

GT20 - Psicologia da Educação – Trabalho 1174

## A FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SELEÇÃO DE OBRAS

Jussara Cristina Barboza Tortella – PUC-Campinas

Simone Alves Pedersen – PUC-Campinas

Agência Financiadora: CAPES

### Resumo

Pesquisas internacionais demonstram que a autorregulação da leitura é um caminho promissor para a promoção de leitores competentes e críticos. Esse artigo é um recorte da pesquisa de mestrado que teve por objetivo principal verificar se houve mudanças na prática dos professores sobre a exploração de modos, estratégias de leitura e seleção de obras. Trata-se de pesquisa qualitativa com princípios da pesquisa ação-estratégica. Foram participantes 13 professoras e 3 coordenadoras que se inscreveram voluntariamente em um curso de formação continuada. Apresentaram-se estratégias de autorregulação da leitura que foram aplicadas em sala de aula pelas participantes. Após um ano, 3 professoras foram entrevistadas novamente. Analisou-se as narrativas orais e escritas das participantes. Utilizou-se a análise de conteúdo. Os dados analisados mostraram que houve mudanças quanto às práticas de leitura usadas pelas participantes em sala de aula, aumento da compreensão leitora com práticas docentes que priorizam o protagonismo do aluno e, também, mudanças na concepção das participantes sobre as obras literárias e sua seleção

**Palavras-chave:** Estratégias de Leitura; Autorregulação da aprendizagem; Autorregulação da Leitura.

### Introdução

A compreensão do processo de aprendizagem do aluno e do ensino a partir do constructo da aprendizagem autorregulada vem ganhando destaque na Psicologia Educacional nas últimas décadas (Borochoovich, 2014; Vasconcelos, Praia, Almeida, 2003; Veiga Simão, 2004; Zimmerman, Schunk, 2011). Pesquisas nacionais e internacionais mostram que docentes em exercício têm conceitos vagos sobre esse constructo e ainda, que alunos pouco utilizam estratégias eficientes para sua própria aprendizagem. (BOROCHOVICH, 2014)

Para o presente estudo, interessa mais especificamente o entendimento da leitura, aspecto extremamente importante para a vida escolar e fora dela. Ao aprender ler de forma autorregulada, com maior compreensão, o aluno conseguirá, possivelmente, perceber que um comportamento autorregulado na leitura, no estudo, pode levá-lo a atingir maiores níveis de sucesso. O aluno pode perceber que é capaz sim, de aprender, mas precisa

determinar um objetivo, planejar e avaliar a sua aprendizagem, para identificar onde estão os desafios e procurar modos de superá-los, na leitura, nos estudos e na vida. Assim, o aluno que tem sucesso em uma leitura estará pronto para enfrentar textos mais densos, sem desistir.

A leitura tem sido um grande desafio em nossas escolas. Os alunos têm demonstrado níveis muito baixos de compreensão leitora nas avaliações nacionais e internacionais, dentre eles, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), entidade que congrega 34 países. Além dos filiados, a organização tem parceria para aplicação do PISA com outros 30 países e economias, entre os quais, o Brasil.

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

Ao realizar um retrospecto dos dados do PISA, nos deparamos com uma situação alarmante: nota-se que, desde 2009, não houve evolução no índice referente à compreensão leitora. Em 2015 a média dos países da OCDE foi de 493 pontos, sendo que a média do Brasil foi de 407.

Os dados no campo da leitura, de forma geral, não são satisfatórios principalmente quando comparados ao desempenho mundial e, com certeza, a compreensão leitora é um fator para ampliação dos conhecimentos em todas as áreas (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH, SANTOS, 2008). Pelos resultados do PISA é possível interpretar que, em média, os alunos brasileiros que participaram da avaliação conseguem atingir apenas o nível 2. Qual seria o motivo desses resultados? Decorrentes dessa questão, despontam outras dúvidas: qual seria o motivo de muitos dos nossos alunos não gostarem de ler? Qual seria o motivo de muitos dos nossos alunos não compreenderem o texto lido?

Gimeno-Sacristán (2008) salienta que as práticas de leitura em sala de aula precisam ser mudadas e que o desinteresse dos alunos nesse campo se deve às práticas de leitura que a escola promove.

Momentos felizes, momentos de sucesso na sala de aula, competência leitora, fruição de um texto literário, ser respeitado pelo professor e colegas, todas essas experiências afetam positivamente a autoeficácia do aluno; ter sucesso motiva a repetir a ação e me engajar nas tarefas afins. E para ter sucesso na leitura e compreensão do texto lido, estratégias de leitura podem auxiliar o processo de aprendizagem.

Os alunos, ao aprender, também desenvolvem estratégias de aprendizagem com o objetivo de facilitar e melhorar a aquisição de conhecimentos, em um movimento metacognitivo. Esse comportamento é autorregulador: exige planejamento, acompanhamento e avaliação, adaptação, identificação de dificuldades, escolha da forma de ajuda mais adequada – e a leitura pode ser uma excelente ferramenta para a autorregulação da aprendizagem.

No campo da aprendizagem da leitura, acredita-se que o professor necessita gostar de ler, ter conhecimentos específicos sobre a literatura infantil, em primeiro lugar, para que não apenas saiba selecionar o que é bom, mas para que também tenha um repertório amplo que possibilite renovar suas escolhas e adaptá-las aos diferentes alunos. (LAJOLO, 2010).

Reconhecer os diferentes objetivos de uma leitura também é fator a ser considerado. O objetivo da leitura de deleite é a sensibilização, a emoção. O objetivo da leitura de um texto informativo é conhecer aquela informação. O objetivo de um texto literário pode ser a discussão de um tema com o leitor. Seja qual for o objetivo da leitura, se não houver compreensão leitora não será possível atingir o objetivo. No caso da leitura literária, quando o aluno usa estratégias de leitura e compreende melhor o texto, ele aprende também que o entendimento vem com a autorregulação da leitura.

De acordo com Sung, Chang e Huang (2008), é difícil para professores criarem as condições necessárias em uma sala de aula para o ensino de estratégias de leitura. O ensino de múltiplas estratégias demanda formação da maioria dos professores para que fiquem familiarizados com as estratégias, e criar oportunidades de aplicá-las envolve uma complexidade de fatores – como selecionar o texto, preparar a aula, formar um acervo, planejar quais estratégias irá ensinar etc. –, que provavelmente são o maior motivo pelo

qual poucos professores adotam o ensino de estratégias leitoras em sala de aula. Para os autores, o uso da tecnologia pode ajudar os professores, oferecendo programas para o exercício do uso de estratégias.

Considerando o exposto, o problema da pesquisa aqui tratado foi: a exploração de estratégias de leitura e seleção de obras, em um curso de formação continuada, pode auxiliar os professores participantes, em seu trabalho com leitura?

O objetivo geral foi verificar se houve mudanças na prática dos professores sobre a exploração de modos, estratégias de leitura e seleção de obras. E ainda, implementar um modelo de formação continuada em leitura em que se pudesse discutir com os docentes o conceito de autorregulação da leitura a partir da Teoria Social Cognitiva, a seleção de obras literárias e analisar em que medida as participantes aplicariam o conhecimento construído na formação.

### **Autorregulação, estratégias e modos de leitura**

A Teoria Social Cognitiva considera a capacidade de autorregulação uma das características centrais da agência humana. São muitos os fatores que influenciam o desempenho de um aluno, todavia, a autorregulação da aprendizagem permite que todos os alunos possam melhorar seus resultados. O aluno agente, proativo e autorregulador persevera mesmo em situações difíceis; é resiliente e flexível, não se permitindo abater perante as adversidades.

Pelo modelo cíclico da reciprocidade triádica, Bandura (1991; 2008) demonstra que o comportamento humano é influenciado pelas crenças, pelas experiências, pelas circunstâncias, pela capacidade de processamento cognitivo das situações, entre outros fatores, em um mosaico de subprocessos psicológicos que afetam as escolhas e comportamentos.

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

O conceito de autorregulação ou aprendizagem autorregulada é definido, no âmbito da perspectiva sociocognitiva, como os pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio sujeito, os quais são planejados e sistematicamente adaptados às necessidades, a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação (SCHUNK, 1984; ZIMMERMAN, 1989). Os alunos autorreguladores são motivados, independentes e participantes ativos de sua aprendizagem (ZIMMERMAN, 2011; ZIMMERMAN; BANDURA, 1994; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1988).

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

O ensino de estratégias de leitura pode se dar a partir dos pressupostos da autorregulação. Para Sabino (2008), a leitura é fundamental para o aluno desenvolver suas capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais e, portanto, é uma forte contribuição para o sucesso acadêmico. Discutiremos a leitura independente, a leitura em pares e o close reading, nesse artigo.

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

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

A leitura possibilita contato com a produção de conhecimento. Para gostar de ler é necessário que a leitura seja uma tarefa realizável sem demasiados esforços e “muitas das crianças que referem não gostar de ler também não se percebem como leitores eficazes e algumas delas revelam mesmo ter dificuldades em compreender o que

leem. A primeira condição para gostar de ler, é ler sem esforço” (PINHEIRO, 2013, p. 31).

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

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

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

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

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

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

Existem vários modos de ler um texto, o que é diferente de estratégias de leitura. As estratégias são ferramentas aplicadas ao texto, que normalmente envolvem a escrita para registrar fragmentos, ideias, dúvidas que o texto apresenta para o leitor. O

modo de ler pode ser individualmente, em grupos, em voz alta, murmurando, em silêncio, em pares, entre outros.

Em relação à leitura, as estratégias são procedimentos que os sujeitos escolhem para melhorar o seu desempenho leitor. E o modo como se lê é uma dessas escolhas. Segundo Cantalice (2004, p. 105), “Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura”.

Dada a relevância das estratégias e modos de leitura, no momento destaca-se duas delas utilizadas na pesquisa apresentada: a leitura em pares e o *close reading*.

Em primeiro lugar, os alunos necessitam compreender o que é a leitura em pares, porque é importante para o aprendizado, o que se espera com esse procedimento, em quais momentos um aluno deve ajudar o colega e de que forma. Algumas escolas elaboraram uma lista com os detalhes desse procedimento para que os alunos leiam antes de cada atividade em pares (TOPPING, 1995).

Para Strickland (2002), o professor deve encorajar seus alunos a elogiarem o desempenho de seus colegas e nunca zombarem deles. Todavia, quando um aluno comete um erro durante a leitura, o colega deve pará-lo e mostrar onde ele errou, de forma consistente e respeitosa. O professor deve discutir com seus alunos quais são os possíveis comentários que reforçam a motivação do outro aluno. Além disso, o professor deve dar um *feedback* para os alunos sobre o seu comportamento durante a atividade de leitura em pares, para que cada um possa regular o seu.

Topping (1995) aponta os benefícios da leitura em pares: encoraja a criança a refletir e avaliar sua aprendizagem e desempenho; alimenta o entusiasmo da criança em ler dentro e fora da escola; aumenta a confiança do tutor e do aprendiz; transfere habilidades para outras áreas da vida escolar; oferece apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem; é uma forma efetiva de incluir novos alunos na classe.

Como traduzir o termo *close reading*? Temos em português um termo denominado “leitura atenta”. Contudo, ler com atenção talvez não transmita a ideia em sua totalidade. *Close* pode ser traduzido por: com atenção, minucioso, estreito, próximo, investigar, pormenores, rigoroso, com cautela, detalhadamente, análise meticulosa para determinar o que o texto diz explicitamente e fazer inferências lógicas acerca de seu teor;

identificar evidências para amparar as conclusões oriundas do texto; ler e compreender de forma independente e proficiente.

O procedimento do *close reading* não é uma novidade. Durante os anos de 1930 e 1960, esse procedimento foi muito estudado (DAVIS; WOMACK, 2002). O termo foi incorporado na literatura como um conjunto de práticas literárias para uma metódica interpretação de textos. O *close reading*, segundo Hinchman e Moore (2013), envolve uma contínua resolução de problemas, enquanto alunos leem e releem um texto para alcançar uma compreensão profunda e abrangente dos textos e apreender o modo como os textos constroem entendimento sobre sua temática.

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

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

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

## **Metodologia**

### **Contexto da pesquisa e participantes**

A pesquisa foi realizada em um município do interior de São Paulo, na Região Metropolitana de Campinas. O grupo participante da pesquisa foi composto por 6 professores da Educação Infantil e 10 do Fundamental I, todas mulheres. Dessas 10

professoras, uma também leciona para EJA e uma para Fundamental II. Das 16 professoras, 13 têm entre 36 e 48 anos e apenas 2 tem menos de 30 anos e 1 tem mais de 60 anos. As quatro coordenadoras, que atuam ou atuaram como professoras estavam todas na faixa de 36 e 44 anos. As professoras com menos de 10 anos de experiência eram 4. Entre 11 e 20 anos eram 6. Uma professora tinha 45 anos de experiência. E 5 professoras tinham entre 22 e 27 anos de experiência docente.

## **Procedimentos**

As docentes participantes se inscreveram voluntariamente no curso e tiveram ciência logo de início que aprenderiam algumas estratégias que poderiam ser desenvolvidas com os alunos, caso desejassem. Foi apresentado para o grupo, sob a perspectiva da autorregulação da aprendizagem e leitura, diversas estratégias de leitura, como a leitura independente, leitura em pares, close reading (sublinhar, identificar partes importantes, releituras, etc.), fazer perguntas, inferência, visualização e ativação de conhecimentos prévios, além de critérios para seleção de obras literárias infantis.

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

Após as participantes aplicarem as práticas pedagógicas em sala de aula, analisamos o conteúdo de suas falas que foram produzidas em entrevistas, narrativas e registradas durante os 4 encontros, no total de 9 horas.

Transcorrido um ano dos encontros, entrevistamos 3 professoras-participantes para as quais solicitamos uma narrativa livre sobre a experiência da formação continuada e se houve mudanças que permaneceram após esse período.

O tratamento dos dados realizou-se com base nas diferentes etapas previstas pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Realizou-se uma pré-análise das narrativas orais e escritas das docentes para organizar os dados e, em seguida, a

exploração do material, isto é, a análise propriamente dita e por fim o tratamento dos resultados e interpretação.

### **Estratégias e modos de leitura: a narrativa das professoras**

Os resultados demonstraram que houve mudanças na prática dos professores sobre a exploração de modos, estratégias de leitura e seleção de obras, segundo as falas das participantes. Os objetivos específicos foram atendidos: implementou-se um grupo de formação continuada em leitura, para o qual apresentamos a autorregulação da leitura com base na Teoria Social Cognitiva, discutimos a seleção das obras literárias para uso em sala de aula e, por fim, analisamos se as participantes aplicaram o conhecimento construído na formação.

Com a análise de dados, podemos afirmar que também encontramos os resultados a seguir:

- Todas as professoras desconheciam o constructo da autorregulação da aprendizagem.
- A maioria das professoras não aprendeu critérios para seleção de obras na Formação Inicial e usa listas prontas para escolher o livro.
- A Formação de Professores é valorizada, mas as professoras encontram dificuldade em incluir novas práticas nos cronogramas.
- As professoras de Educação Infantil olham para a literatura infantil como deleite, sem cobranças de desempenho leitor.
- As modalidades de leitura em pares e em voz alta não eram usadas pelas professoras. Após a formação, foi a estratégia mais aplicada por elas.
- A leitura independente não é cogitada como uma atividade a ser planejada, considerando-se a leitura, ainda, como uma atividade para a eventualidade de sobrar algum tempo ao final da aula.
- O *close reading* foi a estratégia que mais despertou o interesse de professoras do Fundamental I, embora necessite de mais tempo para seu exercício.
- Estratégias de inferência, conexão, visualização e ativação de conhecimentos prévios eram as mais conhecidas. Não houve relatos de aulas para ensino dessas estratégias, antes da formação.

- Algumas professoras que abriram espaço para os alunos fazerem perguntas se surpreenderam com o nível das questões formuladas.

A mudança de olhar se explica em dois aspectos: 1) que agora as professoras acreditam que o uso de estratégias de leitura e da autorregulação da leitura ajuda a melhorar o desempenho leitor dos alunos, e 2) que a literatura infantil precisa ser valorizada e selecionada com base em critérios que atentem para a qualidade do texto, e não por aspectos materiais, como muitas relataram fazer, ao começo da pesquisa.

Tivemos limitações nessa pesquisa, que são importantes citar: a formação teve pouco tempo para aprofundamento da teoria e estratégias, as demandas do cronograma dificultavam a disponibilidade de tempo para aplicação das práticas discutidas, o desenho da pesquisa era para professoras de ensino fundamental I e o grupo formado trouxe professores da Educação Infantil, Fundamental I e II, e EJA. Essa pluralidade do nível dos alunos mostrou-se uma oportunidade de ampliarmos as discussões e troca de experiências.

### **Considerações**

Podemos afirmar, com base em pesquisas acadêmicas que está comprovado que o uso de estratégias de leitura e a autorregulação da leitura melhoram o desempenho leitor do aluno (SCHUNK, 2001; SCHUNK, RICE, 1987; ZIMMERMAN, 2000; CASH, 2016; NASH-DITZEL, 2010; SOLÉ, 2008; HOUSAND, REIS, 2008).

A crença de que literatura infantil é apenas um momento de fruição e deleite, restringe o potencial universo da exploração de livros em sala de aula. A leitura permeia os estudos em toda a vida escolar e universitária. Compreender um texto profundamente leva ao domínio daquele conteúdo. A literatura infantil é uma ferramenta que possibilita a conquista dessa capacidade, de forma lúdica e estética.

Quanto a formação de professores, ressaltamos que a possibilidade de trocas de experiências entre as professoras participantes da formação é ferramenta eficaz de desenvolvimento docente. Professores encontram novos desafios em cada nova sala, e ampliar o repertório com troca de experiência, complementa o que nem sempre é discutido na formação inicial.

As vivências nas formações de professores deixam marcas, formam, transformam professores e pesquisadores, além dos alunos por meio dos saberes que os professores levam para o seu cotidiano. O nosso desejo é que tenhamos promovido novas reflexões sobre o emprego de estratégias de leitura, não apenas as que apresentamos, mas que o tema passe a integrar o mundo de possibilidades que os professores consideram quando do planejamento da aula. A nossa esperança é que a TSC seja reconhecida pelas participantes e que elas busquem conhecê-la mais. Nas entrevistas que realizamos após um ano, notamos que as práticas estavam em consonância com a teoria, mas nenhuma das três professoras as relacionou. O que ficou, para elas, foram as práticas e não a teoria.

## Referências

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A., AZZI, R.G., POLYDORO, S.A.J. et al. **Teoria Social Cognitiva** – conceitos básicos, Editora Artmed, São Paulo, SP. 2008, p. 15-42.

\_\_\_\_\_. Social Cognitive Theory of Self-regulation. **Organizational Behaviour and Human Decision Processes**, 50, 248-287, 1991.

\_\_\_\_\_. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York, W. H. Freeman. 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 401-409, Dec. 2014.

BROWN, S.; KAPPES, L. **Implementing the Common Core State Standards: A Primer on “Close Reading of Text”**. Washington: The Aspen Institute – Education and Society Program, p.1-6, 2012.

CANTALICE, L. M. de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 105-106, June 2004

CASH, R. M. **Self-Regulation in the Classroom** – Helping students learn how to learn. Free Spirit Publishing Inc., Golden Valley, Minneapolis, USA, 2016.

CLAY, M. M. **Becoming literate: the construction of inner control**. Portsmouth, N. H. Heinemann Educational Bks., 1991.

DAVIS, T. F.; WOMACK, K. **Formalist criticism and reader-response theory**. Gordonsville, VA: Palgrave Macmillan, 2002.

FERREIRA, A. I.; RODRIGUES, R. I. Motivação para a leitura e processos cognitivos em alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental básico. **Psicologia Educação e Cultura**. Vol. XV, no. 1, p. 61-76, 2011.

FISHER, D. **Close Reading in Elementary Classrooms**. Mc Graw Hill Education. 2014. Disponível em: <[Http://mhreadingwonders.com/pdf/Close-Reading-in-Elementary-Classrooms.pdf](http://mhreadingwonders.com/pdf/Close-Reading-in-Elementary-Classrooms.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FISHER, D. F. N.; **The purposeful classroom: how to structure lessons with learning goals in mind**. Alexandria, VA: ASCD, 2011.

GAMBRELL, L. B.; MORROW, L. M.; PENNINGTON, C. Early Childhood and Elementary Literature-Based Instruction: Current Perspectives and Special Issues. *Handbook of Reading Research: Volume III* **Reading Online**, v5 n6, fev. 2002.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **A Educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**, Porto: Porto Ed , 2008.

GUTHRIE, J. T.; SCHAFER, W. D.; HUANG, C. Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. **Journal of educational research**, 94, p. 145-162, 2001.

HINCHMAN, K. A.; MOORE, D. W. Close reading: a cautionary interpretation. **Journal of adolescent & Adult Literacy** 56(6), mar., p. 441-450, 2013.

HOUSAND, A.; REIS, S. M. Self-regulated Learning in Reading: gifted pedagogy and Instructional Settings. **Journal of Advanced Academics**. v. 20, n. 1, p. 108-136, 2008.

KASTEN, W. C.; WILFONG, L. G. Encouraging Independent Reading: towards lifelong readers and learners. **International Journal of Learning**, vol. 13, n. 10, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª. Ed., São Paulo, Ática, 1993/2010.

MACHADO, Rejane F.; FRISON, Lourdes Maria B. Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 42, p. 168-198, 2012.

NASH-DITZEL, S. Metacognitive reading Strategies can improve self-regulation. **Journal of College Reading and Learning**, 40 (2), 2010.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paideia**, 18 (41), p. 531-540, 2008.

PINHEIRO, C. M. R. **A motivação para a leitura. Uma intervenção ao nível do 1º. Ciclo de Ensino Básico**. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2013.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008, p.149-164.

SABINO, M. M. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de educación**, 45, p. 1-11, 2008.

SCHUNK, D. H. **Self-efficacy perspective on achievement behaviour**. *Educational Psychologist*, 19, 48-56, 1984.

\_\_\_\_\_. Social cognitive theory and self-regulated learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) **Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SCHUNK, D. H., & RICE, J. M. Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. **Journal of Reading Behaviour**, v. 19, p. 285–302, 1987.

\_\_\_\_\_. Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. **Journal of Reading Behaviour**, 23, p. 351–364, 1991.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Porto Alegre. Artmed, 2008.

STRICKLAND, D. S., Ganske, K., & Monroe, J. K. **Supporting struggling readers and writers: Strategies for classroom intervention 3-6**. Portland, ME: Stenhouse, 2002.

SUNG, Y.; CHANG, K.; HUANG, J. Improving children's reading comprehension and use of Strategies through computer-based strategy training. **SciencDirect: Computers in Human Behaviour**, v. 24, 2008.

TOPPING, K. **Paired reading, spelling and writing: The handbook for teachers and parents**. Continuum International Publishing Group, 1995.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S.. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 11-19, June 2003.

VEIGA SIMÃO, A. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A.M. **Aprendizagem autorregulada pelo estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81, p. 329–339, 1989.

\_\_\_\_\_. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.) **Handbook of self-regulation of learning and perspectives**. Routledge, New York, USA, p. 49-64, 2011.

\_\_\_\_\_. Theories of self-regulated learning achievement: An overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement** Second ed. New York: Routledge, USA, p. 1-38, 2001.

\_\_\_\_\_. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation**,. Oxford, England: Academic Press, 2000, p. 13–39.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. **American Educational Research Journal**, v. 31, n. 4, 1994.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, EUA, 23 (4), p. 614-628, 1988.