

https://doi.org/10.1590/1980531412075_pt

FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS ESCOLARES

 Luz Angélica Sepúlveda Castillo^I

 Nicole Paulet Piedra^{II}

^I Laboratório de Educação (Labeledu), São Paulo (SP), Brasil; angelica@labeledu.org.br

^{II} Laboratório de Educação (Labeledu), São Paulo (SP), Brasil; nicole@labeledu.org.br

Resumo

Aprender a Estudar Textos (AET) é um programa de formação continuada de docentes focado na leitura e compreensão de textos escolares no 4º e 5º anos do ensino fundamental. A partir de ciclos de estudo e implementação de propostas modelares, o AET busca favorecer a conceitualização e apropriação de práticas de leitura eficazes. A análise temática de registros elaborados pelas professoras participantes mostra que as referências introduzidas na formação são incorporadas a suas representações da prática, evidenciando avanços na variedade e profundidade das ações e intencionalidades citadas. Os resultados refletem o potencial do uso de estratégias de análise da prática, em processos cíclicos, para promover reflexões sobre o que, como e para que ensinar.

LEITURA • ENSINO FUNDAMENTAL • FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES • LINGUAGEM

FORMACIÓN Y REPRESENTACIONES DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA DE TEXTOS ESCOLARES

Resumen

Aprender a Estudar Textos (AET) es un programa de formación continuada de docentes enfocado en la lectura y comprensión de textos escolares en el 4º y 5º años de educación primaria. A partir de ciclos de estudio e implementación de planificaciones modelo, AET busca favorecer la conceptualización y apropiación de prácticas de lectura eficaces. El análisis temático de autorregistros elaborados por maestras participantes muestra que las referencias introducidas en la formación son incorporadas a sus representaciones de la práctica, evidenciando avances en la variedad y profundidad de las acciones e intencionalidades citadas. Los resultados reflejan el potencial del uso de estrategias de análisis de la práctica, en procesos cíclicos, para promover reflexiones sobre qué, cómo y para qué enseñar.

LECTURA • ESCUELA PRIMARIA • FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES • LENGUAJE

TEACHER TRAINING AND REPRESENTATIONS OF SCHOOL TEXT READING PRACTICES

Abstract

Aprender a Estudar Textos [Learning to Study Texts] (AET) is a teacher professional development program that focuses on reading and comprehension of academic texts in the 4th and 5th grades of elementary school. Through cycles of study and the implementation of model lesson plans, AET aims to support the conceptualization and adoption of effective reading practices. A thematic analysis of self-reports created by participating teachers shows that the concepts introduced in the professional development sessions are incorporated into the representations of teachers' own practices, increasing the variety and depth of the actions and intentionalities they describe. The results reflect the potential of analyzing representations of practice to promote reflection on what, how, and why to teach.

READING • ELEMENTARY TEACHING • IN-SERVICE PROFESSIONAL DEVELOPMENT • LANGUAGE

FORMATION ET REPRÉSENTATIONS DES PRATIQUES DE LECTURE SCOLAIRE

Résumé

Aprender a Estudar Textos [Apprendre à Étudier des Textes] (AET) est un programme de formation continue destiné aux enseignants du 1er cycle de l'enseignement fondamental (équivalent du CM1-CM2 en France). Centré sur la lecture et la compréhension de textes, il s'appuie sur des cycles d'étude et sur la mise en œuvre de propositions modèles. L'AET vise à soutenir la conceptualisation et l'appropriation de pratiques de lecture efficaces. L'analyse thématique des auto-enregistrements réalisés par les enseignantes participantes met en évidence l'intégration des références introduites au cours de la formation dans leurs propres représentations de la pratique, entraînant des progrès quant à la diversification et à l'approfondissement des actions et des intentions mentionnées. Les résultats soulignent ainsi le potentiel de l'utilisation de stratégies d'analyse de la pratique, s'inscrivant dans des processus cycliques, pour favoriser une réflexion sur le quoi, le comment et le pourquoi enseigner.

LECTURE • ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL • FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS • LANGAGE

Recebido em: 23 MAIO 2025 | Aprovado para publicação em: 21 JULHO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

AJUDAR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL A APRENDER A PARTIR DE TEXTOS DE DIFERENTES disciplinas é uma tarefa complexa que os professores enfrentam diariamente em seu trabalho em sala de aula. Esse desafio se intensifica a partir do 4º ano, quando os textos escolares começam a exibir as características próprias da linguagem acadêmica (Biemiller, 1999; Fang et al., 2006). Dessa forma, além das habilidades de leitura consideradas básicas (decodificação e reconhecimento rápido de palavras) e de alto nível (processos de extração e integração de informações, elaboração de inferências, identificação de cadeias referenciais, regulação e monitoramento da compreensão, entre outras), soma-se a necessidade de desenvolver o conhecimento das características da linguagem disciplinar com a qual os conteúdos são representados.

O alunado do 4º ano do ensino fundamental geralmente tem entre 9 e 10 anos de idade e ainda pode estar consolidando habilidades de reconhecimento rápido de palavras que influenciam a correção e a fluência de suas leituras (Sánchez Miguel et al., 2010). Tanto a leitura fluente quanto a compreensão dependem de um conjunto complexo de variáveis cognitivas e motivacionais que determinam o modo e o resultado dos processos de atribuição de significado que são ativados durante a leitura de textos escritos. Desse conjunto de conhecimentos fazem parte habilidades e processos do aluno, tais como: ter objetivos a serem alcançados com a leitura; possuir conhecimentos prévios relevantes para a compreensão dos novos conteúdos; estabelecer relações significativas entre as informações prévias e as novas; seguir as pistas que o texto oferece para guiar seus processos de compreensão; explicitar informações implícitas ou “encapsuladas” nas escolhas linguísticas do texto; conseguir manter as cadeias referenciais; utilizar estratégias para controlar seus processos de compreensão e aprendizagem; entre muitos outros (Sánchez Miguel et al., 2010; Solé, 2019).

A apropriação de todos esses conhecimentos e habilidades exige tempo (Sánchez Miguel et al., 2010); trata-se de um processo cumulativo que requer múltiplas e contínuas experiências de aprendizagem em que a leitura tenha um papel central. Por isso, os alunos precisam de ajuda para conseguir fazer aquilo que se espera para compreender e aprender a partir dos textos de estudo das diferentes disciplinas. No contexto escolar, essa ajuda vem principalmente do professorado. A partir de uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem da leitura (Solé, 1992, 2019; Solé & Teberosky, 2001), as relações que se estabelecem entre os aprendizes, os conteúdos e a mediação docente, durante o contínuo de atividades desenvolvidas em torno dos textos, influenciam em que medida as aprendizagens resultantes são significativas para os estudantes. Solé (2019) destaca que, se não houver intervenção intencional para que as condições de aprendizagem estejam presentes, é provável que o alunado não consiga fazer tudo o que é necessário para compreender e aprender a partir dos textos. Assim, a autora aponta, por exemplo, que a ativação de conhecimentos prévios relevantes para a leitura não depende apenas dos alunos, mas também do tipo de ajuda que a professora oferece para que esse processo aconteça; da mesma forma, o envolvimento do alunado em análises de maior ou menor profundidade dos conteúdos estudados por meio dos textos também está relacionado aos tipos de intervenção que a professora realiza para evidenciar o sentido e a funcionalidade das aprendizagens.

Existem inúmeras propostas de inovação didática no campo da leitura que convidam o professorado a se apropriar de formas específicas de intervenção educativa com comprovada eficácia no desenvolvimento das competências leitoras. Trata-se de programas para o ensino de estratégias de leitura (Palinscar & Brown, 1984; Fuchs & Fuchs, 2007), para o desenvolvimento do vocabulário

(Beck & McKeown, 1983, 2001; Snow et al., 2009), para o conhecimento das características da linguagem de textos acadêmicos (Zwiers, 2014), para incentivar a aprendizagem por meio de discussão e diálogo (Resnick et al., 2010), entre outros. No entanto, em sala de aula, continua-se a registrar uma distância significativa entre as prescrições da intervenção didática e sua efetivação nas práticas docentes (Sánchez Miguel, 2016). Por que não é fácil implementar tais inovações? Por que se mostra difícil transferir conhecimentos acadêmicos para a prática profissional docente?

Na análise de Sánchez Miguel et al. (2010), esse desequilíbrio resulta de uma perspectiva “aluno-cêntrica”, que desconsidera as necessidades de aprendizagem e os obstáculos que as professoras devem superar para ajudar seus alunos. Os autores destacam que, embora entendamos em profundidade o desafio do alunado em compreender e aprender a partir da leitura de textos, sabemos menos sobre o desafio do professorado ao tentar aderir às inovações propostas para ajudar seus alunos.

Especialistas em formação inicial e continuada de professores apontam que existe uma distância significativa entre aprender sobre métodos e estratégias de ensino e aprender a implementá-los efetivamente em sala de aula (Grossman, Hammerness et al., 2009). Por esse motivo, defendem a estruturação e o desenvolvimento de processos formativos centrados na prática, nos quais o professorado conta com ajuda para aprender a usar os conhecimentos em sua ação profissional (Grossman, 1990; Grossman, Compton et al., 2009; Meneses et al., 2021; Meneses et al., 2023).

McDonald et al. (2013) propõem que esses processos envolvam ciclos de aprendizagem nos quais o professorado tenha oportunidades para: 1) desenvolver – ou acessar – representações da prática em estudo, analisando atividades, estratégias, modos de organização e ajudas didáticas específicas; 2) aproximar-se da prática em estudo, por meio do planejamento e simulação do ensino, antecipando os dilemas, dificuldades e respostas dos alunos; 3) implementar as atividades em estudo, fazendo registros que permitam os posteriores processos de 4) análise e reflexão sobre as práticas efetivamente implementadas em sala de aula.

Este último componente reflexivo tem estado no centro das atenções dos teóricos da formação profissional docente (Schön, 1987; Shulman & Shulman, 2004). Os autores defendem que a aprendizagem resulta de experiências individuais e coletivas de reflexão crítica sobre a própria prática, experiências nas quais o professorado recebe orientação e suporte para realizar tal análise crítica e reflexão. Isso representa um desafio importante na estruturação de programas de formação, pois exige superar modelos prescritivos baseados em “dizer-mostrar” o que o professorado deve fazer e aproximar-se de modelos formativos que incluam, também, a reflexão na e sobre a prática, de maneira que o “como” e o “por que” ganhem sentido. O presente trabalho tem como objetivo descrever o modo como um programa de formação docente, que busca garantir essas condições, influencia as reflexões e práticas de ensino da leitura de textos escolares de professores em serviço no ensino fundamental.

Aprender a Estudar Textos: Formação continuada de professores do ensino fundamental na leitura de textos escolares de história

Após uma década de desenvolvimento de estudos e projetos-piloto (Sepúlveda Castillo, 2015, 2017), o programa Aprender a Estudar Textos (AET) consolidou-se¹ como um programa

1 De 2016 a 2023, o programa atendeu 238 educadores, entre professores e coordenadores pedagógicos, e alcançou 4.235 crianças em 3 cidades (São Paulo, Caieiras e Várzea Paulista). Em 2024, o programa começou a se expandir para 16

de formação continuada voltado para docentes do 4º e 5º anos do ensino fundamental, com um conjunto de recursos de formação e apoio à prática disponíveis em materiais impressos e em uma plataforma de acesso livre utilizada para organizar o sequenciamento e estudo de planejamentos modelares de atividades (Laboratório de Educação, n.d.-b). O programa tem a finalidade de ajudar o professorado a responder aos desafios próprios da leitura e compreensão de textos escolares para aprender sobre os conteúdos de história, atendendo tanto ao conhecimento disciplinar quanto ao conhecimento das características da linguagem da disciplina (Sepúlveda Castillo et al., 2021). Nas próximas seções, descrevem-se a estrutura dos planejamentos modelares e a organização do programa de formação.

Planejamentos modelares

Tanto a plataforma *web* quanto os materiais impressos do programa são estruturados em torno de um conjunto de dez planejamentos modelares, correspondentes a dez textos diferentes, sequenciados tematicamente.² Os textos provêm de duas unidades de dois livros didáticos de história do 4º ano, amplamente distribuídos em escolas públicas do país. Cada um dos planejamentos modelares é acompanhado de conteúdos formativos organizados em quatro passos: 1) definir os objetivos de aprendizagem; 2) entender o texto para ensinar melhor; 3) usar a linguagem para melhorar a compreensão; e 4) juntar as peças do quebra-cabeça para planejar atividades que ajudem as crianças a estudar e aprender com os textos (ver Figura 1). Assim, em torno do estudo do planejamento didático para a leitura de cada um dos textos, as professoras têm a oportunidade de refletir sobre a sua inserção no contexto da disciplina e do currículo escolar (passo 1), identificar suas características discursivas (passo 2), refletir sobre os desafios que representam para a compreensão por parte dos alunos (passo 3) e analisar uma proposta de trabalho organizada em torno de tarefas encadeadas que promovem aproximações diversas aos textos que as crianças estudam em sala de aula (passo 4). As tarefas encadeadas (Teberosky et al., 2020) são um conjunto de ações mediadas pelos professores para experimentar, com sentido, um modo de leitura analítico e em profundidade, que amplia a compreensão dos alunos não apenas sobre fatos e relações históricas, mas também sobre a linguagem utilizada para representá-los. Nos planejamentos modelares, essas ações são organizadas em etapas, que somam aos momentos já convencionais de trabalho didático *antes, durante e depois de ler*, uma etapa de *aprofundamento na leitura* que antecede esta última (ver Figura 2).

municípios do Maranhão, com uma estimativa de 660 educadores (professores e coordenadores municipais), alcançando aproximadamente 11.634 crianças do 4º e 5º anos ao longo de 2 anos.

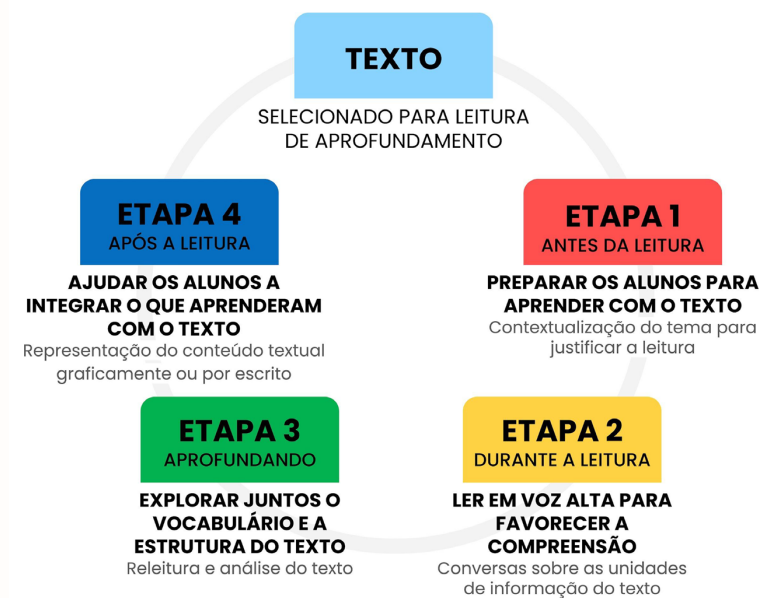
2 A sequência completa de planejamento está disponível em <https://aprenderaestudartextos.org.br/planejamentos/>

Figura 1
Organização dos passos para o estudo de cada planejamento modelar



Fonte: Laboratório de Educação (n.d.-a).

Figura 2
Estrutura dos planejamentos modelares



Fonte: Elaboração das autoras.

A primeira etapa (E1), *antes da leitura*, descreve diversas ações que podem ser realizadas para explicitar os objetivos da leitura, ativar conhecimentos prévios, estimular a formação de expectativas e orientar, em geral, a recepção do texto. A segunda etapa (E2), *durante a leitura*, propõe uma leitura expressiva e intencional em voz alta, feita pela professora para os alunos, e orienta a

retomada do diálogo iniciado antes da leitura do texto, identificando os temas abordados e estabelecendo a necessidade de releitura e estudo do texto. A terceira etapa (E3), *aprofundando a leitura*, apresenta diversas atividades que podem ser realizadas para identificar detalhadamente o conteúdo informativo do texto (quem fez o que a quem, em quais circunstâncias) e prestar atenção à sua estrutura discursiva (sequências textuais, cadeias referenciais, marcadores discursivos). Nesse mesmo bloco, são propostas atividades para estudar o vocabulário do texto. A quarta etapa (E4), *depois da leitura*, foca atividades de comunicação oral e escrita das compreensões obtidas por meio de representações de diversos tipos.

Os planejamentos modelares cumprem dois papéis no programa. Por um lado, garantem que, durante a experiência prática da formação, os professores levem seus alunos a vivenciar as ações necessárias para compreender e aprender com os textos, com um propósito claro: aprender sobre temas relevantes em história, a partir de indagações autênticas incentivadas pelas docentes, que consideram os objetivos previstos nos documentos curriculares oficiais (Laboratório de Educação, n.d.-b). Ou seja, ao reler, interrogar, parafrasear, interpretar, anotar, categorizar e analisar os conteúdos informativos dos textos com os aprendizes, considerando também a forma como esses conteúdos são apresentados, diversos comportamentos leitores são postos em ação, independentemente de serem objeto de reflexão ou de explicitação verbal como tal. Por outro lado, como as tarefas encadeadas são nomeadas nos planejamentos a partir do ponto de vista da ação leitora do alunado, as professoras têm acesso a este primeiro conteúdo de sua experiência como sujeitos de formação em serviço: o “o que ensinar” (os comportamentos leitores que se deseja colocar em prática com o alunado), que corresponde ao “o que fazer” com eles nas propostas de leitura e estudo de textos.

O “o que fazer”, no caso do AET, faz parte do repertório de conhecimentos específicos sobre o conteúdo que deve ser transformado pelas professoras para ensiná-lo. A partir dessa base de ação e experiência prática, propõe-se que as professoras ampliem seus conhecimentos sobre “o que se aprende” ou quais conteúdos são mobilizados nessas situações de leitura, dependendo das intervenções e ajudas docentes (“como fazer”). Para isso, o programa também inclui, como parte de seu currículo de formação continuada, os propósitos de ensino (“para que e/ou por que fazer”), as ações e compreensões dos aprendizes em interação com o objeto de conhecimento e as atividades e intervenções docentes.

O programa de formação continuada

O programa de formação AET parte da premissa de que as compreensões docentes sobre práticas eficazes de ensino podem ser ampliadas por meio da experiência prática, e que a prática se aprimora alcançando compreensões cada vez mais profundas sobre os conteúdos (o que ensinar), as estratégias (como ensinar) e os propósitos do ensino (por que ensinar dessa maneira), em um ciclo virtuoso que contribui para qualificar cada vez mais as ações que são efetivamente realizadas em sala de aula. Seguindo a estrutura formativa proposta por McDonald et al. (2013), o programa se organiza em ciclos em torno do estudo e da implementação dos planejamentos modelares anteriormente descritos (ver Figura 3). Cada ciclo oferece às equipes docentes oportunidades repetidas de conceituação das práticas de leitura propostas, de aproximação ao seu desenvolvimento em sala de aula, de implementação, documentação e análise de registros, garantindo reflexões individuais e coletivas nas dimensões *o que fazer, como e para que*.

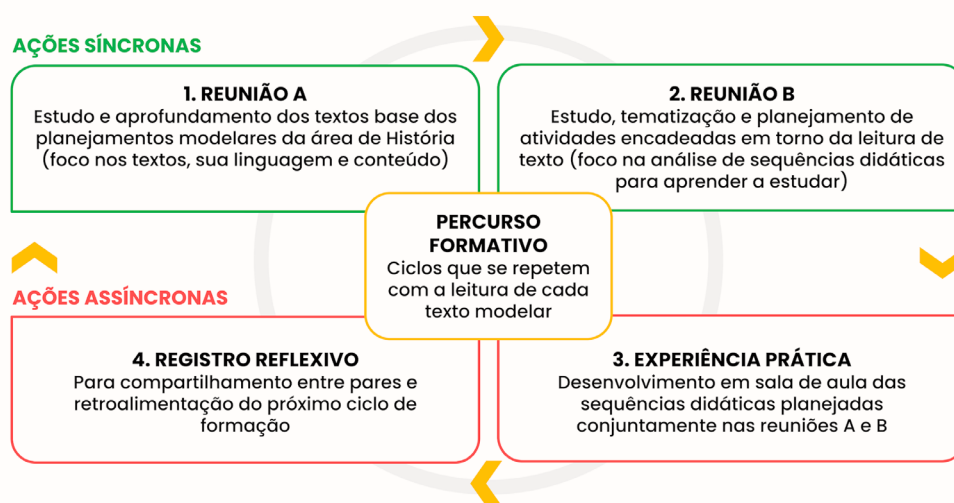
Na formação, a conceituação e a aproximação à prática acontecem de forma conjunta e cumulativa, a partir de recortes de conteúdos que são incorporados a cada experiência de implementação e permitem ampliar as compreensões sobre o “como” ou o “por que” de diversas intervenções em sala de aula. Durante a experiência formativa, as docentes participam do modo de leitura analítico e em profundidade modelizado, refletindo sobre os objetivos de aprendizagem que se espera alcançar com a leitura de um determinado texto e experimentando a análise do próprio texto, ou seja, o processo de identificação das características de linguagem relevantes para a compreensão dos conteúdos de história apresentados. Dessa forma, as docentes podem contar com a experiência de aprendizagem que se busca proporcionar: a ampliação da compreensão sobre fatos e relações históricas, levando em conta a linguagem utilizada para representá-los. Além disso, por meio da análise de representações da prática – incluindo descrições, diálogos, além de registros fotográficos e em vídeo de situações análogas –, aprofunda-se o olhar para os tipos de intervenções docentes, bem como as respostas, reflexões e aprendizagens suscitadas nos estudantes, antes de orientar uma próxima experiência prática em sala de aula.

A implementação e a documentação da prática também acontecem de forma conjunta. As docentes são incentivadas a utilizar os planejamentos estudados em suas salas de aula, recebendo suporte na preparação dos materiais e guias que as auxiliam no processo de documentação e reflexão sobre sua própria prática. As propostas de registro mudam de foco a cada planejamento implementado, garantindo oportunidades de aprofundamento em diferentes conteúdos da formação.

Como se observa na Figura 3, operacionalmente, o estudo de cada um dos planejamentos modelares se organiza por meio de duas sessões de formação: uma dedicada ao conhecimento e compreensão dos textos escolares, sua contextualização curricular e didática (reunião A); e outra focada no estudo do planejamento de sequências didáticas e na análise de relatos de experiência da implementação de tais sequências em sala de aula (reunião B). Após participarem desses dois encontros, as docentes implementam as sequências estudadas em suas salas, documentando sua prática através de fotos, vídeos e relatos que são compartilhados em um mural virtual colaborativo. Esses registros e comentários sobre suas próprias práticas se tornam objeto de reflexão e material formativo nos encontros subsequentes de cada ciclo.

Figura 3

Organização dos encontros de formação em torno do estudo dos planejamentos modelares



Fonte: Elaboração das autoras.

Neste estudo, propomos avançar na compreensão do desafio de ajudar as professoras no contexto de formação continuada descrito anteriormente. Em geral, questionamo-nos sobre as representações da prática que elas constroem a partir da experiência formativa: que ideias são expressas de forma repetida entre as participantes? Quais temas abordados na formação são o foco de seus comentários, reflexões e análises? Elas incluem em suas reflexões comentários sobre o que, como e por que fazer as intervenções didáticas sugeridas?

Metodologia

Participantes

Participaram do estudo um total de 30 docentes de 11 escolas públicas de um município do estado de São Paulo. O grupo foi composto de 28 mulheres e 2 homens, com idades entre 29 e 64 anos (média = 45, desvio padrão = 8,4). A distribuição etária mostrou uma maior concentração de participantes na faixa de 40 a 55 anos. Todos tinham formação universitária em Pedagogia e aproximadamente a metade havia cursado pós-graduação. A maioria possuía mais de 5 anos de experiência docente. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, declarando sua compreensão dos objetivos da pesquisa e autorizando o uso dos dados de suas publicações em um mural virtual para este estudo.

Procedimento

Durante 7 meses, foram realizados encontros quinzenais com duração aproximada de 3 horas, totalizando 42 horas de formação. Os primeiros 2 encontros foram de caráter introdutório e de sensibilização das/os participantes sobre a importância de um processo formativo focado na compreensão e aprendizagem de textos escolares. Os 12 encontros seguintes foram organizados em torno do estudo de 6 planejamentos modelares. O estudo de cada um desses planejamentos modelares levou os participantes, de forma cíclica, a: aprofundar-se nas características da linguagem de textos escolares de história; analisar sequências de atividades e estratégias didáticas; desenvolver as propostas em suas salas de aula; elaborar registros guiados para compartilhar sua experiência em um mural virtual colaborativo; e refletir sobre as práticas implementadas e os resultados de aprendizagem conquistados.

A Tabela 1 lista as propostas de registro que acompanharam cada ciclo de estudo e prática dos planejamentos modelares. Embora o foco dessas propostas tenha mudado ao longo do processo formativo, em geral as/os professoras/es incluíram em suas publicações relatos e comentários sobre sua experiência prática em sala de aula. Os dados analisados nesta pesquisa vêm dessas publicações. Dos seis murais virtuais criados durante o programa, selecionamos as publicações realizadas pelas professoras nos murais 2 e 4, pois neles a instrução oferecida para o registro as levou a se referir de forma global ao conjunto de atividades colocadas em prática com o AET. Nesses murais, as professoras fizeram relatos e comentários sobre a maioria das atividades implementadas em suas aulas. No total, analisamos 41 publicações, 26 provenientes do Mural 2 e 15 do Mural 4.

Tabela 1**Propostas de registro e conteúdos de formação em destaque**

Mural	Propostas de registro e conteúdos de formação em destaque
Mural 1	<p>Guia de registro <i>Compartilhe duas produções de seus alunos que exemplifiquem as aprendizagens esperadas a partir da leitura do texto.</i> <i>Refleta:</i> <i>Quais relações estudadas com o texto as crianças conseguiram recuperar? As respostas das crianças a surpreenderam? Em que medida? Como as etapas anteriores (1. antes da leitura, 2. durante a leitura e 3. aprofundando a leitura) contribuíram para o resultado final?</i></p> <p>Conteúdo formativo em foco: Etapa 4 (depois da leitura). Dimensão pedagógica destacada: Por que ensinar (desse modo).</p>
Mural 2	<p>Guia de registro <i>Compartilhe uma gravação de sua aula correspondente às atividades desenvolvidas durante o aprofundamento na leitura.</i> <i>Registre três perguntas que você fez às crianças e que chamaram sua atenção. Identifique quais dessas perguntas tiveram ênfase na linguagem do texto e quais destacaram o conteúdo histórico estudado.</i></p> <p>Conteúdo formativo em foco: Etapa 3 (aprofundando a leitura). Dimensão pedagógica destacada: Como ensinar.</p>
Mural 3	<p>Guia de registro <i>Grave um vídeo de seus alunos explicando a definição de conceitos-chave antes e depois da leitura.</i> <i>Fotografe as fichas das definições.</i> <i>Escolha a gravação de dois alunos e publique no Padlet com a imagem da ficha de cada um. Explique por que você selecionou esses exemplos.</i> <i>Analise o que as definições revelam sobre o que as crianças aprenderam durante a sequência didática.</i></p> <p>Conteúdo formativo em foco: etapas 1 e 4 (antes e depois da leitura). Dimensão pedagógica destacada: Por que ensinar (desse modo).</p>
Mural 4	<p>Guia de registro <i>Tire uma foto da lousa com as hipóteses dos alunos registradas por você antes e depois da primeira leitura do texto.</i> <i>Recupere e registre trechos dos diálogos que aconteceram nesses dois momentos.</i> <i>Refleta sobre cada momento: Como você acha que a conversa antes da leitura ajudou durante a primeira aproximação ao texto? Quais perguntas foram respondidas durante a primeira leitura? Que perguntas precisaram de releitura e aprofundamento na compreensão do texto?</i></p> <p>Conteúdo formativo em foco: etapas 1 e 2 (antes e durante a leitura). Dimensão pedagógica destacada: Como e por que ensinar (desse modo).</p>
Mural 5	<p>Guia de registro <i>Selecione um texto produzido pelos alunos e identifique:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • fragmentos com palavras ou expressões que apareceram nos textos estudados, • fragmentos em que as crianças explicam com suas próprias palavras, • quantidade de informações que foram recuperadas de forma coerente, • relações complexas (de causa e consequência) que foram estabelecidas de forma coerente. <p>Conteúdo formativo em foco: Etapa 4 (depois da leitura). Dimensão pedagógica destacada: Por que ensinar (desse modo).</p>
Mural 6	<p>Guia de registro <i>Depois da produção da linha do tempo, convide um aluno a lê-la e explicá-la, compartilhando as reflexões de seu grupo. Grave este momento em vídeo e compartilhe no mural.</i> <i>Nos comentários, registre o que os alunos aprenderam no processo de produção da linha do tempo.</i> <i>Registre duas perguntas que você fez para mobilizar reflexões durante o processo de produção da linha do tempo. Que informações foram compreendidas pelos alunos no processo de produção da linha do tempo?</i></p> <p>Conteúdo formativo em foco: Etapa 4 (depois da leitura). Dimensão pedagógica destacada: Por que ensinar (desse modo).</p>

Fonte: Elaboração das autoras.

Durante os encontros de formação que antecederam cada um desses registros, foram abordados conteúdos específicos do conjunto de propostas didáticas estudadas no AET. Assim, nas sessões que antecederam os registros do Mural 2, deu-se ênfase especial ao momento *Aprofundando a leitura* (Etapa 3 – E3). As professoras tiveram a oportunidade de pensar no diálogo educativo

próprio dessa atividade, prestando atenção na forma como as perguntas formuladas aos alunos podem levá-los a notar aspectos tanto da linguagem quanto do conteúdo informativo dos textos, considerando ao mesmo tempo o que os textos informam e como o informam. Assim, analisaram perguntas que ajudam os aprendizes a identificar personagens, acontecimentos, lugar, tempo, inferir relações causais, de comparação, finalidade, notando ao mesmo tempo as pistas que o texto oferece em cada caso.

As reuniões formativas que antecederam o Mural 4 aprofundaram os conteúdos relativos ao momento *antes da leitura* (Etapa 1 – E1), analisando as atividades e diálogos, o que é desejável realizar com os alunos para explicitar seus conhecimentos prévios, antecipar compreensões e formular hipóteses sobre o texto. As professoras tiveram a oportunidade de identificar, em representações de situações de sala de aula, momentos em que o alunado faz conjecturas, levanta hipóteses, dúvidas e perguntas, refletindo sobre a forma como tais ações lhes permitem ter acesso aos processos de compreensão de seus alunos. Nessas sessões, também foram realizadas reflexões sobre os diálogos durante e depois da primeira leitura em voz alta do texto (Etapa 2 – E2 – *durante a leitura*), analisando a finalidade de retomar nesses momentos as hipóteses, perguntas e conjecturas enunciadas antes da leitura.

Análise

Para cumprir nossos objetivos e em função da natureza dos dados, realizamos uma análise temática de conteúdo, pois esse método permite identificar os padrões de conteúdo mais evidentes, tanto aqueles manifestos de forma explícita quanto aqueles latentes, que exigem a identificação das ideias, mensagens e conceitualizações subjacentes (Braun & Clarke, 2006; Joffe, 2011). O sistema de categorias final resultou de um processo recursivo, dedutivo e indutivo, de diálogo constante entre os temas e categorias sugeridos por nossa fundamentação teórica e os temas e categorias que emergiram dos dados, categorizados de acordo com os seguintes níveis de análise:

- *Nível 1. O que fazer. Identificação das ações didáticas mencionadas.* Os dados codificados nesse nível de análise incluem referências das participantes às ações de ensino e aprendizagem realizadas em sala de aula. Agrupamos tais ações de acordo com as etapas de intervenção didática que organizam o estudo da proposta do AET (E1, E2, E3 e E4). Para atribuir um código a uma etapa em particular, verificamos o contexto antecedente e conseqüente do relato, discriminando em que momento da sequência didática aconteceu. Foram excluídos dessa classificação por etapas os códigos que, nos relatos, apareceram associados ao desenvolvimento de diferentes etapas da sequência didática. Por exemplo, algumas professoras relataram ter realizado discussões coletivas antes (E1), durante (E2) e/ou depois (E3) da leitura do texto.
- *Nível 2. Como fazer. Caracterização de modos de fazer.* O objetivo desse nível de análise é aprofundar os conhecimentos expressos pelas participantes sobre as formas de realizar as atividades ou ações didáticas propostas pelo AET e referidas por elas. Os dados codificados nesse nível de análise incluem descrições das formas como a referida ação de ensino e aprendizagem foi realizada; assim, encontramos menção tanto a comportamentos intencionais realizados durante a ação (por exemplo, ler em voz alta de maneira expressiva) quanto a modos de interação da professora e seus alunos que qualificaram uma ação (por exemplo, durante a atividade de conjectura a partir dos paratextos ou em um debate sobre conteúdos específicos do texto, a professora menciona

que ela ou seus alunos desenvolveram tal ação estabelecendo relações intertextuais, recuperando e associando o conteúdo em estudo com o de outros textos já estudados).

- *Nível 3. Para que/por que. Explicações sobre os propósitos e/ou efeitos da intervenção didática relatada.* Nesse nível, codificamos as análises/avaliações/reflexões realizadas pelas docentes em que elas estabeleceram (ou é possível inferir o estabelecimento de) relações entre as ações de ensino (ações e modos de fazer) e as respostas delas mesmas ou dos estudantes, oferecendo evidência sobre o alcance das finalidades pretendidas com o programa de formação em que participam e a intervenção didática realizada.

O processo de validação do sistema de categorias contou com a participação de três pesquisadores, que codificaram de forma independente 30% dos dados. A codificação e a avaliação interjuízes foram realizadas por meio do *software* de análise qualitativa de dados Atlas.ti (Atlas.ti Scientific Software Development GmbH, 2019). O grau de concordância entre os observadores variou de 85% a 95%.

Resultados

O que fazer

A codificação das ações de ensino e aprendizagem referidas pelas professoras levou à diferenciação de 36 ações, das quais 15 foram relatadas por 5 ou mais professoras diferentes, o que corresponde a 17% das participantes. A Tabela 2 mostra esse conjunto de ações. Contabilizamos o número de publicações em que a ação foi mencionada em cada mural (Mural 2 – M2 e Mural 4 – M4) e depois diferenciamos o número de docentes que a relataram. As ações estão classificadas de acordo com as etapas da intervenção didática estudadas na formação e implementadas em sala de aula. Como se observa, algumas das ações relatadas não foram atribuídas de forma específica a uma etapa, pois as professoras as mencionaram em seu relato associadas de forma transversal à sua atuação didática.

Tabela 2

Ações de ensino e aprendizagem referidas pelas participantes

Códigos	Menção por mural		Total	
	M2 (n = 26)	M4 (n = 15)	Publicações (n = 41)	Docentes (n = 30)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Etapa 1. Antes da leitura				
E1 Formular perguntas-conjeturas a partir dos paratextos	10 (38)	11 (73)	21 (51)	17 (57)
E1 Ativação de conhecimentos prévios	9 (35)	9 (60)	18 (44)	16 (53)
Total de participantes que fizeram menção a ações da E1	13 (50)	13 (87)	26 (63)	22 (73)
Etapa 2. Durante a leitura				
E2 Leitura em voz alta do texto	11 (42)	10 (67)	21 (51)	19 (63)
E2 Contrastam hipóteses durante e depois da primeira leitura		5 (33)	5 (12)	5 (17)
Total de participantes que fizeram menção a ações da E2	11 (42)	12 (80)	24 (59)	22 (73)

(Continua)

(Continuação)

Códigos	Menção por mural		Total	
	M2 (n = 26)	M4 (n = 15)	Publicações (n = 41)	Docentes (n = 30)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Etapa 3. Aprofundando na leitura				
E3 Anotação do texto	8 (31)	8 (53)	16 (39)	14 (47)
E3 Identificação das relações de causa-efeito	13 (50)	4 (27)	17 (41)	14 (47)
E3 Identificação dos acontecimentos	9 (35)	3 (20)	12 (29)	10 (33)
E3 Identificação da função de palavra-índice	6 (23)		6 (15)	6 (20)
E3 Releitura em voz alta	5 (19)		5 (12)	5 (17)
Total de participantes que fizeram menção a ações da E3	22 (85)	10 (67)	32 (78)	25 (83)
Etapa 4. Depois da leitura				
E4 Realização de esquemas	10 (38)	9 (60)	19 (46)	15 (50)
Transversais a todas as etapas				
Discussão coletiva	4 (15)	8 (53)	12 (29)	11 (37)
Contextualização histórica	3 (12)	4 (27)	7 (17)	7 (23)
Identificação do significado de palavras	8 (31)	3 (20)	11 (27)	10 (33)
Identificação do vocabulário desconhecido	5 (19)	2 (13)	7 (17)	7 (23)
Listar vocabulário importante	5 (19)	2 (13)	6 (15)	6 (20)
Total de participantes que fizeram menção às ações sobre o vocabulário do texto	12 (46)	7 (47)	19 (46)	18 (60)

Fonte: Elaboração das autoras.

Quanto às ações didáticas correspondentes à Etapa 1 (*antes da leitura*), encontramos que 73% das participantes mencionaram alguma das ações codificadas nessa etapa; 57% aludiram especificamente à formulação de perguntas e conjecturas a partir do comentário dos paratextos; e 53% mencionaram ações de ativação de conhecimentos prévios. Ao comparar a referência a essas ações entre os murais, observamos que, embora pareça não haver diferenças ao se considerar a participação absoluta, elas existem quando se leva em conta a participação relativa. No M2, 50% das participantes aludiram a intervenções específicas nessa etapa, enquanto, no M4, 87% das docentes que realizaram publicações nesse mural o fizeram. Esse achado é relevante, pois as sessões de formação que antecederam os registros do M4 focaram precisamente a intervenção pedagógica durante essa etapa.

Das ações correspondentes à Etapa 2 (*durante a leitura*), encontramos que 63% das participantes mencionaram a leitura do texto em voz alta por parte da professora, e registramos essas referências tanto no M2 quanto no M4. Considerando a totalidade das participantes, 17% aludiram à atividade de contrastar as hipóteses prévias durante e depois da primeira leitura, e o fizeram no registro/mural que sucedeu as sessões de formação em que essa intervenção foi estudada de forma específica. A análise conjunta dessas menções mostra que 73% das participantes referiram ações próprias da Etapa 2.

Sobre a Etapa 3 (*aprofundando a leitura*), registramos que a maioria das participantes (83%) mencionou alguma das ações próprias do momento de análise do conteúdo informativo e da estrutura discursiva do texto. Assim, 47% das professoras fizeram referência ao processo de anotação do texto; na mesma proporção, aludiram à atividade de identificação das relações de causa e efeito; 33% mencionaram a identificação dos acontecimentos relatados no texto; 20% a identificação da função de palavras-índice; e 17% mencionaram a releitura do texto associada à atividade de análise e anotação do texto. Ao observar a participação relativa das participantes entre os murais, observamos que no M2 houve mais e mais variadas referências à atuação didática nessa etapa. Como mencionamos anteriormente, as sessões de formação que antecederam os registros realizados pelas professoras nesse mural focaram precisamente nas ações próprias do momento de *aprofundamento na leitura do texto*.

Quanto à Etapa 4 (*depois da leitura*), 15 professoras (50% dos participantes) mencionaram em suas publicações a realização de esquemas de forma colaborativa no quadro ou por meio de trabalho individual ou em pequenos grupos. As ações transversais a todas as etapas incluem a menção ao desenvolvimento de discussões coletivas e atividades sobre o vocabulário do texto. O desenvolvimento de discussões coletivas foi referido por 37% das professoras, em alguns casos associadas às atividades realizadas antes (E1), durante (E2) e/ou depois da leitura (E3). Da mesma forma, os códigos que capturam a menção de atividades das docentes e dos alunos sobre o vocabulário do texto, como *identificação do significado das palavras* (33%) ou *identificação do vocabulário desconhecido* (23%), aconteceram ao longo da sequência e não se restringiram a uma etapa específica da programação didática. A análise do subconjunto de códigos sobre o vocabulário do texto também permitiu identificar que 18 professoras (60%) mencionaram alguma dessas ações.

Como fazer

Nesse nível de análise, buscamos capturar, além do relato da ação de ensino e aprendizagem, descrições do modo como a ação referida foi realizada. Vinte participantes (67%) mencionaram algum *modo específico de fazer* as ações relatadas. No entanto a frequência com que o mencionaram de forma coincidente foi muito menor. Identificamos oito formas de atuação diferenciada mencionadas por mais de 10% das participantes. Como se observa na Tabela 3, os primeiros cinco códigos correspondem a modos de atuação transversais, não associados de forma específica a uma etapa, e os três códigos seguintes estiveram relacionados a uma etapa específica da programação didática.

Tabela 3*Modos de fazer mencionados por mural e pela totalidade de participantes*

Códigos	Menção por mural		Total	
	M2 (n = 26)	M4 (n = 15)	Publicações (n = 41)	Docentes (n = 30)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Modos de atuação transversais às etapas				
Estabelecendo relações intertextuais	3 (12)	8 (53)	11 (27)	9 (30)
Estabelecendo relações entre a vida e os textos	4 (15)	3 (20)	7 (17)	6 (20)
Formulando e reformulando as perguntas	6 (23)	2 (13)	8 (20)	6 (20)
Explorando relações semânticas do vocabulário	5 (19)		5 (12)	5 (17)
Retomando as perguntas formuladas pelos alunos	3 (12)	2 (13)	5 (12)	4 (13)
Modos de atuação de etapas específicas				
Etapa 2. Lendo de forma expressiva e intencional	2 (8)	2 (13)	4 (10)	4 (13)
Etapa 3. Ajudando a notar a função das palavras índice	4 (15)		4 (10)	4 (13)
Etapa 3. Fazendo explícitas as relações causais	4 (15)	1 (7)	5 (12)	4 (13)

Fonte: Elaboração das autoras.

Modos de atuação transversais

O modo de atuação mais citado pelas docentes foi o estabelecimento de relações intertextuais. Nove professoras (30%) relataram interações com seus alunos em que o estabelecimento de relações entre os textos estudados foi o elemento descritivo do modo como a ação se desenvolveu. Observamos um maior número de referências a esse modo de atuação no M4. O segundo modo mais citado foi referido por seis professoras (20%), que incluíram em seus relatos a menção a interações nas quais promoveram a conexão entre os conteúdos do texto em estudo e as experiências de vida dos alunos. Em terceiro lugar, encontramos as citações que capturam as referências das professoras à sua atitude interrogativa, que as leva a formular e reformular as perguntas que fazem aos seus alunos e, a partir das suas respostas, continuar a indagar. O quarto código refere-se a um modo de atuação transversal que descreve o tipo de ajuda que as docentes ofereceram aos alunos durante a ação de identificar o significado de uma palavra. Cinco professoras (17%) mencionaram que ofereciam palavras sinônimas ou exemplos de seu uso. Finalmente, o código *Retomando as perguntas feitas pelos alunos* agrupa a referência de quatro professoras (13%) ao seu esforço para recuperar em suas intervenções as colocações de seus alunos.

Modos de atuação de etapas específicas

Entre os modos de ensino e aprendizagem que foram associados a uma ação de uma etapa específica, encontramos, em primeiro lugar, a leitura em voz alta (Etapa 2). Quatro professoras (13%) especificaram que fizeram essa leitura de forma expressiva e intencional, guiando a compreensão do texto por meio das ênfases e pausas utilizadas durante a leitura para destacar elementos do conteúdo informativo ou da estrutura discursiva do texto. Em segundo lugar, encontramos dois códigos que se referem a modos de intervenção específicos vinculados à Etapa 3, de aprofundamento na leitura do texto. No M2, quatro professoras (13%) destacaram que fizeram esforços intencio-

nais para ajudar os alunos a notar a função das palavras-índice nos textos e, na mesma proporção, destacaram a explicitação das relações causais.

Os resultados observados nessa dimensão de análise revelam que identificar e conceituar modos de atuação diferenciados é uma tarefa desafiadora. As participantes que o fizeram recuperaram conteúdos de formação destacados nos materiais e sessões formativas. Assim, por exemplo, observamos que um número maior de docentes fez referência no M4 ao estabelecimento de relações intertextuais. Esse resultado pode ser atribuído tanto a um efeito cumulativo – as professoras haviam acumulado um número maior de leituras nesse registro em comparação com o anterior – quanto a um efeito das estratégias de formação que antecederam a produção do M4, nas quais o foco nos diálogos próprios da ativação de conhecimentos prévios e contraste de hipóteses durante e depois da leitura levou a destacar a contextualização temática construída por meio das leituras realizadas.

Além disso, tal resultado também pode ser uma resposta à estrutura de passos proposta para estudar cada plano de aula modelo. No passo 1, ao refletir sobre os objetivos de aprendizagem, é dada especial atenção à forma como pode ser feita a relação entre o que os alunos já sabem e o que vão aprender com a leitura de um novo texto, destacando a maneira como cada texto mantém alguma continuidade temática com os anteriores e, ao mesmo tempo, os amplia. Em cada ciclo de formação, centrado em um novo planejamento modelo, as docentes refletiram explicitamente sobre os conhecimentos prévios que o alunado ia acumulando para enfrentar as novas leituras. No Mural 4, as participantes já haviam refletido sobre este aspecto durante quatro ciclos de formação.

Para que e/ou por que fazer

Diferenciamos nove tipos de referências ao por que e para que das ações de ensino e aprendizagem relatadas pelas professoras em suas publicações (ver Tabela 4). Esse nível de análise capturou, ao mesmo tempo, os efeitos do programa de formação e da intervenção didática realizada pelas professoras em suas salas de aula, tanto da perspectiva do processo de ensino e aprendizagem quanto dos resultados. Do ponto de vista do processo, identificamos três códigos que manifestam efeitos desejáveis da formação e das atividades propostas pelo AET tanto na professora quanto no alunado. Assim, o código *Acessar os processos de compreensão do alunado* captura um efeito esperado nas professoras, ou seja, a possibilidade de perceber, por meio do tipo de atividades realizadas, os estados de compreensão e/ou incompreensão de seus estudantes, podendo, assim, fazer os ajustes necessários na ajuda educativa.

No caso de estados desejáveis do processo no alunado, os códigos *Estimular a formulação de perguntas, problemas e dúvidas* ou *Apropriar-se das categorias de análise dos textos* referem-se ao efeito esperado de que as atividades realizadas estimulem uma atitude interrogativa nos estudantes ou que lhes permitam ir se apropriando de instrumentos para a análise dos textos.

Da perspectiva dos resultados, diferenciamos entre aqueles atribuídos à intervenção em geral e aqueles associados a intervenções específicas. Entre os primeiros, encontramos três códigos que capturaram as menções das professoras ao sucesso na motivação de seus alunos, na compreensão dos textos estudados e na avaliação positiva em geral do trabalho didático realizado. Quanto aos resultados atribuídos a intervenções específicas, encontramos menções à conexão entre as conquistas de compreensão observadas no alunado e a realização das atividades de esquematização, a análise textual e o fomento dos processos de indagação sobre o texto. A seguir, analisamos com mais detalhes cada um desses blocos.

Tabela 4*Finalidades e justificativas mencionadas por mural e pela totalidade de participantes*

Códigos	Menção por mural		Total	
	M2 (n = 26)	M4 (n = 15)	Publicações (n = 41)	Docentes (n = 30)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Centradas no processo de ensino-aprendizagem				
Aceder aos processos compreensivos do alunado	15 (58)	9 (60)	24 (59)	20 (67)
Estimular a formulação de perguntas, problemas, dúvidas	3 (12)	3 (20)	6 (15)	6 (20)
Apropriação das categorias de análise do texto	1 (4)	3 (20)	4 (10)	4 (13)
Centradas nos resultados do processo				
<i>Atribuídas à intervenção em geral</i>				
Favorecer a motivação	6 (23)	6 (40)	12 (29)	11 (37)
Favorecer a compreensão	8 (31)	1 (7)	9 (22)	9 (30)
Obter bons resultados	4 (15)	4 (27)	8 (20)	7 (23)
<i>Atribuídas a intervenções específicas</i>				
A esquematização favorece a compreensão	5 (19)	4 (27)	9 (22)	8 (27)
A análise do texto favorece a compreensão	3 (12)	1 (7)	4 (10)	4 (13)
A indagação favorece a compreensão	3 (12)	2 (13)	5 (12)	3 (10)

Fonte: Elaboração das autoras.

Finalidades e justificativas na perspectiva do processo

Em primeiro lugar, como se observa na Tabela 4, codificamos o estabelecimento de relações entre as ações desenvolvidas e a possibilidade de acessar os processos de compreensão dos alunos. A menção a esses processos foi feita por 67% das participantes, descrevendo estados de compreensão e incompreensão de seus alunos, e/ou de conhecimento ou dúvida sobre os conteúdos e/ou procedimentos de estudo trabalhados. Também encontramos menções a efeitos desejáveis nos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; seis professoras (20%) referiram que as atividades tiveram o efeito de estimular “a formulação de perguntas, problemas e dúvidas” e quatro (13%) indicaram que permitiram que seus alunos “se apropriassem das categorias de análise dos textos”.

Finalidades e justificativas na perspectiva dos resultados

Neste bloco, encontramos, em primeiro lugar, a menção ao efeito motivacional das atividades realizadas: 37% das participantes manifestaram que, no desenvolvimento das propostas, seus alunos se mostraram motivados e participativos. Em segundo lugar, destacaram-se as referências ao sucesso na compreensão – 30% das participantes relacionaram de um modo geral a intervenção didática realizada com a compreensão dos textos observada no alunado. Também, referido em termos de efeito ou resultado geral das atividades propostas, codificamos as avaliações positivas sobre a intervenção realizada, sendo que sete professoras (23%) fizeram menção explícita à eficácia das propostas que avaliaram como produtivas e que deram lugar ao desenvolvimento de aulas estimulantes.

Finalmente, encontramos os códigos que capturaram a atribuição dos resultados de compreensão observados no alunado a atividades específicas do ensino, como, por exemplo, a realização de esquemas ou a atividade de análise e anotação do texto. Ao agrupar os códigos dessa dimensão que capturaram as referências das docentes ao efeito do ensino na compreensão dos textos (ver Tabela 5), encontramos um novo resultado: 18 participantes (60%) associaram as intervenções didáticas realizadas à compreensão obtida por seus alunos.

Tabela 5

Total de menções ao favorecimento da compreensão

Códigos	Total de docentes (n = 30)
	N (%)
<i>Atribuídas à intervenção em geral</i>	
Favorecer a compreensão	9 (30)
<i>Atribuídas a intervenções específicas</i>	
A esquematização favorece a compreensão	8 (27)
A análise do texto favorece a compreensão	4 (13)
A indagação favorece a compreensão	3 (10)
Total de participantes diferentes que fizeram menção ao favorecimento da compreensão do texto	18 (60)

Fonte: Elaboração das autoras.

Discussão e conclusões

Neste estudo, propusemo-nos a avançar na compreensão do desafio de ajudar o professorado a melhorar suas práticas de ensino da leitura de textos escolares no âmbito do desenvolvimento de um programa de formação continuada centrado na prática e com enfoque reflexivo. A análise de seus comentários e reflexões compartilhados em murais virtuais colaborativos nos mostrou que, durante a participação no programa, as professoras realizaram reflexões, em maior medida, sobre os conteúdos (o que ensinar) e as razões do ensino (por que ensinar dessa maneira) e, em menor medida, sobre as estratégias e modos de atuação (como ensinar).

Sánchez Migual et al. (2010), analisando os desafios enfrentados pelos professores ao tentar adotar as inovações que lhes são propostas, identificaram que, ao refletir sobre sua prática, eles costumam focar sua atenção em um nível de análise mais global, o das atividades de ensino (o que ensinar), do que em um nível mais local, como o do tipo de ajuda oferecida à compreensão durante o desenvolvimento de tais atividades (como ensinar). Em nosso estudo, as atividades que foram objeto de reflexão e comentário por parte das professoras, embora constituam uma evidência de seu avanço na compreensão de como abordar a tarefa de leitura de textos escolares em sala de aula, também revelam o quão desafiador é promover transformações não apenas na prática, mas também na maneira de entender aquilo que a torna mais ou menos eficaz.

Na dimensão “o que ensinar”, obtivemos evidências sobre a apropriação da estrutura geral da intervenção didática proposta, organizada em etapas. Nos murais, as docentes aludiram a ações correspondentes a cada um dos momentos de intervenção didática estudados: antes da leitura (73%), durante a leitura (63%), aprofundando a leitura (83%) e depois da leitura (50%). Esse é um

resultado importante, visto que estudos sobre a leitura de textos escolares em salas de aula do ensino fundamental (Aisenberg, 2005, 2007; Sánchez Miguel et al., 2010; Sepúlveda Castillo et al., 2021) documentaram que a sequência de atividades mais frequente costuma consistir na leitura em voz alta por parte do alunado, seguida de perguntas que avaliam a compreensão por parte do professorado, seja por meio de interações orais ou respondendo por escrito as perguntas e tarefas que acompanham os textos no livro didático.

Em nossos dados, encontramos referências a ações didáticas que constituem verdadeiros avanços em relação a esse esquema de atuação. Por exemplo, 63% das participantes mencionaram a atividade de ler em voz alta para os alunos; 83% indicaram atividades próprias da releitura e análise detalhada do conteúdo informativo e das características discursivas do texto, como a identificação de relações de causalidade (47%) e da função de marcadores discursivos (20%). Também houve referência à atividade de elaboração de esquemas (50%), que é muito pouco frequente em sala de aula (Sánchez Miguel et al., 2010).

Por outro lado, identificamos evidências do efeito que o aprofundamento ao longo da formação teve na referência a estratégias didáticas específicas. As docentes mencionaram um número maior e mais diversificado de ações relativas ao momento de intervenção focado nas sessões de formação que antecederam seus registros em cada mural. Assim, encontramos mais e diferentes referências à Etapa 3 no M2 (atividades de anotação do texto, identificação e comentário de acontecimentos, relações causais, palavras-índice) e às etapas 1 e 2 no M4 (atividades de formulação de perguntas-conjecturas a partir dos paratextos, ativação de conhecimentos prévios, leitura em voz alta por parte da professora, formulação e contraste de hipóteses durante e depois da primeira leitura).

Foram mais frequentes as menções a ações em torno de aspectos com suporte material fixo e identificável, como os paratextos (57% das participantes aludiram à atividade de formular perguntas e conjecturas a partir deles). Sánchez Miguel et al. (2010) já haviam destacado que, em processos de formação continuada na leitura de textos, o professorado pode ter dificuldades em operar com elementos não visíveis, por isso é mais frequente que realize reflexões sobre o vocabulário ou os paratextos e não sobre o modo como se mantêm ativas metas e perguntas durante o trabalho de compreensão.

Embora se trate de um resultado modesto, vale destacar que, após quatro ciclos de formação (menos de um semestre), no Mural 4, 17% das docentes mencionaram a atividade de contrastar hipóteses durante e depois da primeira leitura. Assim, elas se referiram a uma ação que supõe manter uma atitude indagadora diante do texto por meio de todas as ações de estudo, retomando o que foi feito antes e formulando um novo “texto” comum, um relato oral da compreensão obtida a cada passo dado; nesse sentido, são ações que não têm um referente material e fixo e que constituem a memória coletiva em construção do trabalho de compreensão realizado.

A segunda dimensão mais referida pelas participantes em seus comentários e reflexões foi “para que/por que ensinar dessa forma”. As docentes fizeram diversas referências ao efeito do tipo de intervenção didática estudada no processo e nos resultados do ensino. Os principais resultados foram: 67% das participantes incluíram em suas publicações comentários e reflexões sobre os processos de compreensão observados durante o desenvolvimento das atividades em seus alunos; e 60% manifestaram que as atividades postas em prática beneficiaram a compreensão dos textos.

Esses resultados são coerentes com as finalidades últimas do programa formativo AET: melhorar o ensino para que o alunado tenha mais e melhores oportunidades para compreender e

aprender a partir dos textos que leem e estudam em suas aulas. O conjunto de ações propostas e estudadas durante a formação busca possibilitar que as professoras, ao colocá-las em prática, efetivamente acessem os processos de compreensão de seus alunos e, desse modo, tenham a oportunidade de (e elementos para) ajustar o tipo e a qualidade das ajudas que lhes oferecem, permitindo que o alunado, por sua vez, tenha maiores oportunidades para compreender os textos e aprender conteúdos disciplinares a partir de sua leitura.

Finalmente, em terceiro lugar, na dimensão “como ensinar”, observamos que poucas participantes referiram de forma repetida os modos de atuação que qualificam as práticas de ensino estudadas. Nessa dimensão, o resultado mais notável foi o aumento na menção ao estabelecimento de relações intertextuais durante o desenvolvimento das atividades, de 12% no Mural 2 para 53% no Mural 4. Embora constitua um avanço, considerando a relevância desse conhecimento sobre os textos e os alunos no planejamento e no desenvolvimento das atividades de compreensão que se realizam em sala de aula (Sánchez Miguel et al., 2010), tal resultado também sugere o quão densa e estratégica a experiência de formação precisa ser para transformar efetivamente não apenas o que, mas também o modo como as práticas docentes são desenvolvidas.

Em conclusão, a análise dos registros compartilhados em murais virtuais nos informa que houve um avanço na variedade e profundidade dos conteúdos didáticos citados pelas professoras em seus relatos sobre os episódios de leitura propostos aos alunos, o que, supomos, reflete também uma maior variedade e profundidade das ações realizadas em sala de aula.

Por um lado, observamos que as professoras referiram ter realizado um número maior e mais diversificado de ações para ajudar e ensinar o alunado a aprender a partir da leitura de textos. Além disso, reconheceram que esse tipo de atuação teve um efeito na disposição, participação e nos resultados de aprendizagem observados em seus alunos. Por outro lado, constatamos mudanças mais modestas na incorporação de referências a modos de atuação ao realizar as atividades propostas. Esse resultado demonstra que se trata de uma dimensão mais difícil de conceituar e que provavelmente depende de um equilíbrio entre a introdução de novas propostas (novos “o quês”) e a possibilidade de voltar várias vezes sobre sua implementação para poder aprofundar nos “comos” e “para quês”, nos quais se negociam a compreensão e a apropriação dos modos de atuação construtiva e dialógica desejados.

À luz dos resultados obtidos, nos somamos aos que destacam que os processos de formação continuada de docentes na leitura de textos escolares precisam ser processos de acompanhamento em uma mudança gradual de longa duração (Sánchez Miguel, 2016; Sánchez Miguel et al., 2010; Solé, 2019). Os dados analisados correspondem a momentos iniciais de um projeto de formação continuada que seguiu seu curso por mais um ano e meio. Futuras pesquisas devem ampliar o olhar para os avanços que se revelam em cada ciclo de formação, para dimensionar os tempos e os *inputs* necessários à apropriação de novas referências nas produções das docentes, não apenas como ferramentas de acesso ao que acontece nas aulas, mas também como evidências de processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Além disso, considerando o curto tempo que precedeu a elaboração dos murais analisados (menos de 50% do programa), a presença de citações sobre elementos mais complexos da prática – como a atividade de contrastar as hipóteses antes da leitura ou a atenção aos processos de compreensão dos alunos – oferece evidências do potencial existente nas estratégias de formação que utilizam representações da prática para estudar seus elementos (no caso do AET, o que, como e por que fazer). Essas estratégias promovem aproximações sucessivas e cada vez mais complexas às práticas

que se espera que o professorado incorpore, tal como sustentam os estudiosos da formação docente centrada na análise e reflexão sobre a prática (Grossman, Compton et al., 2009; McDonald et al., 2013). Tais ferramentas, utilizadas de forma cíclica em contextos de formação regulares e contínuos, parecem ser capazes de começar a dar visibilidade aos elementos invisíveis das práticas eficazes.

Agradecimentos

Agradecemos à Tinker Foundation, que desde 2022 financia a implementação, coleta de dados e produção de conhecimentos sobre o programa de formação Aprender a Estudar Textos, da organização brasileira Laboratório de Educação.

Agradecemos a Bruna Caruso por sua colaboração no processo de compilação dos materiais e estratégias utilizados no processo formativo em análise, bem como na validação do sistema de categorias, participando da avaliação interjuízes de 30% dos dados analisados.

Referências

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-31. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf
- Aisenberg, B. (2007). Ayudar a leer “en sociales”. *Quehacer Educativo*, 83, 24-27.
- Atlas.ti Scientific Software Development GmbH. (2019). *Atlas.ti Mac* (versão 9.1.7) [Software de análise de dados qualitativos]. <https://atlasti.com>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1983). Learning words well: A program to enhance vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 36(7), 622-625. <https://www.jstor.org/stable/20198294>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20. <https://www.jstor.org/stable/20205005>
- Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Brookline.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J., & Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803_1
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2007). Increasing strategic reading comprehension with peer-assisted learning activities. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 175-197). Lawrence Erlbaum Associates.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. In D. Harper, & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209-223). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119973249>
- Laboratório de Educação. (n.d.-a). Planejamentos. *Aprender a Estudar Textos*. Recuperado em 10 de setembro de 2025, de <https://aprenderaestudartextos.org.br/planejamentos/>
- Laboratório de Educação. (n.d.-b). Sobre. *Aprender a Estudar Textos*. Recuperado em 10 de setembro de 2025, de <https://aprenderaestudartextos.org.br/sobre/>
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Meneses, A., Nussbaum, M., Veas, M. G., & Arriagada, S. (2023). Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 128, Article e104118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>
- Meneses, A., Strasser, K., & Barra, G. (2021). Aprendizaje activo y pedagogías de la práctica para la formación inicial de educadoras y educadores. In A. Rolla, A. Meneses, S. Concha, D. Levy, & T. Castro (Eds.), *¿Cómo enseñar a enseñar lenguaje?: Prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras de párvulos*. Ediciones UC.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Resnick, L. B., Michaels, S., & O'Connor, C. M. (2010). How (well-structured) talk builds the mind. In D. D. Preiss, & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 163-194). Springer.
- Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿Cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe*, (13), 1-22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>
- Sánchez Miguel, E. (Coord.), García Pérez, R., & Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sepúlveda Castillo, L. A. (2015). *Aprender a Estudar Textos: Análise de sequências didáticas de ciências e história no 5º ano do ensino fundamental* [Informe de investigação não publicado]. Laboratório de Educação.
- Sepúlveda Castillo, L. A. (2017). *Avaliação do uso guiado e "semi autônomo" dos materiais: Aprender a Estudar Textos* [Informe de investigação não publicado]. Laboratório de Educação.
- Sepúlveda Castillo, L. A., Paulet Piedra, N., & Cardoso, B. (2021). Aprender a estudiar textos en primaria: Propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares. *Pensamiento Educativo*, 58(2), 1-19. <https://doi.org/10.7764//PEL.58.2.2021.6>
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Snow, C. E., Lawrence, J. F., & White, C. (2009). Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 325-344. <https://doi.org/10.1080/19345740903167042>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

- Solé, I. (2019). Aprender a través de los textos: Leer para aprender contenidos curriculares. In I. Solé (Coord.), M. Miras, E. Lordán, N. Castells, & E. Nadal, *Leer, comprender y aprender: Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 15-40). Horsori.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2001). La enseñanza y aprendizaje de la alfabetización: Una perspectiva psicológica. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar* (pp. 461-485). Alianza Editorial.
- Teberosky, A. (Coord.), Cardoso, B., & Sepúlveda Castillo, L. A. (2020). *Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever*. Moderna. <https://labedu.org.br/wp-content/uploads/2020/11/palavrasasprofessoras.pdf>
- Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines*. Jossey-Bass.

Nota sobre autoria

Luz Angélica Sepúlveda Castillo – conceitualização; análise de dados; metodologia; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Nicole Paulet Piedra – conceitualização; obtenção de financiamento; metodologia; gestão do projeto; validação de dados; *design* da apresentação de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Os dados estão disponíveis sob consulta às autoras.

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Lúcia Villas Bôas

Como citar este artigo

Sepúlveda Castillo, L. A., & Paulet Piedra, N. (2025). Formação e representações das práticas de leitura de textos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e12075. https://doi.org/10.1590/1980531412075_pt