que as atividades descritas nas oficinas apresentadas possam ser utilizadas como práticas por outros profissionais no âmbito escolar como uma possibilidade de possibilitar aos estudantes fragilizados em seu processo de aprendizagem, oportunidades de sucesso em seu processo de aprendizagem.

OFICINA 1: APRENDIZAGEM AUTORREGULADA: UMA PROPOSTA PESSOAL

Segundo Gomes e Boruchovitch (2011), o processamento cognitivo depende da metacognição e da motivação, pois é necessário potencializar os recursos cognitivos como a atenção e a memória. A metacognição é um “pensar o pensamento”, o que provoca o aluno a ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem, a partir da consciência de si mesmo, de suas potencialidades, limitações, características, das exigências e das ferramentas que podem lhe trazer aprendizagem.

A primeira oficina de nossa proposta de intervenção intitula-se “Aprendizagem: uma proposta pessoal” e seu objetivo é propor aos estudantes uma reflexão acerca do seu processo de aprendizagem e leitura e, assim, introduzir a temática que permeará todas as atividades

pedagógicas propostas em nosso trabalho: a aprendizagem autorregulada como estratégia para promover a leitura.

Esse tema aborda um assunto extremamente necessário, uma vez que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, não têm consciência de como se processa a sua aprendizagem, bem como do que é necessário para que ela se concretize. Os sujeitos da EJA, conforme já mencionei anteriormente, são aqueles que trabalham e lutam para melhorar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego), percebendo a escola como promotora de mudanças sociais. Atualmente, o público da Educação de Jovens e Adultos é composto por estudantes mais jovens, egressos do ensino fundamental regular, onde não conseguiram completar sua formação por terem que abandonar os estudos para trabalhar e complementar a renda da família, ou por não estarem mais adaptados a esta etapa, em virtude de sua diferença idade/série.

Todo aprendizado tem seu início na experiência humana, sua relação consigo e com o mundo. Para que os alunos entendam e interiorizem o conceito de aprendizagem, pautei as oficinas, conforme a organização apresentada no Currículo Base do Território Catarinense no que diz respeito à identificação dos objetos de conhecimento e habilidades, que apontam para um rol de conteúdos possíveis de serem explorados nos anos finais do ensino fundamental da EJA. A avaliação vem no processo como a forma de monitorar a aprendizagem, a fim de possibilitar a sua modulação e redirecionamento.

As habilidades são as ações necessárias para que o estudante desenvolva as competências do componente curricular, sendo os objetos do conhecimento os conceitos principais para o desenvolvimento das habilidades que se articulam aos conteúdos. Abaixo apresento o Planejamento da Oficina 1, contendo os objetos de conhecimento a serem explorados, as habilidades previstas para serem desenvolvidas, os conteúdos abordados e a avaliação dos processos de aprendizagem.

A partir do exposto, a primeira oficina foi assim organizada:

1 Assistir ao Curta metragem – Aprender a aprender²³;

2 Objetivos:

2.1 Propiciar o contato dos alunos com o curta-metragem, expandindo a compreensão deste gênero em seu contexto social;

2.2 Favorecer a reflexão sobre como acontece o próprio processo de aprendizagem;

²³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GvsEqthCTxU>

2.3 Proporcionar um olhar crítico para este filme, compreendendo a linguagem utilizada;

2.4 Discutir sobre as estratégias utilizadas para a promoção da aprendizagem;

2.5 Suscitar, por intermédio dos questionamentos, os conhecimentos prévios sobre o que possibilita a aprendizagem do estudante;

2.6 Identificar quais são os hábitos de leitura dos estudantes da EJA;

3 Duração: 2 horas-aula (80 minutos);

4 Materiais: *data-show*, formulário;

5 Encaminhamentos didático-metodológicos.

Com a finalidade de fomentar a reflexão sobre o tema proposto e motivar as atividades seguintes, apresentaremos o curta-metragem de animação educativa “Aprender a aprender” que, de forma simples, sem diálogos orais, já que é um curta mudo, propõe por meio de imagens, uma reflexão sobre a importância do professor na vida do aluno, a influência que ele (o professor) pode exercer sobre o conteúdo a ser abordado e também o esforço, as tentativas que o aluno necessita para chegar a um resultado de aprendizagem. Nesse sentido, o vídeo aponta que, para que ocorra a aprendizagem, é preciso que o aluno atribua todo o esforço e potência para assimilar os conteúdos e colocá-los em prática. Isso porque o conhecimento geralmente não emana de forma completa, sendo, pois, a persistência e a disciplina essenciais para a sua construção.

Diante desse cenário, orienta-se que a professora proponha aos alunos responder um questionário com quatro questões reflexivas (Apêndice A) e outro com oito questões (Apêndice B). A partir das atividades sistematizadas, propõe-se que os alunos pensem sobre o que os motiva para realizar as tarefas, quais as atividades preferidas, qual o ambiente melhor para desenvolver a aprendizagem e ainda sugere que o aluno liste do que o ajudaria a melhorar o seu desempenho escolar. O escopo dessa atividade é oportunizar uma discussão acerca de como os estudantes consideram que acontece o seu processo de aprendizagem, refletindo sobre a organização do tempo, os hábitos de estudo identificando o que os motiva a aprender e o que os desestimula. Importante criar um clima que deixe os estudantes se sentirem à vontade para expor opiniões e relatar as experiências pessoais.

Em seguida, os estudantes devem ser orientados a construir duas listas, uma relatando o que consideram importante para que ocorra a aprendizagem e a outra citando o que consideram que os motivaria a ler.

Segundo Zimmermann (2013), a autorregulação pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo, portanto, após o vídeo, a professora promoverá discussões acerca de situações levantadas pela história, a fim de incentivar a reflexão sobre o tema e o compartilhamento de ideias.

Essa etapa possibilita aos alunos oportunidade para refletir sobre as dificuldades sociais, o preconceito, os valores familiares e pessoais vivenciados pelos personagens, além de perceberem a importância das influências dos mais experientes no processo de aprendizagem. Outro ponto evidenciado no curta é a paciência do mediador ao promover as descobertas a partir de exemplos.

A oficina possibilita a realização de um levantamento sobre o conhecimento que os alunos têm a respeito de estratégias que possam favorecer a aprendizagem e a motivação para a leitura. Assim, a proposição é no sentido de utilizar as seguintes provocações para nortear a discussão: i) o que você emprega como estratégia para atingir um objetivo e/ou realizar uma tarefa? ii) o uso de estratégias em contexto de sala de aula é importante? iii) a utilização de estratégias para aprender facilita a aprendizagem? iv) quais são as estratégias mais comuns para compreender o texto? v) quais os exemplos de estratégias mais utilizadas? Orienta-se organizar coletivamente a sistematização das respostas no quadro.

As estratégias podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa escolar (DA SILVA; DE SÁ, 1997), o que interfere significativamente para melhorar o desempenho escolar dos alunos. Essa primeira oficina foi constituída por estratégias voltadas à promoção da compreensão autorregulada da leitura, ancorada nos estudos de Gomes e Boruchovitch (2019), destacando-se que as atividades propostas estão fundamentadas em estudos da psicologia cognitiva e adotam uma visão de aprendizagem autorregulada. (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

Conforme Boruchovitch e Gomes (2019), pesquisas apontam a existência de processos de controle executivo ou habilidades metacognitivas que podem ser intencionalmente utilizadas para regular a cognição, o processamento da informação, a motivação e os afetos, entre outros fatores que interferem na aprendizagem de qualidade.

Salientamos que a utilização das estratégias propostas na oficina deve acontecer de forma interativa, articulando a participação de todos, partindo do tema explorado no curta-metragem, considerando também que devem ser analisadas e avaliadas em todos os momentos da oficina, embasadas no construto da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 1986).

OFICINA 2: LEITURA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Segundo o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019):

A leitura de textos integrada às atividades de análise, questionamento e síntese tem o propósito de produzir sentidos. Essa prática constitui-se possibilidade de reflexão do aluno, para favorecer a construção de conhecimento articulado ao propósito da linguagem e da língua. Por outro lado, no que se refere à literatura, este documento tem a intenção de colaborar com a criatividade, possibilitar o encantamento e a imaginação e, portanto, a fruição. Visa-se à formação de um leitor proficiente, capaz de construir seu próprio itinerário de leituras. (CBTC, 2019).

Nesse viés, Gomes e Boruchovitch (2011), orientam que antes da leitura é fundamental *definir os objetivos de leitura, e planejar onde, como e quando a atividade será realizada. Explorar livremente o texto, suas ilustrações, capa e contracapa do livro, prefácio e/ou apresentação, são outras maneiras de preparar-se para uma boa leitura, assim como fazer antecipações, formular hipóteses, questionar-se.*

O professor tem um papel fundamental para a formação do aluno em um leitor eficaz e precisa ter a consciência de que é preciso elaborar estratégias para antes, durante e depois da leitura, a fim de promover a compreensão autorregulada em leitura. (DEMBO, 2000; DENTON *et al.*, 2015; BORUCHOVITCH, 2011).

Nesse sentido, antes é necessário apresentar o livro ao estudante, explorar suas partes, saber sobre o autor e o contexto em que o livro foi escrito. Durante a leitura, é preciso que o leitor fique atento às possíveis dificuldades quanto ao vocabulário, para sanar as dúvidas. É o momento de realizar anotações e monitorar o processo. Finalmente, após a leitura, é o momento de realizar a avaliação, perceber se o texto fez sentido e o quanto se compreendeu da leitura. Essas estratégias podem ser utilizadas em diferentes situações, inclusive nos momentos de estudo.

Os estudos de Wigfield, Gladstone e Turci (2011) apontaram que é preciso considerar uma série de variáveis para que o aluno tenha mais ou menos motivação para a leitura e que a motivação para a leitura a partir da aprendizagem autorregulada deve considerar ainda os fatores intrínsecos e extrínsecos. Assim, os intrínsecos são os fatores internos do indivíduo, e os extrínsecos os fatores externos.

Bandura (1977, 1981, 1986, 1997) apresentou o conceito de autoeficácia que diz respeito aos julgamentos que o indivíduo faz sobre sua capacidade para realizar uma determinada tarefa e o efeito que essa percepção terá sobre sua realização. Assim, a percepção que o aluno tem de sua competência para a leitura interferirá diretamente no seu desempenho e em como ele se sente enquanto leitor: um bom ou um mau leitor. É muito comum ouvir do aluno que ele não gosta de ler e, provavelmente, esse aluno se sente incapaz, uma vez que não se percebe competente, por não entender o que lê.

Nesse sentido, a oficina busca instrumentalizar o aluno para a leitura a partir da identificação das partes do livro, para depois nos aprofundarmos na leitura da obra.

Apresento abaixo o Planejamento da Oficina 2:

- 1 Visita à biblioteca;
- 2 Objetivos:
 - 2.2 Refletir com os estudantes sobre as partes que compõem um livro e sobre o autor da obra;
 - 2.3 Suscitar, por intermédio dos questionamentos, os conhecimentos prévios sobre o livro que podem influenciar a leitura;
 - 2.4 Identificar quais são os hábitos de leitura dos estudantes da EJA;
 - 2.5 Discutir sobre as estratégias utilizadas para a promoção da leitura;
- 3 Duração: 2 horas-aula;
- 4 Materiais: Livros paradidáticos;
- 5 Encaminhamentos didático-metodológicos.

Para essa atividade os alunos precisam ter a autonomia de escolher o livro usando um critério pessoal. Os exemplares podem ser diversos, contemplando literatura internacional e brasileira, de clássicos à literatura juvenil. Portanto, orienta-se apresentar livros de contos, crônicas, poesias, literatura do terror, literatura fantástica, novela policial, *best-seller*, fábulas, história em quadrinhos. Enfim, recomenda-se utilizar exemplares de gêneros variados, que abordem temas diversos como amor, aventura, ficção científica, lendas indígenas, contos africanos, mitologia grega, relações familiares, suspense, etc.

Em relação ao uso de estratégias a partir da leitura, Sacco e Boruchovitch (2014, p.137) apontam que,

Enquanto um estudante desmotivado muitas vezes rejeita a leitura, ou lê muitas vezes em função das notas ou de pressão dos pais ou professores, o aluno motivado demonstra autonomia quando escolhe os livros mais adequados para atender aos interesses pessoais por determinados assuntos, valoriza a leitura como um instrumento útil para as suas necessidades de aprendizagens imediatas, para completar a sua formação pessoal e profissional, ou ainda para usufruir momentos agradáveis e prazerosos com um livro. (SACCO; BORUCHOVITCH, 2014, p.137).

A oficina pode ocorrer na própria sala de aula ou na biblioteca, uma vez que há salas de aula previamente ambientalizadas com estantes contendo livros variados de gêneros diversos. Essa atividade objetiva, por meio da pesquisa, possibilitar aos alunos identificar e reconhecer as partes constitutivas de um livro. Seguindo esse caminho, orienta-se que os estudantes escolham um livro e retornem ao seu lugar. Em seguida, devem ser orientados a manusear o livro, identificando as partes: capa (título, autor, ilustrador, editora, tradutor), contracapa, que contém geralmente informações importantes sobre a obra, tais quais número de páginas, prefácio, como está organizado o livro (capítulos, contos, cantos etc.).

A partir das informações expressas por essas partes, os estudantes devem compreender que há todo um contexto, além da leitura do texto propriamente, que precisa ser considerado para a compreensão eficiente da leitura. Espera-se que a pesquisa com os livros paradidáticos, como contos, crônicas, poesias, romances ou outros gêneros, demonstre que é importante observar todas as partes que compõem o livro, uma vez que contribuem a determinar sua origem, a entender a abordagem do tema, o autor e os seus objetivos. Com base nessa pesquisa, os alunos devem realizar uma atividade com questões orientadas (Apêndice C), a fim de construir o registro da pesquisa.

Finalizados os registros, os alunos deverão socializar com o grupo, quando terão a oportunidade de falar sobre sua pesquisa, sobre o livro que escolheram, o que motivou essa escolha e o que aprendeu com a atividade.

Esta oficina, embasada na proposta de Gomes e Boruchovitch (2019) e no construto da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 1986), objetiva trabalhar o planejamento da leitura, a partir da atividade proposta da análise das partes que compõem os livros, seguindo-se do preenchimento dos guias de interrogação metacognitiva com as estratégias de compreensão das partes constitutivas do livro, pelos estudantes, considerando e esclarecendo as indagações realizadas individualmente ou em grupos. Por fim, os alunos devem refletir sobre o percurso, registrando sua análise e percepções para que possam compreender como iniciar o processo de leitura. O *feedback* sobre as etapas deste processo deve ser dado pela professora.

OFICINA 3: PROMOVENDO A LEITURA

Na oficina anterior, os livros foram analisados sob a perspectiva de sua organização e constituição, no entanto há muito mais a ser explorado. Nesse contexto, os estudantes devem passar por uma preparação para a leitura de fato, tendo como base os fatores que fortalecem a compreensão leitora, como a sua percepção de competência para a leitura e o quanto se sente eficaz para entender o que lê. Outros fatores dizem respeito à autonomia para a eficácia da leitura, ao valor da leitura e a importância social da leitura. Todos esses fatores influenciam para a motivação para a leitura e a construção de uma compreensão leitora na perspectiva da aprendizagem autorregulada.

A seguir, o roteiro pedagógico para a aplicação da terceira oficina:

- 1 Assistir ao curta metragem sobre Motivação para a leitura, **The Fantastic Flying Books**(2011)²⁴;
- 2 Disponibilizando livros diversos para escolha e leitura;
- 3 Objetivos: Promover a leitura a partir do contato com diferentes tipos de texto; refletir com os estudantes sobre as estratégias que envolvem a promoção da leitura fluente de um texto, como: relação, antecipação, inferência e verificação das hipóteses; possibilitar o exercício de escolha do texto/livro a partir da identificação com o assunto/tema, gênero; identificar os elementos que compõem o texto;
- 4 Duração: 2 horas-aula;
- 5 Materiais: *data-show*;
- 6 Encaminhamentos didático-metodológicos.

A atividade proposta nesse terceiro momento é, inicialmente, refletir sobre a importância da leitura, das palavras, em nossa vida. A partir do curta metragem *The Fantastic Flying Books*, é possível supor que nossas palavras guardam nossa história e que iniciamos a vida como um livro vazio e que vamos construindo nossa história como se estivéssemos escrevendo um livro. Um livro vazio representa uma pessoa sem história, sem passado. Podemos supor, então, que o personagem, Sr. Morris, provavelmente passou a ser representado em cinza (sem núcleos, sem vida), por razão do livro vazio. Quando ele distribuiu os livros para as pessoas, elas passam a ficar coloridas ao abrir e lerem seu conteúdo, o que

²⁴The Fantastic Flying Books (2011). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=siU1QwvAiHU>.

simboliza o quanto a leitura pode expandir os horizontes de quem lê, transformando a destruição em cor.

É preciso priorizar o conhecimento conceitual e o planejamento estratégico. Empregar estratégias para ler o texto e orientar para a importância de gerenciar o tempo e o ambiente propício para facilitar o entendimento do texto, evitando e/ou controlando distratores.

A segunda etapa da oficina, após assistirem ao vídeo, é possibilitar aos estudantes a escolha de livros para sua leitura. Orientamos livros com textos curtos, de preferência contos, crônicas, poesias ou lendas de grupos étnicos, a fim de fazer a escolha da leitura de textos possíveis de serem lidos no período de duas aulas. Conforme, Bellenger (1978)*apud* Kleiman (2010), a leitura tem relação com:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior: deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem ter a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER, 1978 *apud* KLEIMAN, 2010, p. 17).

Ainda na preparação para a leitura, é preciso que os estudantes identifiquem o suporte em que o texto se encontra (livro, revista, caderno pedagógico, livro didático) e também o autor do texto escolhido. Nesse viés, refaz-se todo o trajeto já aprendido na atividade anterior, ou seja, se repete os procedimentos anteriores, para que o estudante tenha a visão completa sobre o texto e as estratégias sejam assimiladas e mantidas toda vez que for ler um livro.

Gomes e Boruchovitch (2011) apontam que, durante a leitura, é preciso utilizar estratégias que dinamizem o processo cognitivo, como sublinhar ou anotar as ideias principais, fazer inferências para construir significados e revisões de leitura. A finalidade desta etapa é proporcionar aos alunos o entendimento completo da leitura, já que o texto em si é composto também pelo contexto que o situa, pela voz do autor, suas experiências e intenções. Logo, é fundamental que a leitura faça sentido para o estudante e que seu objetivo esteja claro. Para isso, é importante que o aluno se pergunte se está compreendendo, o quanto está compreendendo e se não está compreendendo, já que caso não esteja compreendendo a leitura, possa reler o texto, revendo os questionamentos e antecipações (IANNELLI; ASHLEYANN, 2016).

Além disso, ao terem a noção do todo o contexto em que o texto está inserido, ou seja, qual o seu veículo, quem é seu(sua) autor(a), quando foi escrito, qual sua origem, quem é o leitor ao qual se destina, ficará mais fácil entender o tema explorado e a maneira como foi abordado.

À medida que os estudantes compreendam as partes do livro e as intenções de leitura, devem ser provocados a relatar suas experiências de leitura, citando livros que já leu, e as transformações individuais e sociais provocadas pela leitura.

OFICINA 4: REFLETINDO SOBRE AS TEMÁTICAS DOS TEXTOS E A LEITURA

Para promover a leitura, os estudantes terão a liberdade de escolha a partir de critérios pessoais e da disponibilidade do acervo. Nessa perspectiva, após o período de leitura em dupla, vem a discussão sobre as impressões do texto, para depois de entendê-lo, socializar suas impressões sobre o texto lido com os colegas de classe em uma roda de conversa. Para tanto, seguirão um roteiro de perguntas a serem realizadas pelo professor.

Apresentamos o roteiro pedagógico para a aplicação da quarta oficina:

- 1 Leitura em dupla do texto/livro escolhido;
- 2 Responder ao roteiro de perguntas elaboradas pelo professor/pesquisador;
- 3 Socializar as impressões de leitura em uma roda de conversa mediada pela professora;
- 4 Objetivos: estabelecer diálogo profícuo sobre os temas abordados nos textos/livros lidos, explorando a expressão oral, a argumentação lógica, a construção do diálogo e o exercício da escuta e da compreensão da leitura; trabalhar a compreensão dos textos lidos;
- 5 Duração: 2 horas-aula;
- 6 Encaminhamentos didático-metodológicos.

Nesta oficina, a atividade proposta busca estimular a partir da leitura em dupla de textos/livro, a interação entre os estudantes no que diz respeito ao diálogo sobre sua leitura. Nessa perspectiva, os alunos devem ser motivados a apresentar o resultado de sua leitura, a fim de que possam discutir sobre a compreensão dos assuntos abordados, estabelecendo conexão com o panorama real vivenciado por todos.

Conforme Gomes e Boruchovitch (2011), após a leitura, as estratégias cognitivas mais indicadas são rever o texto, elaborar um resumo, organizar e representar as informações. Para

melhor interpretar o conteúdo é importante autoquestionar-se, problematizar e sintetizar a ideia principal.

OFICINA 5: AVALIAÇÃO DA LEITURA

Nesta seção, faremos a avaliação das atividades de leitura com o intuito de verificar se os objetivos foram atingidos. Para tanto, além de usar como estratégia a aprendizagem autorregulada para promover a leitura, a pesquisa também deve apresentar alternativas que contribuam para os estudantes realizarem a autorregulação para promover o sucesso no campo da leitura. Nesse ponto, vale destacar que a avaliação ainda deve gerar oportunidades para que os alunos compreendam o seu progresso, tomando consciência de seu processo de aprendizagem. Gomes e Boruchovitch (2019) ressaltam que o papel da escola é muito importante para formar o leitor motivado, reflexivo, estratégico, competente e crítico.

No que diz respeito, especificamente, ao objeto de estudo deste trabalho, a aprendizagem autorregulada como estratégia para promover a leitura, os docentes da Educação de Jovens e Adultos podem se apoiar nas pesquisas de Gomes e Boruchovitch (2019). As pesquisadoras realizaram muitos estudos, que são uma forte referência no que diz respeito ao tema, uma vez que desenvolveram pesquisas aplicadas em sala de aula com várias turmas, tendo, por isso, um considerável arcabouço de resultados que subsidiaram sua prática.

Segundo as autoras Gomes e Boruchovitch (2019), é preciso que os professores enfatizem a leitura dentro de um processo reflexivo da informação, em vez de processamento rápido, devendo utilizar todas as oportunidades para eliminar a alta ansiedade nos estudantes e encorajá-los a se protegerem das distrações que possam ter durante as tarefas escolares (PRESSLEY *et al.*, 1995).

A quinta oficina ficou assim organizada:

- 1) Realizar atividade proposta pela professora/pesquisadora;
- 2) Socializar as impressões de como ocorreu a aprendizagem em uma roda de conversa mediada pela professora;
- 3) Socializar as impressões sobre a motivação para a leitura apresentadas pela professora;
- 4) Objetivos: refletir sobre como ocorre o próprio processo de aprendizagem e da compreensão leitora; estabelecer discussão acerca das estratégias utilizadas para a

promoção da leitura; verificar quais os resultados das estratégias aplicadas para a promoção da leitura;

- 5) Duração: 2 horas-aula;
- 6) Encaminhamentos didático-metodológicos.

(Atividade para o entendimento da compreensão leitora – Apêndice E)

Nessa oficina, buscamos instigar o processo de avaliação sobre o texto/livro lido e todas as estratégias utilizadas para que a compreensão da leitura fosse eficiente, já que a leitura é um caminho para conquistar muitos saberes fundamentais ao crescimento do ser humano, considerando a leitura como facilitadora para a ampliação do conhecimento de mundos e costumes diferentes, permeados de fantasias, ancorados ou não na realidade.

Nesta perspectiva, entendemos que a leitura instiga a imaginação, faz revisitar memórias, despertar desejos e sonhos e provoca reflexões que podem influenciar grandes mudanças pessoais, comportamentais e ideológicas, sendo uma habilidade que permite agir no mundo e com ele interagir.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam que:

para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1997. p.43).

Para que a leitura se concretize como uma prática na vida do estudante, entende-se que a tarefa do professor é, acima de tudo, motivar. E, para tal, faz-se essencial conquistar o aluno, a fim de torná-lo um leitor ávido, para que, além das palavras, leia o mundo e a si mesmo. “A compreensão eficiente da leitura é crucial para o sucesso em todos os domínios acadêmicos e, particularmente, nos cursos focados na leitura e literatura” (GUTHRIE; WIGFIELD, 2000, p. 403-422).

Diante disso, a oficina sugerida deve resgatar a essencialidade da leitura, a partir do propósito de sua avaliação não só do texto/livro, como também das dificuldades apresentadas para a execução de todos os processos envolvidos na realização da leitura, no que tange à

escolha do texto; livro, à leitura do material, ao entendimento do texto/livro e aos sentimentos despertados por todos esses movimentos.

A importância de avaliar o processo de aprendizagem deve ser observada durante a aplicação de cada oficina, percebendo no final de cada uma delas o que os estudantes identificam como positivo no processo de melhoria da compreensão leitora e compreenderam sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Essa percepção poderá contribuir de forma significativa para a melhoria da aprendizagem utilizando estratégias de autorregulação.

O desenvolvimento da compreensão leitora envolve o uso de estratégias de antecipação da leitura, exige a aquisição de competências de monitorização e também da avaliação do que compreendeu ou não, ou seja, a tomada de consciência sobre o uso e a especificidade de cada estratégia para os diferentes momentos da leitura. Nesse contexto, é possível constatar que a modelagem metacognitiva, aliada ao comportamento estratégico e metacognitivo dos alunos poderão contribuir para que obtenham avanços na compreensão leitora, após a intervenção pedagógica.

Neste sentido, este estudo certamente poderá semear ideias que poderão promover grandes mudanças no entendimento de como pode ocorrer de maneira diferenciada a aprendizagem, a partir da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas que visem a contribuir para que professores possam incorporar a sua prática os procedimentos destinados a promover a aprendizagem autorregulada em todas as disciplinas do currículo. Importante que o ensino de estratégias de aprendizagem seja compreendido como necessário em todas as áreas do ensino.

Portanto, é preciso promover mudanças no Projeto Pedagógico da escola onde será realizada a intervenção para que os conceitos de aprendizagem autorregulada e de compreensão autorregulada em leitura sejam inseridos nos planejamentos. Desse modo, considerando o Currículo Base do Território Catarinense, elencamos os Objetos de conhecimento, as habilidades articuladas aos conteúdos que poderão ser abordados nas cinco oficinas propostas na intervenção.

Figura 5 - Planejamento Curricular das Oficinas

Objetos de Conhecimento	Habilidades	Conteúdos	Avaliação
Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em	Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. Linguagem formal e informal. Polissemia.	Ao trocar ideias com os colegas, escutei atentamente, aguardei minha vez de falar e expus minha opinião com argumentos relevantes?

Objetos de Conhecimento	Habilidades	Conteúdos	Avaliação
	movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.	Variação linguística. Pontuação, sonoridade e entonação. Figuras de linguagem. Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. Denotação e conotação. Linguagem verbal e não-verbal.	Avaliação formativa: Realização de trabalho em grupo; Acompanhamento do processo. Atividades de ativação da motivação, metacognição e engajamento (Apêndice A)
Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.	Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. Linguagem formal e informal. Fatores de textualidade: coerência, coesão, aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade. Pontuação. Ortografia. Exposição de ideias e argumentação	Atividade para organizar o tempo – Planejamento (Apêndice B) Atividades de ativação da motivação, metacognição e engajamento (Apêndice C) Apresentação Oral. Confecção de Cartaz. Atividades de ativação da motivação, metacognição e engajamento (Apêndice D) Atividades de ativação da motivação, metacognição e engajamento (Apêndice E)
Curadoria de informação	Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.	Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. Fontes de pesquisa. Interpretação crítica e analítica. Informações implícitas e explícitas.	
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc.	Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. Intencionalidade. Tipos de discurso. Tabulação dos dados. Tratamento de informações. Argumentação, persuasão, inferências e considerações finais. Linguagem formal (oral e escrita).	
Conversação espontânea	Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e for-	Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. Linguagem formal e informal.	

Objetos de Conhecimento	Habilidades	Conteúdos	Avaliação
	mular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	Tipos de discurso. Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita. Variação linguística. Fatores de textualidade: coerência, coesão; argumentação e persuasão.	
Estratégias de leitura Apreciação e réplica	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. Linguagem formal e informal. Informações implícitas e explícitas. Tipos de discurso. Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade.	
Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. Linguagem formal. Polissemia. Denotação e conotação. Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). Elementos da narrativa.	
Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. Linguagem formal. Polissemia. Denotação e conotação. Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). Elementos da narrativa.	

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado teve como objetivo apresentar uma proposta de intervenção que oferecesse estratégias sob a perspectiva da aprendizagem autorregulada para o ensino da leitura entre alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal do município de São José. Minha principal inquietação era trabalhar com o construto da aprendizagem autorregulada voltado ao ensino da leitura, a fim de possibilitar aos estudantes compreender seu processo de aprendizagem, desenvolvendo maior autonomia, a partir da crença em sua competência para produzir conhecimento.

Assim, a proposta de intervenção didático-pedagógica foi elaborada a partir de cinco oficinas usando estratégias do construto da aprendizagem autorregulada para o ensino da leitura. O produto considera a aprendizagem autorregulada como fonte motivacional para que os estudantes possam organizar seu processo de aprendizagem de forma contínua ao longo de sua trajetória escolar na EJA.

Nesse sentido, as estratégias de compreensão leitora apresentadas nas oficinas podem trazer avanços para a melhoria da compreensão leitora dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a partir do desenvolvimento de competências autorregulatórias de compreensão da leitura.

As oficinas foram estruturadas em um conjunto de estratégias autorregulatórias para o ensino da leitura, por meio de modelagem metacognitiva e questionários metacognitivos, sendo a sala de aula o lugar ideal para o desenvolvimento dessas estratégias, por seu contexto que contempla as especificidades da EJA.

A metodologia proposta visa promover a reflexão acerca do processo de aprendizagem, a partir de estratégias que ampliem a compreensão dos processos de autorregulação da aprendizagem com foco no ensino da leitura.

Nesse sentido, as estratégias de compreensão leitora apresentadas nas oficinas vislumbram possibilitar avanços para a melhoria da compreensão leitora dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a partir do desenvolvimento de competências autorregulatórias de compreensão da leitura.

Esperamos que este estudo contribua para que outros professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, incorporem em sua prática pedagógica as estratégias para o ensino da leitura entre os estudantes dessa importante etapa da escolarização.

O referencial teórico adotado neste estudo é um campo ainda pouco explorado no Brasil. Portanto, é bastante pertinente no sentido de contribuir para o desenvolvimento de outras propostas pedagógicas que contribuam para a formação de um leitor autônomo, perspicaz, capaz de não só buscar a fruição da leitura, mas, sobretudo, compreender o conhecimento em seu bojo e, apropriado deste, atuar como um agente transformador do meio em que vive, (re)significando o seu contexto e sua visão de sociedade.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, S. W.; FRITH, G. H. (ed.). **Practical self-monitoring for classroom use**. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1984.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 9-23.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A. Cultive a autoeficácia para eficácia pessoal e organizacional. *In*: LOCKE, E. A. (ed.). **Manual de princípios de comportamento organizacional**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2009. p. 179-200.

BANDURA, A. Evolução da teoria cognitiva social. *In*: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (ed.). **Grandes mentes em gestão**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35.

BANDURA, A. Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997.

BANDURA, A. Self-referent thought: a developmental analysis of selfefficacy. *In*: FLAVELL, J. H.; ROSS, L. (org.). **Social and cognitive development: frontiers and possible futures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p. 200-239.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. Teoria social cognitiva do desenvolvimento humano. *In*: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (ed.). **International encyclopedia of education**. 2. ed. Oxford: Pergamon Press, 1996. p. 5513-5518.

BASSO, F. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos**. Self-regulation of learning in a school context: an approach based on Project Biographical Workshops. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 171-179, 2017.

BELLENGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2004.

BITTENCOURT, M. L.; BORUCHOVITCH, E. Expectativas de estudantes brasileiros relacionadas a integração, motivação no ensino e aprendizagem autorregulada. **Revista de Estudos e Investigación em Psicología y Educación**, n. 1, p. 299-302, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2987>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisaqualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 156-167. jun. 2007.

BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 110-111, 1993.

BORUCHOVITCH, E. **As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de crianças brasileiras**: considerações para a prática educacional. Psicologia: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999.

BORUCHOVITCH, E. **Protocolo autorreflexivo para avaliação da aprendizagem em aula, do futuro professor**. Campinas: Unicamp, 2009. [Não publicado]

BORUCHOVITCH, E.; GANDA, D. R. **A autorregulação da aprendizagem**: principais conceitos e modelos teóricos. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 46, p. 71-80, 2018.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de amostragem do SAEB 2019**. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. 144 p.

CODDINGTON, C.S.; GUTHRIE, J.T. **Teacher and Student Perceptions of Boys' and Girls' Reading Motivacion.** Maryland: University of Maryland, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DA SILVA A. L.; DE SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber.** Porto: Porto Ed., 1997.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology.** 5. ed. New York: Longman, 1994.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

ECCLES J.; WIGFIELD A. **Crenças, valores e objetivos motivacionais.** Revisão Anual de Psicologia, n. 53, p. 109-132, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 133-153, jan./abr. 2016.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R.; MASON, L. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. **Contemporary Educational Psychology**, Maryland, v. 30, p. 207-24, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, M. A.; BORUCHOVICHT, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p. 291-299, 2011.

GOMES, M. A.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Motivação para a Leitura para Adolescentes e Jovens: Propriedades Psicométricas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 32, n. 2, p. 1-9. 2016.

GUTHRIE, J. T.; ANDERSON, E.; ALAO, S.; RENIHART, J. Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. **The**

Elementary School Journal, Chicago, v. 99, n. 4, 1999.

GUTHRIE, J. T. ; KLAUDA, S. Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. **Reading Research Quarterly**, v. 49, n. 4, p. 387-416, 2014.

GUTHRIE, J.T. et al. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. **Journal Educacional Psychology**, Maryland, v. 96, n. 3, p. 403-423, 2004.

GUTHRIE, J.T; WIGFIELD, A.; KLAUDA, S. **Adolescents' Engagement in Academic Literacy**. Maryland: University of Maryland; College Park, 2012.

GUTHRIE, J.T; WIGFIELD, A.; WEI, Y. Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. *In*: CHRISTENSON, S. L. (ed.). **Handbook of research on student engagement**. London: Dordrecht; New York: Springer, 2012. p. 601-634.

IANELLI, A. R. **The effects on student understanding when questioning techniques are used during the reading of informational text**. 2016. Thesis (M.A. Reading Education) - Rowan University, Glassboro, NJ, 2016. Disponível em: <http://rdw.rowan.edu/etd/574>. Acesso em: 24 jan. 2022.

IBOPE INTELIGÊNCIA. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. [S. l.]: Itaú Cultural, 2020.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. O professor e a leitura: questões de formação. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p. 95-108, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636021>. Acesso em: 2 nov. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

MACHADO, Anna Raquel Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEECE J. L.; MILLER S. D. Alterações nos objetivos de desempenho das crianças do ensino fundamental para leitura e escrita: resultados de um estudo longitudinal e de intervenção. **Estudos Científicos da Leitura**, n. 3, 1999, p. 207-229.

PAIVA, M. O. A.; LOURENÇO, A. F. A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar. **Estudos de Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 501-

520, 2012.

PAULINO, P.; SÁ, I.; SILVA, A. L. Autorregulação da motivação: crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, jul./set. 2015, p. 574-582.

PINTRICH, P. R. O papel da motivação na promoção e sustentação da aprendizagem autorregulada. **International Journal of Educational Research**, n. 31, 1999, p. 459-470.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, 2009, p. 75-94.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 176-197.

PRESSLEY, M.; LEVIN, J. R. **Cognitive strategy research: psychological foundations**. New York: Springer-Verlag, 1983.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2013. 154p.

ROSARIO, P.; PEREIRA, A.; HOGEMANN, J.; NUNES, A. R.; FIGUEIREDO, M.; NUNEZ, J. C.; FUENTES, S.; GAETA, M. L. Autorrelaciondelaprendizaje: una revision sistemática en revistas de la base Scielo. **UniversitasPsychologica**, Bogotá, v. 13, n.2, 2014, p. 781.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO JOSÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Base da Educação Josefense**. São José: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SÃO JOSÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José**. São José: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2000.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SHELL, D.; MURPHY, C.; BRUNING, R. Self-Efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n.1, p. 91-100, 1989.

SILVA, J.; VEIGA SIMÃO, A. M. Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 20, n. 1, jan./abr. p. 89-100, 2016.

SNOW, C. E.; BIANCAROSA, G. **Adolescent literacy and the achievement gap: what do we know and where do we need to go from here?** New York: Carnegie Corporation of New York, 2003.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010.

UNESCO BRASIL. National Council of Education Secretaries. **Ação Educativa Brasil**. Dakar: World EducationForum, 2000.

VEIGA SIMÃO, A. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. *In*: SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Portugal: Porto Editora, 2004.

VIEIRA, D.C; BRAGAGNOLO FRISON, L.M.; VEIGA SIMÃO, A. M. Aprendizagem autorregulada: estratégias de compreensão leitora. Self-regulated learning: reading comprehension strategies. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación**, Corunha, n. 1, 2015. V. Extr.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T.; PERENCEVICH, K. C.; TABOADA, A.; KLAUDA, S. L.; MCRAE, A.; BARBOSA, P. Role of Reading Engagement in Mediating Effects of Reading Comprehension Instruction on Reading Outcomes. **Psychology in the schools**, Maryland, v. 45, n. 5, 2008.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T. Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 3, 1997, p. 420-432.

WOLTERS, C. A.; PINTRICH, P. R. Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. **Instructional Science**, v. 26, n. 1-2, 1998, p. 27-47. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1003035929216>. Acesso em: 24 jan. 2022.

ZIMMERMAN, B. J. Achieving self-regulation. The trial and triumph of adolescence. *In*: PAJARES, F.; URDAN, T. (ed.). **Academic motivation of adolescence**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. v. 2.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In*: BOEKARTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M. (org.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p.13-39.

ZIMMERMAN, B.J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Auto-motivação para realização acadêmica: o papel das crenças de autoeficácia e definição de metas pessoais. **American Journal Educational Research**, v. 29, 1992. p. 663-676.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychology**, v. 48, 2013, p. 135-147.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Fases de desenvolvimento na autorregulação: mudança de processo para metas de resultado. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, 1997, p. 29-36.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Atividades de ativação da motivação, metacognição e engajamento²⁵

Caro aluno, por favor, responda às seguintes questões com atenção e verdade:

a) O que lhe motiva para realizar as tarefas da escola?

b) Quais são os seus tipos preferidos de atividades nas aulas de Língua Portuguesa?

c) Qual ambiente você considera melhor para desenvolver as suas atividades escolares?

() escola () casa () outro(qual?)

d) Faça uma lista do que ajuda você a melhorar o seu aproveitamento escolar.

²⁵Quadro de perguntas adaptado pela autora a partir da atividade desenvolvida por Ganda e Boruchovitch (2018); Gomes (2008) e Gomes e Boruchovitch (2011).

APÊNDICE B

Atividade para organizar o tempo – Planejamento²⁶

Responda:

Sobre o modo como você utiliza o seu tempo livre, assinale a melhor opção:

Quanto tempo destina à televisão:

() Muito tempo () Pouco tempo () Nenhum tempo

Quanto tempo destina à prática de atividades físicas:

() Muito tempo () Pouco tempo () Nenhum tempo

Quanto tempo destina à leitura:

() Muito tempo () Pouco tempo () Nenhum tempo

Quanto tempo destina ao estudo:

() Muito tempo () Pouco tempo () Nenhum tempo

Quanto tempo destina a ficar com a família?

() Muito tempo () Pouco tempo () Nenhum tempo

Quanto tempo destina ao trabalho:

() Muito tempo () Pouco tempo () Nenhum tempo

Quanto tempo destina para dormir:

() Muito tempo () Pouco tempo () Nenhum tempo

Para que situação você acha que deveria destinar mais tempo e atenção? Por quê?

²⁶Quadro de perguntas adaptado pela autora a partir da adaptação de Allende, Condemarin, Chadwick e Milicic (1994).

APÊNDICE C

Atividade entender as partes que compõe o livro

Identifique no livro que você escolheu o seguinte:

Nome do livro: _____

Autor: _____

Tradutor (se houver): _____

Ilustrador: _____

Editora: _____

Como o livro está organizado?

() Capítulos () Títulos () Contos ()

O que você aprendeu sobre o autor da obra?

O tema explorado na obra qual é?

Qual o critério utilizado por você para a escolha do livro?

APÊNDICE D

Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão da Leitura (Veiga Simão, 2013 adaptado para as turmas de 6º a 9ºano por Geraldi, 2021)

Este questionário está relacionado com o tipo de estratégias que você utiliza para compreender um texto. Não há tempo limite para responder, nem respostas certas ou erradas, é a sua opinião.

Assinale com um (x) a(s) alternativa(s) que correspondem às suas ações.

Sujeito: ____ Idade ____ Sexo ____ Ano escolar ____

1. Você gosta de ler?

() Sim () Não

2. O que costuma ler?

- () Livros de Literatura (ação/aventura/romance...)
- () Livros didáticos
- () Revistas,
- () Jornais
- () História em quadrinhos
- () Outros, quais ? _____

3. Para que você lê os livros didáticos (objetivo)?

- () Aprender Desenvolver a escrita
- () Desenvolver a leitura
- () Imaginar ou ter ideias novas
- () Atender a solicitação do(a) professor(a)
- () Outros, quais ? _____

4. O que você faz para ter uma ideia sobre o que trata o texto?

- () Leio o título
- () Observo a estrutura / a organização do texto
- () Observo as imagens, gráficos, desenhos
- () Penso sobre o que o texto vai abordar
- () Questiono-me sobre o que o texto irá tratar
- () Outros, quais ? _____

5. Você costuma ter um objetivo para ler um texto?

() Sim () Não

6. Você procura lembrar o que sabe sobre o assunto antes de ler o texto?
☐ Sim ☐ Não

7. O que você costuma fazer para saber se compreendeu bem o texto/livro? Assinale apenas 1(UMA) alternativa	Sempre ou quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes	Nunca ou Quase Nunca
Leio novamente partes do texto quando não entendo.					
Questiono-me sobre o que não compreendi.					
Leio com atenção e devagar para ter a certeza de que aprendi.					
Leio o texto rapidamente.					
Passo à frente algumas partes que não compreendi.					
Relembro as ideias principais do texto.					
Faço esquemas para organizar melhor as ideias do texto.					
Sublinho partes do texto que considere importantes.					
Faço um resumo do texto com as minhas palavras.					
Faço anotações sobre o texto para não esquecer.					
Faço perguntas sobre o assunto.					
Releio o texto várias vezes até compreender.					
Questiono-me sobre as ideias do texto.					
Copio trechos do texto na íntegra.					
Desisto de continuar a ler o texto quando não compreendo.					

APÊNDICE E

Atividade de entendimento do texto/livro:²⁷

Para compreender melhor o que você leu, responda as questões:

- 1- Qual o nome do livro?
- 2- Quem é o autor do livro?
- 3- Qual o assunto (tema) abordado?
- 4- Caso seja um texto narrativo, em que tempo e lugar ocorreu a história?
- 5- Quantos e quais foram os personagens?
- 6- Quanto ao narrador:
☐ participava da história ☐ Não participava da história
- 7- Houve algum problema ou complicação? Como os personagens reagiram? O que fizeram para resolvê-lo?
- 8- Qual o final da história?
- 9- O que você achou desta leitura?

²⁷Quadro de perguntas adaptado pela autora a partir da pesquisa de Gomes 2008.