



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA

**PERCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA DOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDO DE CASO NA
ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA (DF)**

Brasília

2013

ELIDIANE LIMA DA SILVA

**PERCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA DOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDO DE CASO NA
ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA (DF)**

Monografia apresentada como pré-requisito para obtenção do título de bacharel em Biblioteconomia pela Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque.

Brasília

2013

S586p

Silva, Elidiane Lima da.

Percepções e estratégias de leitura dos professores do ensino fundamental para a formação continuada : estudo de caso na Escola Classe 510 de Samambaia (DF) / Elidiane Lima da Silva - 2013.

136 f., il.

Monografia (Graduação) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Ciência da Informação, 2013.
Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Kelley Cristine Gonçalves Dias
Gasque

1. Leitura - estratégias. 2. Comportamento
informativo - professor. 3. Formação continuada -
professor. 4. I. Título

CDU 028.1



Título: Percepções e estratégias de leitura dos professores do ensino fundamental para a formação continuada: estudo de caso na Escola Classe 510 de Samambaia (DF)

Aluna: Elidiane Lima da Silva

Monografia apresentada à Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Bacharel em Biblioteconomia.

Brasília, 02 de dezembro de 2013.

Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque - Orientadora
Professora da Faculdade de Ciência da Informação (UnB)
Doutora em Ciência da Informação

Dulce Maria Baptista – Membro
Professora da Faculdade de Ciência da Informação (UnB)
Doutora em Ciência da Informação

Greyciane Souza Lins – Membro externo
Professora do Instituto de Ciências Exatas da Universidade Paulista
Doutora em Ciência da Informação

*Ao meu amado esposo **Bruno**, que é
parte de mim,
por todo carinho, compreensão,
apoio, por ficar feliz com o meu
sucesso e por me fazer sentir mais
amada a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me conceder o dom da vida, por inundar meu coração com sua paz e amor incondicional e por guiar-me em todos os seus propósitos.

Ao meu amado esposo, Bruno, por toda dedicação, cuidado, atenção e por me fazer feliz e realizada.

Aos meus queridos pais, Elivam e Diana, pela ternura, por sempre torcerem pelo meu sucesso e por me ensinarem valores pelos quais prezo até os dias de hoje. À minha irmã Elidisane e ao meu primo-irmão Leno Kléber, pela parceria e por todos os momentos alegres.

Aos meus sogros, Luis e Geralda, por sempre me acolherem com tanto apreço.

Às minhas amigas de longa data, Priscylla, Hanna Karlla e Raquel Kelles, pela cordialidade, orações e amizade sincera. Às amigas de curso, em especial à Larissa, Gabriella e Zayra, por todas as dicas, atenção e carinho.

À prof^a. Dra. Kelley Cristine Gasque, por ter me orientado nesse trabalho, por ser exemplo de profissional competente e por estar sempre disposta a ajudar, tirar dúvidas e ensinar.

A todos os professores da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, por terem contribuído para a minha compreensão da importância do profissional da informação para a sociedade.

Aos funcionários da Faculdade de Ciência da Informação, em especial ao Reginaldo por sempre ser muito prestativo.

A todas as professoras, coordenadoras, equipe gestora e demais servidores da E.C. 510 de Samambaia (DF), pela contribuição e empenho com que participaram da pesquisa.

E a todos que contribuíram de alguma forma para enriquecer esse estudo.

*"Um bom leitor tem o dom de
motivar outros leitores."*

(Fernando Haddad)

RESUMO

A pesquisa analisa as necessidades e o uso da informação dos professores do ensino fundamental, considerando as percepções e estratégias de leitura para a formação continuada. Para tanto, realiza estudo de caso na Escola Classe 510 de Samambaia, no Distrito Federal. O estudo é de cunho exploratório, com abordagem quanti-qualitativa. Questionários e entrevistas são os instrumentos de coletas de dados utilizados. Os resultados mostram que o tipo de informação utilizado com maior frequência pelos professores relaciona-se ao conhecimento das disciplinas ministradas. Poucos professores utilizam frequentemente informações sobre tecnologia. O meio oral é o mais utilizado para buscar informações relacionadas à atuação docente e há grande participação e satisfação em eventos de formação continuada promovidos pela escola estudada/Secretaria de Educação do Distrito Federal. A maioria dos docentes prefere realizar leituras em meio impresso, lê por prazer, aprendeu sobre estratégias de leitura em cursos de formação continuada e utiliza as estratégias nas próprias leituras, como também ensina aos estudantes em sala de aula. A utilização de estratégias de leitura é indicativo de leitor ativo e competente, portanto é necessário compreender a concepção leitora dos docentes para que eles possam influenciar na formação leitora dos estudantes.

Palavras-chave: Comportamento informacional. Professores do ensino fundamental. Necessidade informacional. Busca e uso da informação. Formação continuada. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

The present work is an analysis of the needs and the use of information from Middle School teachers which considers their perceptions and reading strategies for a continuing education. It basically consists in case studies taken in Escola Classe 510, Samambaia, DF. This is an exploratory study with a qualitative-quantitative view. Data collection instruments used was the questionnaires and interviews. The results show that the type of information most frequently used by teachers related to the knowledge of the subjects taught. Teachers don't often use information about technology. Oral methods are commonly used to collect information related to teachers teaching methods with also big participation and satisfaction in events promoted by the studied school and Department of Education of Distrito Federal. Most of the preferred printed papers reading, enjoy reading, learned their reading strategies in continuing education courses and use them on their own readings, as well as teach them to students. The use of readings strategies indicates an active and efficient reader, so its necessary to understand teachers reading profiles so properly influence students reading formation.

Keywords: Informational behavior. Middle school teachers. Informational needs. Information seeking. Continuing education. Reading strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades cognitivas esperadas com o uso de estratégias de leitura	42
Quadro 2 - Quantidade de alunos por turma na educação infantil da E.C. 510 de Samambaia (DF)	61
Quadro 3 - Quantidade de alunos por turma no ensino fundamental da E.C. 510 de Samambaia (DF)	62
Quadro 4 - Constituição dos blocos físicos da E.C. 510 de Samambaia (DF)	62
Quadro 5 - Vantagens e limitações do questionário	65
Quadro 6 - Vantagens e limitações da entrevista	66
Quadro 7 - Perfil dos professores entrevistados	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores	69
Gráfico 2 - Grau de escolaridade dos professores	70
Gráfico 3 - Especializações cursadas pelos professores	71
Gráfico 4 - Distribuição dos professores por ano de atuação no ensino fundamental	71
Gráfico 5 - Regime de trabalho dos professores	72
Gráfico 6 - Tempo de docência por tipo de escola	73
Gráfico 7 - Graduação do professor (além de Pedagogia e/ou Magistério)	74
Gráfico 8 - Outra graduação do professor	74
Gráfico 9 - Motivos para a busca informacional	81
Gráfico 10 - Frequência média de participação em congressos, palestras e oficinas dentro e fora da escola/SEDF	82
Gráfico 11 - Opinião dos professores quanto ao apoio oferecido pela escola/SEDF para a formação continuada	84
Gráfico 12 - Meio preferido para leituras para formação continuada	86
Gráfico 13 - Compreensão dos objetivos da leitura	87
Gráfico 14 - Aprendizado dos professores sobre estratégias de leitura na formação acadêmica	90
Gráfico 15 - Opinião dos professores sobre o próprio desempenho como bons leitores	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência de uso dos tipos de informação	76
Tabela 2 - Frequência de uso dos meios impressos, orais, digitais e audiovisuais para a busca de informações para a formação continuada	77
Tabela 3 - Associação faixa etária X meio impresso	77
Tabela 4 - Associação faixa etária X meio oral	78
Tabela 5 - Associação faixa etária X meio digital	78
Tabela 6 - Associação faixa etária X meio audiovisual	79
Tabela 7 - Frequência de uso dos canais de informação para a formação continuada	80
Tabela 8 - Associação tempo de docência em escolas públicas X participação em eventos de formação continuada na escola/SEDF	82
Tabela 9 - Associação tempo de docência em escolas públicas X participação em eventos de formação continuada fora da escola/SEDF	83
Tabela 10 - Frequência de leitura com diversos objetivos	87
Tabela 11 - Estratégias utilizadas por tipo de leitura	88
Tabela 12 - Justificativas dos professores sobre o próprio desempenho como leitores	91
Tabela 13 - Associação da opinião sobre desempenho como leitor x estratégias em leituras para a formação continuada	92

Tabela 14 - Associação da opinião sobre desempenho como leitor x estratégias em leituras com os estudantes	93
Tabela 15 - Associação da opinião sobre desempenho como leitor x estratégias em outros tipos de leituras	93

LISTA DE SIGLAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
E.C.	Escola Classe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo geral	20
1.2.2 Objetivos específicos	20
1.3 Justificativa	20
2 COMPORTAMENTO INFORMACIONAL	22
2.1 Antecedentes históricos	22
2.2 Comportamento informacional e termos relacionados	24
2.2.1 Comportamento informacional	24
2.2.2 Necessidades informacionais	25
2.2.3 Busca informacional	26
2.2.4 Uso da informação	27
2.3 Modelos para o estudo do comportamento informacional	28
2.3.1 Comparação dos modelos	31
2.4 Considerações finais	34
3 LEITURA	35
3.1 Estudos sobre leitura	35
3.2 Definições sobre o leitor	36
3.3 Definições sobre a leitura e os tipos de leitura	37
3.4 Estratégias de leitura	37

3.4.1	<i>Uso de estratégias em diferentes momentos da leitura</i>	41
3.4.2	<i>Consequências do uso de estratégias de leitura</i>	42
3.5	Leitura para a formação continuada dos professores	43
3.5.1	<i>O professor como leitor e profissional reflexivo</i>	45
3.6	Considerações finais	45
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
4.1	Educação	47
4.1.1	<i>Educação no Brasil</i>	48
4.1.2	<i>Educação básica</i>	49
4.1.2.1	<i>Ensino fundamental</i>	49
4.2	Formação de professores da educação básica	51
4.2.1	<i>Formação inicial, continuada e em serviço</i>	52
4.2.2	<i>Treinamento</i>	56
4.3	Considerações finais	57
5	METODOLOGIA	58
5.1	Caracterização da pesquisa	58
5.2	Ambiente de pesquisa	59
5.2.1	<i>Escola Classe 510 de Samambaia (DF)</i>	60
5.2.1.1	<i>Aspectos históricos</i>	60
5.2.1.2	<i>Estrutura e funcionamento</i>	60
5.2.1.3	<i>Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 510 de Samambaia (DF)</i>	63
5.3	Universo e amostra da pesquisa	64
5.4	Instrumentos de coleta de dados	64
5.4.1	<i>Questionário</i>	64

5.4.2 Entrevista	66
5.4.3 Pesquisa-piloto	67
5.5 Coleta e tratamento dos dados	67
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
6.1 Análise dos questionários	68
6.1.1 Perfil dos professores do ensino fundamental	68
6.1.1.1 <i>Distribuição dos professores por faixa etária</i>	69
6.1.1.2 <i>Distribuição dos professores por sexo</i>	69
6.1.1.3 <i>Distribuição dos professores por grau de escolaridade</i>	70
6.1.1.4 <i>Distribuição dos professores por nível de atuação no ensino fundamental</i>	71
6.1.1.5 <i>Carga horária de trabalho dos professores</i>	72
6.1.1.6 <i>Regime de trabalho dos professores</i>	72
6.1.1.7 <i>Tempo de docência por tipo de escola</i>	72
6.1.1.8 <i>Outra graduação do professor com exceção de Pedagogia ou Magistério</i>	73
6.1.2 Necessidades e busca da informação dos professores para a formação continuada	75
6.1.2.1 <i>Tipos de informação necessários à atuação do professor</i>	75
6.1.2.2 <i>Meios utilizados para a busca da informação para a formação continuada</i>	76
6.1.2.3 <i>Canais de informação utilizados para a formação continuada</i>	79
6.1.2.4 <i>Motivos para a busca informacional no contexto profissional</i>	80

6.1.2.5 <i>Frequência média de participação em congressos, palestras e oficinas para a formação continuada</i>	81
6.1.2.6 <i>Opinião dos professores quanto ao apoio oferecido pela escola/SEDF para a formação continuada</i>	83
6.1.3 <i>Percepções e estratégias de leitura dos professores no uso da informação para a formação continuada</i>	85
6.1.3.1 <i>Importância da leitura para atualização profissional</i>	85
6.1.3.2 <i>Meio preferido para a realização de leituras</i>	85
6.1.3.3 <i>Compreensão dos objetivos da leitura pelos professores</i>	86
6.1.3.4 <i>Objetivos das leituras dos professores</i>	87
6.1.3.5 <i>Estratégias de leitura utilizadas pelos professores por tipo de leitura</i>	88
6.1.3.6 <i>Aprendizado sobre estratégias de leitura na formação acadêmica dos professores</i>	89
6.1.3.7 <i>Opinião dos professores sobre o próprio desempenho como leitores ativos e competentes</i>	90
6.2 <i>Análise das entrevistas</i>	94
6.2.1 <i>Características dos professores entrevistados</i>	94
6.2.2 <i>Necessidade e busca da informação para a formação continuada do professor</i>	96
6.2.2.1 <i>Necessidades informacionais do professor</i>	96
6.2.2.2 <i>Busca da informação para a formação continuada</i>	97
6.2.3 <i>Percepções e estratégias de leitura para a formação continuada</i>	99
6.2.3.1 <i>Importância do uso de estratégias de leitura para a</i>	

<i>atuação docente</i>	99
6.2.3.2 Estratégias utilizadas pelos professores	100
6.2.3.3 Uso de estratégias de leitura com os estudantes em sala de aula	102
6.3 Discussão dos resultados	105
6.3.1 Perfil dos professores investigados	105
6.3.2 Necessidades e busca da informação dos professores do ensino fundamental para a formação continuada	107
6.3.3 Percepções e estratégias de leitura dos professores do ensino fundamental no uso da informação para a formação continuada	110
7 CONCLUSÕES	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A - Apresentação do questionário ao respondente	128
APÊNDICE B - Questionário	129
APÊNDICE C - Solicitação da entrevista ao respondente	135
APÊNDICE D - Roteiro da entrevista	136

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo sobre percepções e estratégias de leitura de professores do ensino fundamental que lecionam ou assumem função de coordenação dessa etapa na Escola Classe (E.C.) 510 de Samambaia (DF). O estudo visou à identificação das necessidades e busca de informação dos professores, bem como as percepções e estratégias de leitura no uso da informação para a formação continuada. Estudos sobre comportamento informacional, leitura e formação do professor constituíram-se como referencial teórico da pesquisa.

1.1 Problema

A busca de informações e a realização de leituras com diversos propósitos configuram-se como fatores de desenvolvimento pessoal e social na atualidade. A leitura desenvolve no indivíduo a capacidade de compreender o mundo a sua volta e é também premissa para a promoção de valores democráticos. Por isso, "uma sociedade leitora amplia suas possibilidades de qualificar as relações humanas e resolver os problemas cada vez mais complexos" que a ela se apresenta (FERREIRA, 2010, p.23).

A rápida emergência de novos conhecimentos demanda profissionais que acompanhem essa nova dinâmica, para que possam conquistar espaço em um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Assim, há necessidade de que os profissionais do presente, que vislumbram o futuro, busquem atualização permanente seja qual for a área de atuação. Desse modo, ao buscar informações e realizar leituras pertinentes às novas tendências de atuação, o profissional inclui-se na nova dinâmica de um mundo em constante evolução.

No ambiente educacional, a realidade não é diferente, pois "o progresso da escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores" (PERRENOUD, 1999, p. 8). Os profissionais da educação necessitam de formação contínua para melhorar as práticas pedagógicas, bem como para atuarem como formadores de leitores e cidadãos. Ao reconhecer a dinamicidade do conhecimento, o professor percebe que apenas a formação inicial não é suficiente para torná-lo

profissional de excelência. Assim, o professor necessita avaliar a própria experiência, buscar novos caminhos para a resolução dos problemas que se apresentam e compreender, de fato, o papel que possui na sociedade.

Por meio do reconhecimento das necessidades de informação – considerando o contexto de atuação –, das buscas de informação para suprir as necessidades informacionais e de realização de leituras que contemplem estratégias que facilitem a compreensão, é que o professor constrói continuamente competências profissionais e administra a formação contínua.

Assim, ao ler, o professor aumenta o repertório de conhecimento, incrementa a prática e amplia a capacidade de diálogo. Ao usar estratégias de leitura, conquista autonomia nesse processo e torna-se leitor competente. Logo, ao se considerar que há problemas no domínio da leitura entre os estudantes brasileiros e que a escola é local suscitador de novos leitores, o professor como formador de leitores necessita, antes, ser um leitor competente, pois "um bom leitor tem o dom de motivar outros leitores"(HADDAD, 2010, p.29).

Diante disso, investigam-se as necessidades e a busca de informações dos professores da educação básica para a formação continuada, bem como as percepções e estratégias de leitura desses profissionais. Busca-se também compreender a influência de variáveis como função, formação acadêmica, faixa etária, sexo, carga horária, regime de trabalho, tempo de docência e ano do ensino fundamental em que atua o professor na leitura para formação continuada.

Respalhando-se nesses pressupostos, portanto, optou-se por realizar um estudo de caso com os professores do ensino fundamental na E.C. 510 de Samambaia (DF).

1.2 Objetivos

Este estudo propõe atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos a seguir.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as necessidades, a busca e a leitura de informação dos professores do ensino fundamental, considerando especificamente as percepções e estratégias de leitura para a formação continuada.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar o perfil dos professores do ensino fundamental atuantes na escola;
- Identificar as necessidades e a busca de informação dos professores do ensino fundamental para a formação continuada;
- Identificar as percepções e estratégias de leitura dos professores do ensino fundamental no uso da informação para a formação continuada.

1.3 Justificativa

Imersos num contexto que enfrenta múltiplas mudanças ao longo do tempo, os profissionais da educação necessitam de qualificação constante, que ultrapasse os horizontes da formação inicial e os auxiliem nas urgências e indagações no âmbito da sala de aula, convivência com colegas de profissão e questionamentos individuais. Nesse contexto, encontram-se contemplados os professores da educação básica, e mais especificamente os professores do ensino fundamental, os quais assumem papel de importância fundamental por prepararem futuros cidadãos profissionais das mais diversas áreas.

Com o surgimento crescente de novas tecnologias de informação e comunicação, o professor necessita de informação precisa para potencializar os conhecimentos. Herdeiro e Silva (2008, p.2) mostram uma “nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento” que não vive mais “isolado com os seus alunos na sala de aula sem ajuda do ‘exterior’ ”. Pode-se dizer que, no mundo ‘exterior’ à sala de aula, estariam contidos o uso da informação e as práticas de leitura com fins de formação continuada. Assim, ao reconhecer as necessidades informacionais e adotar determinadas práticas e estratégias de leitura, o professor tem a oportunidade de ampliar os conhecimentos. Logo, faz-se necessário traçar um

perfil do professor como leitor, que percebe a necessidade informacional, busca e utiliza a informação para aperfeiçoamento do exercício profissional.

Assim, a compreensão das necessidades de informação e das percepções e estratégias de leitura no uso da informação podem colaborar para uma leitura mais eficaz, melhor compreensão da informação e, conseqüentemente, para a formação de um leitor mais eficiente e de um profissional mais consciente do papel de partilhador de saber e fomentador da leitura entre os aprendizes.

Vale ressaltar que o estudo diferencia-se por tratar não somente do processo de leitura realizado pelo professor, mas também por correlacionar esse aspecto às necessidades informacionais e ao comportamento de busca e uso da informação para um propósito específico, a saber, a formação continuada.

2 COMPORTAMENTO INFORMACIONAL

No presente capítulo consta a revisão de literatura acerca dos conceitos que permeiam a temática do comportamento informacional, centrando-se especificamente nas necessidades, busca, percepções e estratégias de leitura no uso da informação para a formação continuada. Para tanto, analisam-se artigos, pesquisas e discussões que configuram o estado da arte do tema.

2.1 Antecedentes históricos

Em sua origem, no bojo da revolução científica e técnica que se seguiu após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945, a Ciência da Informação preocupou-se em sanar o problema da explosão informacional ao tornar mais acessível o crescente acervo de conhecimento que se formava, utilizando as novas tecnologias de informação que emergiam. Nesse âmbito, a recuperação da informação, termo cunhado por Calvin Mooers em 1951, torna-se uma solução bem sucedida, destacando-se as técnicas, máquinas e sistemas de recuperação da informação (SARACEVIC, 1996).

Borko (1968, p. 3) apresenta a seguinte definição para a Ciência da Informação:

disciplina que investiga as propriedades e o comportamento informacional, as forças que governam os fluxos de informação, e os significados do processamento da informação, visando à acessibilidade e a usabilidade ótima. A Ciência da Informação está preocupada com o corpo de conhecimentos relacionados à origem, coleção, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação, e utilização da informação.

Nesse contexto, surgem os estudos de usuários, como subtópico de pesquisa da Ciência da Informação. Originalmente, os primeiros estudos centravam em pesquisas mais quantitativas com o objetivo de compreender a interação entre os usuários e os sistemas de informação. Na década de 90, após mudança de paradigma, os estudos começaram a ser intitulados de comportamento informacional, termo abrangente que envolve os estudos das necessidades, busca e uso da informação (GASQUE; COSTA, 2010)

Por volta da década de 70, o paradigma da recuperação da informação deslocou-se para uma concepção mais voltada para os usuários e suas interações.

Nessa época, os estudos de usuários já se encontravam consolidados como tópico de estudos da Ciência da Informação.

Na década de 80, a abordagem tradicional behaviorista sobre os estudos de busca e uso da informação cede lugar a uma nova abordagem: o cognitivismo. Na corrente cognitivista, é evidenciada “a cognição, o ato de conhecer, a maneira como o indivíduo conhece o mundo” (MOREIRA, M., 1999, p.14). Enquanto área de pesquisa, o cognitivismo pode ser visto como o “estudo da extração, estocagem, processamento, recuperação e utilização de informações” (PENNA, 1984, p.5). Processos como a atribuição de significados e compreensão também são contemplados. Sendo assim, muitos dos conceitos advindos dessa corrente foram aplicados na Ciência da Informação e possibilitaram melhor compreensão do processo usuário-informação.

No novo cenário, os usuários da informação passam a ser vistos como indivíduos ativos, que inseridos em determinado contexto são influenciados e influenciam a própria construção do conhecimento. Alguns investigadores associados à emergência da nova abordagem cognitivista são Ellis, Dervin, Kuhlthau e Wilson, conforme mencionam Gasque e Costa (2010).

Além do cognitivismo, a partir da década de 90, Pettigrew, Fidel e Bruce, (2001) ressaltam a emergência das abordagens social e multifacetada, que contribuem para a compreensão dos estudos de comportamento informacional. Os estudos de abordagem social começam a emergir no início dos anos 90, centrando-se na atribuição de valores e significados pelo sujeito, no contexto sociocultural. Chatman (1999) foi uma das pioneiras nos estudos dessa perspectiva. Por sua vez, a abordagem multifacetada, no decorrer dos anos 90, também torna-se relevante, pois concebe o comportamento informacional como sistema complexo que necessita de teorias diversificadas (GASQUE; COSTA, 2010).

Dessa maneira, os estudos sobre comportamento informacional despontaram no campo da Ciência da Informação, preconizando as questões envolvidas nas relações usuário-informação. A seguir, são apresentadas as definições dos principais termos que compõem o tópico de comportamento informacional, quais sejam: necessidade, busca e uso da informação.

2.2 Comportamento informacional e termos relacionados

Apresentam-se as definições para o termo comportamento informacional, bem como os conceitos envolvidos nessa temática.

2.2.1 Comportamento informacional

Antes da conceituação do comportamento informacional, vale pontuar o conceito de comportamento e informação em termos gerais. Assim, comportamento é o conjunto de “atividades de um organismo em resposta a estímulos externos ou internos, incluindo atividades observáveis objetivas, atividades observáveis introspectivas e processos inconscientes” (VANDEBOS, 2010, p. 197). A informação, por sua vez, pode ser compreendida como registro de conhecimento, "coleção de símbolos que possuem significados" (CUNHA; CAVALCANTI, 2008, p. 201).

Sobre comportamento informacional, Wilson (2000) afirma ser todo comportamento humano de busca e uso da informação, utilizando-se de quaisquer fontes ou canais de informação. Seja a busca por informação intencional (ativa) ou não intencional (passiva). O autor afirma que o termo é um tópico mais geral, que abarca as atividades de busca, uso e transferência da informação (WILSON, 1999).

Para elucidar a utilização do termo, Case (2006 apud Gasque; Costa, 2010, p. 29) menciona que o comportamento informacional deve ser compreendido de modo mais amplo, e as pesquisas mais estritas devem ser inseridas como subtópicos para não haver uma “banalização do conceito”. Assim, a nomenclatura “necessidades e uso da informação” está sendo substituída pelo termo comportamento informacional.

Outrossim, vale ressaltar que, no Brasil, o estudo sobre comportamento informacional, geralmente ainda aparece incorporado ou rotulado como “estudo de usuários”, conforme evidencia Gasque (2003). Entretanto, observa-se a evolução conceitual dos “estudos de usuário” para “estudos de comportamento informacional”.

Discorrer-se-á a seguir sobre os aspectos de necessidades informacionais, busca e uso da informação, que são abarcados no tema comportamento informacional.

2.2.2 Necessidades informacionais

A princípio, deve-se conceituar o conceito de necessidade, de modo geral, para facilitar o processo de compreensão das necessidades informacionais especificamente. Assim, necessidade é a “condição de tensão em um organismo, resultado da privação de algo necessário para a sobrevivência, o bem-estar ou satisfação pessoal” (VANDEBOS, 2010, p. 637).

A respeito de necessidade informacional, Hernández Salazar et al. (2007) comentam sobre a recorrente confusão do termo com o de comportamento informacional. Apoiando-se no caráter subjetivo do termo, Wilson (1981) argumenta que a necessidade informacional é uma experiência que se dá apenas na estrutura mental de cada indivíduo, sendo assim possível inferi-la pelo observador apenas por dedução e não diretamente por simples observação. O autor tipifica as necessidades em três categorias: cognitivas, afetivas e fisiológicas. Afirma que a necessidade informacional é necessidade secundária que irrompeu do desejo de satisfazer as necessidades primárias.

Krikelas (1983), por sua vez, estabelece importante relação entre necessidade e informação, em que a necessidade surge como incerteza ou perturbação e a informação compreendida como o estímulo para conter a incerteza.

Para Dervin (1983) as necessidades informacionais são como lacunas que causam interrupções na construção do conhecimento do indivíduo. Contrário à concepção subjetiva, Derr (1983) afirma que a necessidade informacional não é um estado psicológico, mas a relação concebida entre a finalidade da informação e a informação propriamente dita.

Parece haver sempre uma ou várias razões para o surgimento de determinada necessidade informacional. Vale ressaltar que, o contexto e o papel exercido pelo indivíduo modificam o tipo de necessidade de informação. Por isso, é importante

analisar o contexto em que a relação usuário-informação ocorre, visto que os indivíduos possuem distintas necessidades de informação de acordo com o ambiente no qual estão inseridas. No ambiente de trabalho, por exemplo, as informações demandadas são diferentes daquelas que surgem em casa, por exemplo, em um contexto familiar.

Outras variáveis também influenciam as necessidades informacionais, tais como aspectos demográficos, importância e complexidade da informação. Considere-se o ambiente profissional do indivíduo, e mais especificamente um grupo de indivíduos – dessa maneira é possível traçar padrões de necessidades informacionais. Martínez-Silveira (2005), por exemplo, em sua pesquisa acerca do grupo de médicos-residentes, identificou que as necessidades informacionais desses indivíduos concentram-se principalmente na informação consolidada, pois estão em um nível de aprendizagem em sua prática profissional e necessitam de informações mais seguras. Nesse caso, a variável demográfica influencia a necessidade de informação, pois são profissionais em início de carreira.

Assim, dentre outros fatores, a compreensão das necessidades de informação dos usuários determina a criação, organização e a garantia do bom funcionamento dos sistemas e serviços de informação, tornando assim o usuário participante ativo no processo.

2.2.3 Busca informacional

Segundo Wilson (2000), a busca informacional é a busca intencional da informação com a finalidade de atender algum propósito. Nessa etapa, o usuário pode fazer a referida busca utilizando-se de canais e fontes formais e informais de informação, tais como centros de documentação, bibliotecas digitais, recursos eletrônicos e até mesmo conversas com outras pessoas. Para Kuhlthau (1991, p.362, tradução nossa), “a busca da informação é um processo de construção que envolve toda a experiência da pessoa, os sentimentos, bem como pensamentos e ações”.

Gasque (2011, p.23) detalha as atividades relacionadas à busca de informação. De acordo com a autora,

No que concerne à busca da informação, as competências envolvidas compreendem as buscas ativa ou passiva da informação, o planejamento, as estratégias e a motivação para atingir objetivos. Mais que isso, requer a monitoração de estratégias, o conhecimento e a definição de canais ou fontes de informação potenciais, as competências para usar tecnologias da informação e a avaliação do processo.

Diversos são os elementos que influenciam categoricamente o processo de busca da informação, quais sejam:

- Segundo Leckie, Pettigrew e Sylvain (1996): o conhecimento e a escolha do tipos de fontes de informação, bem como a acessibilidade da informação – o idioma utilizado, por exemplo;
- Segundo Wilson (1997): fatores pessoais, emocionais, educacionais, demográficos, sociais, do meio ambiente, econômicos e características das fontes de informação.

Para exemplificar o processo de busca da informação e as diversas variáveis que influenciam o processo, pode-se recorrer, novamente, à pesquisa de Martínez-Silveira (2005) com o grupo de médicos-residentes. Os indivíduos, de acordo com as conclusões da autora, ainda recorrem a informações já bem sedimentadas encontradas em livros da sua coleção particular ou a médicos já formados, caracterizados como mentores, pois o médico-residente ainda possui uma dependência cognitiva e intelectual nesse processo de aprendizagem.

2.2.4 Uso da informação

Ao se reconhecer a necessidade de informação e planejar a busca para obtê-la, o próximo passo no percurso consiste no uso que se fará da informação obtida. Nesse contexto, Wilson (2000) comenta que o comportamento de uso da informação consiste em aspectos físicos e mentais presentes no momento em que o indivíduo incorpora uma nova informação ao seu arcabouço de conhecimento. Por exemplo, ao marcar trechos em um texto, o aspecto físico faz-se presente, e ao comparar a nova informação aquela já anteriormente retida, identifica-se o aspecto mental no uso da informação.

Gasque (2011, p. 23), de forma mais abrangente, identifica várias ações

referentes ao comportamento de uso da informação, isto é, competências necessárias para que o indivíduo transforme a informação em conhecimento. A seguir, especificam-se as referidas habilidades intelectuais:

A decodificação e a interpretação, por sua vez, incluem atividades de leitura, estabelecimento de relações entre o conhecimento prévio e as novas informações, comparação de vários pontos de vista e avaliação. Controle e organização relacionam-se propriamente à organização da informação por meio do uso de instrumentos cognitivos, como resumos, esquemas, mapas conceituais e elaboração de textos.

A seguir apresentam-se alguns modelos para o estudo do comportamento informacional como forma de melhorar a assimilação do tema.

2.3 Modelos para o estudo do comportamento informacional

Pode-se afirmar que um modelo é uma estrutura para se pensar sobre um problema (GONZÁLEZ TERUEL, 2005; WILSON, 1999). Assim, vale identificar também a presença de modelos que tratam do comportamento informacional ou de conceitos afins, como forma de ilustrar e consolidar a definição da temática.

Os modelos iniciais sobre o comportamento informacional, nas décadas de 60 e 70, centravam-se na objetividade e neutralidade, características da tendência dominante no período: a behaviorista (GASQUE, 2008). Essa tendência centra-se mais no uso de fontes e sistemas de informação do que em aspectos humanos do uso da informação (WILSON, 2000).

Alguns dos modelos mais conhecidos são: o de Krikelas (1983) – de tendência behaviorista, conforme analisa Hernández Salazar et al. (2007) –, o de Wilson (1981), Dervin (1983), Ellis (1989), e Kuhthau (1991) – de tendência cognitivista – e os de Fidel et al. (2004) e Gasque (2008), mais recentes de tendência multifacetada.

Wilson, em 1981, concebe um modelo geral de comportamento informacional baseado em necessidades fisiológicas, cognitivas e afetivas que sofrem influência do indivíduo, que por sua vez, é influenciado pelo meio em que se encontra e pelas demandas da função que exerce. O autor ressalta que, ao buscar informações, os indivíduos deparam-se com barreiras que dificultam o processo. Em 1994, o modelo

é alterado, incorporando-se conceitos do modelo formulado por Ellis, de 1989 (WILSON, 1997).

Em 1996, o modelo de Wilson é revisado, ressaltando-se a importância de uma perspectiva interdisciplinar no estudo do comportamento informacional (WILSON, 1997). Para explicar o porquê de algumas necessidades de informação não se transformarem em busca, é adotado o conceito de “mecanismo de ativação” que se configura como uma ponte entre a necessidade e a utilização de determinado conteúdo informacional. Outro ponto que merece destaque no modelo revisado é que a convicção do indivíduo na própria eficiência e capacidade pode influenciar os atos de identificação da necessidade informacional pelo indivíduo, bem como seu empenho em obter a informação.

No modelo revisto de 1996, as barreiras no processo de busca são identificadas como “variáveis intervenientes”. Há também a inclusão dos conceitos de processamento e uso da informação, que são estágios além da busca da informação que ligam a necessidade e o despertar do sujeito que busca e encontra a informação. Wilson comenta também que o fato de uma determinada situação demandar informação, ou das fontes de informação estarem disponíveis e acessíveis não é nenhuma garantia de que essas informações serão processadas. Assim, nem todas as informações são incorporadas na estrutura de conhecimentos dos usuários, modificando-a (WILSON, 1997).

Ao revisar novamente o modelo, no ano de 2000, Wilson considera a ocorrência de integração dos diversos modelos sobre comportamento informacional (WILSON, 2000).

Em 1983, Dervin desenvolve o modelo do *sense-making*. O termo pode ser definido como “conjunto de proposições metateóricas sobre três aspectos da relação informação-usuário: a natureza da informação; a natureza do uso da informação; e a natureza da comunicação humana” (HERNÁNDEZ SALAZAR et al., 2007, p. 139, tradução nossa). O modelo constitui-se dos elementos situação, lacuna/ponte e resultado. A autora propõe que a necessidade informacional surge devido à ruptura no conhecimento provocada por determinada lacuna no processo informacional. O modelo ajuda na compreensão do momento em que a informação configura-se como

conexão entre a lacuna e o resultado, a satisfação propriamente dita (DERVIN, 1983).

No mesmo ano que Dervin propõe o modelo do *sense-making*, em 1983, Krikelas propõe o modelo denominado comportamento na busca da informação. Nessa abordagem, o autor discute os papéis exercidos pelo usuário e o meio no qual está imerso como fatores influentes no processo de busca da informação desejada. Para o autor, o comportamento informacional pode diferir conforme o tipo de problema manifesto. Assim a urgência e a atenção dada ao problema afetam o tipo de busca executada para a obtenção da informação. Vale ressaltar que a necessidade fundamenta a busca da informação nesse modelo. Dessa forma, “a busca da informação começa quando alguém percebe que o estado atual de conhecimento que possui é menor do que o necessário para lidar com alguma questão (ou problema)” (KRIKELAS, 1983, p. 7, tradução nossa).

Em 1989, Ellis constrói o modelo do comportamento humano na busca da informação que compreende as seguintes etapas: começar, encadear, navegar, diferenciar, monitorar, extrair, verificar e finalizar. Esse modelo surge como uma “abordagem alternativa ao problema da construção de sistemas de recuperação da informação, centrando-se, para isso, não nas capacidades técnicas do dito sistema, mas em aspectos comportamentais dos usuários quando interagem com ele” (GONZÁLEZ TERUEL, 2005, p. 109, tradução nossa). Choo; Detlor; Turnbull (1998) pontuam que o modelo pode ser usado também para identificar comportamentos de busca de informação na *web*, servindo de apoio a programas de navegadores na *internet*.

Baseado no *sense-making* proposto por Dervin, nas teorias da construção pessoal de Kelly, no processo construtivo de busca da informação de Belkin e nos níveis de necessidade de Taylor, em 1991, Carol C. Kuhlthau propõe um modelo estruturado nas seguintes fases: iniciação, seleção, exploração, formulação, coleta e apresentação. Em cada uma das fases propostas, Kuhlthau combina os fatores pensamentos, sentimentos e atitudes. Por exemplo, na fase de iniciação, há preponderância de sentimentos de incerteza, desorientação, pensamentos confusos e a atitude dominante é que o indivíduo admite a necessidade de informação. Assim, à medida que as etapas vão se sucedendo, o usuário fica mais confiante, até o

desfecho do processo de busca, que pode ser tanto a satisfação por ter localizado a informação ou a decepção por não o ter conseguido.

Fidel et al. (2004), por sua vez, propuseram um modelo de comportamento informacional multifacetado. Nesse modelo, demonstrou-se a importância da interdependência das dimensões cognitivas, organizacionais e sociais para a compreensão do fenômeno do comportamento informacional humano através do uso da estrutura conceitual designada 'análise do trabalho cognitivo'. Assim, através dessa abordagem multidimensional revelou-se não só os vários fatores envolvidos no estudo do comportamento informacional humano, mas também as interdependências entre esses fatores.

Outro exemplo de modelo de comportamento informacional multifacetado é o de Gasque (2008), denominado 'modelo teórico do pensamento reflexivo empregado na busca e no uso da informação na comunicação científica'. O modelo centrou-se nas interações dos aspectos social, cognitivos, educacionais e ambientais como forma de compreensão do desenvolvimento do processo de letramento informacional na pós-graduação. A categoria central 'o pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica' é composta por quatro estágios processuais, a saber: vivenciando experiências com pesquisas na educação básica e graduação; identificando as competências empregadas na busca da informação por pesquisadores em formação; identificando as competências empregadas no uso da informação por pesquisadores em formação; avaliando e aperfeiçoando as habilidades para buscar e usar a informação na pós-graduação. Os quatro estágios, por sua vez, dividem-se em doze categorias .

2.3.1 Comparação dos modelos

Em sua maioria, os modelos apresentados são de tendência cognitivista, até mesmo pelo momento de queda da antiga abordagem *behaviorista*, advinda por volta de 1980, conforme já mencionado. Essa nova tendência considera, dentre outros aspectos envolvidos na relação usuário-informação, que um indivíduo gera novos conhecimentos a partir dos que já detém. O cognitivismo apresenta-se assim, como uma base para a abordagem centrada no usuário. Posteriormente, as abordagens multifacetadas também ganham espaço, pois destacam a importância

de explicar a complexidade dos diversos fatores existentes na interação usuário-informação (FIDEL et al., 2004).

Kuhlthau, por exemplo, utilizou como critério a teoria do constructo pessoal de Kelly, que estuda o comportamento em termos cognitivos. Nessa teoria evidencia-se a necessidade de compreensão da maneira como o indivíduo conceitua o mundo a partir de suas próprias construções (HERNÁNDEZ SALAZAR et al., 2007). Já Krikelas, possui uma abordagem mais behaviorista, segundo a análise de Hernández Salazar et al. (2007). Alguns autores afirmam que o modelo do *sense-making* de Dervin possui uma abordagem construtivista, pois considera a informação como algo construído pelo usuário, existindo a informação apenas quando o indivíduo a interpreta e assimila (GONZÁLEZ TERUEL, 2005). Por outro lado, as abordagens multidimensionais de Fidel et al. (2004) e de Gasque (2008) adotam caráter mais holístico, contemplam as várias dimensões do indivíduos que podem influenciar no comportamento informacional.

Na descrição de cada modelo, apresentam-se fenômenos específicos. Por exemplo, Krikelas trata do comportamento na busca da informação com foco na necessidade, Dervin analisa a necessidade informacional em contextos específicos, Kuhlthau discute mais especificamente o processo de busca da informação – o que denomina de ISP (*Information Search Process*) –, Wilson aborda de modo mais abrangente o comportamento informacional e Fidel et al. (2004) utilizaram as várias dimensões do usuário para compreender o fenômeno do comportamento informacional.

Eis alguns elementos peculiares presentes em alguns dos modelos:

- Wilson (1981): os elementos envolvidos apresentam-se em um diagrama de fluxo, que localiza os conceitos de necessidade de informação, mecanismo de ativação, variáveis de intervenção no processo, o comportamento de busca propriamente dito, o processamento e uso da informação. O modelo abrange o processamento e utilização da informação da informação pelo usuário no próprio contexto, não detendo-se à simples seleção das fontes ou alcance de determinada informação.

- Krikelas (1983): trata de necessidades imediatas – aquelas direcionadas para satisfazer problema específico – e diferidas – as nesse compreendidas como necessidades em potencial, que podem ou não tornarem-se imediatas. No modelo, o processo termina com a eleição das fontes de informação preferidas pelo usuário.
- Dervin (1983): os elementos envolvidos no modelo do *sense-making* são a situação – quando surge a necessidade de informação –, a lacuna/ponte – identificação de uma lacuna no conhecimento – e o resultado – satisfação da necessidade informacional, que funciona com um acréscimo de degraus no arcabouço de conhecimentos do indivíduo.
- Ellis (1989): os elementos envolvidos no modelo são seis etapas características do comportamento humano na busca da informação: começar, encadear, navegar, diferenciar, monitorar, extrair, verificar e finalizar.
- Kuhlthau (1991): os elementos envolvidos nesse modelo são, também, os estágios no processo de busca da informação: iniciação, seleção, exploração, formulação, compilação e apresentação; a presença de características afetivas, cognitivas e físicas; e algumas tarefas apropriadas: reconhecer, identificar, investigar, formular, reunir e completar.
- Fidel et al. (2004): consideram as seguintes dimensões do indivíduo: cognitiva, situações tarefa, natureza das fontes de informação e das necessidades de informação e relações organizacionais.
- Gasque (2008): quatro estágios processuais e doze categorias são os elementos envolvidos nesse modelo que tem como categoria central 'o pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica'.

Os modelos apresentados revelam uma diversidade de conceitos, analisados segundo tendências teóricas diversas. É possível encontrar muitas coincidências e também algumas diferenças. A análise dos modelos contribui para maior compreensão da temática do comportamento informacional, bem como das relações usuário-informação, considerando o contexto, os conhecimentos prévios e as múltiplas dimensões de cada indivíduo.

2.4 Considerações finais

Em suma, no âmbito do comportamento informacional, o professor da educação básica é visto como um usuário da informação, que como particularmente estudado nesse trabalho, busca informação para formação continuada. Ademais, o professor da educação básica é também leitor, que seleciona fontes e suportes para atualizar-se no contexto profissional. Assim, no próximo capítulo apresentam-se alguns aspectos sobre leitura, inclusive estratégias que podem ser utilizadas, bem como o uso da leitura para formação continuada do professor da educação básica.

3 LEITURA

O professor da educação básica realiza tarefas de busca e uso da informação para diversos fins, como também para a formação continuada, assim pode ser caracterizado como usuário da informação. O professor, também, caracteriza-se como leitor, pois elege determinada fonte e suporte para coletar determinada informação e usá-la na situação que precisa.

Nesse capítulo, abordam-se os estudos sobre leitura, as definições de leitura e leitor, os sentidos da leitura, as estratégias de leitura e o uso da leitura para formação continuada do professor da educação básica. Dessa forma, a revisão da literatura pertinente à temática é importante, pois o professor é também mediador no processo da leitura.

3.1 Estudos sobre leitura

Por volta de 1970, começa haver maior atenção nos estudos sobre leitura, evidenciando-se o papel do leitor, ao invés de sobressaírem-se apenas o autor e o conteúdo das obras. A chegada do leitor nesse novo panorama permitiu melhor entendimento do fenômeno da leitura e a inferência de que existe texto para todo leitor (DUMONT, 2006).

Nesse contexto, destaca-se a corrente teórica da estética da recepção, iniciada por Wolfgang Iser, que reafirma o caráter da leitura plural, subjetiva, considerando a intervenção do leitor (ISER, 1996). O autor afirma que os vazios entre o texto e o leitor originam a comunicação no processo de leitura. É apenas com o preenchimento desses vazios, ao conferir sentido à leitura, que o leitor alcança o equilíbrio. Também no âmbito da estética da recepção, Jauss (1979) afirma que a obra literária só existe quando o leitor a interpreta considerando as próprias expectativas e o repertório cultural.

Vale ressaltar, porém, que o fenômeno de foco no leitor integra transformação ainda maior, do novo paradigma dos estudos centrados no sujeito. Segundo Dumont (2006, p. 7), alguns pensadores explicam a mudança de paradigma como “a passagem da era da modernidade, que valorizava a razão, para a da pós-

modernidade, na qual a paixão, os sentimentos dos atores sociais recebem maior atenção”.

Solé (1998), por sua vez, descreve três abordagens nos estudos de leitura, a saber: ascendente (*bottom up*), descendente (*top down*) e interativa. De modo sintético, pode-se dizer que a abordagem ascendente centra-se no texto, a descendente, no leitor e a interacionista privilegia a interação entre o leitor, o texto, o contexto, o autor e os objetivos da leitura (SOUZA, 2009).

Atualmente, a perspectiva interativa tem sido considerada uma das mais apropriadas para o entendimento da leitura como processo de compreensão, pois “intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e seu conhecimento prévio” (SOLÉ, 1998, p. 23). Assim, nos estudos baseados nessa perspectiva “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 24).

3.2 Definições sobre o leitor

Fonseca (2007) considera que, no campo da informação, o leitor é um usuário da informação. Assim, o indivíduo que percebe uma necessidade de informação, busca e usa a informação é considerado leitor. Por sua vez, Dumont (2006, p.18) ressalta o papel de co-autor do leitor, que enriquece o texto “através da participação interativa do ato de ler”.

Santaella (2004) propõe discussão que enfatiza o leitor que desponta no mundo virtual, no seio das conexões eletrônicas. A autora pontua que há três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. O leitor contemplativo é o leitor meditativo, observador, da era do livro impresso e da imagem fixa, que descobriu a leitura silenciosa. O leitor movente é o leitor fragmentado, que se sincronizou à aceleração do mundo, é um “leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil”, de “tiras de jornal e fatias de realidade” (SANTAELLA, 2004, p.29). O leitor imersivo é o leitor virtual, que tem surgido no contexto das informações virtuais, conectado, que interage entre palavras, imagens, vídeos, que navega na tela, no ciberespaço.

Eco (1994, p. 14) apresenta e descreve o leitor empírico, como alguém que desenvolve o ato de ler:

O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto.

O conceito de leitor-modelo também deve ser esclarecido. Ao escrever uma obra, o ator do texto necessita elaborar modelo de leitor possível, que interprete as expressões contidas em sua obra do mesmo modo que é empregado pelo autor. Entretanto, é comum que no processo de comunicação haja múltiplas possibilidades de interpretações do texto, algumas até não almejadas pelo autor. Ocorre, porém, que nem todos autores entendem esse fenômeno e idealizam um tipo de leitor que nem sempre é real (ECO, 1994).

3.3 Definições sobre a leitura e os tipos de leitura

Diversas são as definições encontradas na literatura sobre a leitura. A maioria delas privilegia o ato de compreensão, por parte do leitor, a respeito do texto que se propõe a ler. Tal aspecto pode ser observado nas definições a seguir.

Para Solé (1998, p.22), a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto” visando à satisfação dos objetivos que conduzem à leitura. A autora pontua também que “ler é compreender” (SOLÉ, 1998, p. 44). De acordo com Faria e Mourão Junior (2013), o conceito de compreensão refere-se ao processo que transforma o texto como representação gráfica em pensamento ou significados.

Segundo Dumont (2006, p. 12), leitura é “avaliação, uma interpretação de um texto em relação a outro”. No contexto de conversação entre um texto e outros que o leitor guarda na memória, Manguel (1997, p.33) afirma: “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes”.

No Brasil, o Ministério da Educação, no *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental Pró-letramento* (2008, p.39), aponta que a leitura “se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades à decifração do código escrito e capacidades relativas à

compreensão, à produção de sentido”.

O sentido atribuído à leitura também é um aspecto fundamental nesse processo. Segundo Dumont (2006, p. 8, 12), leitura é “construção de sentidos, de significados”. Assim, o sentido da leitura é um valor dado de acordo com as interpretações do sujeito, “não precede o texto, não está nele depositado, nem é uma proposição pronta, acabada”. Dessa forma, o texto é uma potencialidade de sentido. Eco (1991), por sua vez, pontua que sentido é a relação dinâmica entre símbolo e significados.

Solé (1998, p. 22) explica que “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção [...]”. Assim, o leitor pode interpretar um texto de diversas maneiras. Em alguns casos, a interpretação não é fielmente compatível ao modelo de compreensão idealizado pelos autores, como quando se projeta um leitor-modelo.

Logo, pode-se dizer que ao se apropriar do texto e instaurar a particularidade da leitura, o leitor dá sentido à leitura, pois confere significado à mesma em seu universo particular. Assim, o leitor é um gerador de sentidos, intérprete da multiplicidade de sentidos possíveis do texto (BIRMAN, 1994).

Há, também, diversos tipos de leitura. Fonseca (2007), distingue a leitura informativa (instrumental), a formativa (projetiva, que possibilita a escrita) e a recreativa (para diversão, lazer).

Conforme já mencionado, há também as leituras ascendente, descendente e interativa. A leitura ascendente “constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas”; a leitura descendente apreende as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, centra o uso do conhecimento prévio do leitor mais do que as informações efetivamente dadas pelo texto; a leitura interativa utiliza os dois processos, ascendente e descendente, importando de igual modo tanto a decodificação quanto a compreensão do texto (KATO, 1990, p.40-41; SOLÉ, 1998).

Em geral, a leitura interativa é de importância consensual, “do ponto de vista do ensino”, pois ressalta a necessidade de se “processar o texto e seus diferentes

elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão”(SOLÉ, 1998, p. 24).

Vale ressaltar que os tipos de leitura relacionam-se aos objetivos ou tarefas dos leitores. Para diferentes situações, há objetivos diversos de leitura que requerem determinado tipo de leitura. Por exemplo, uma leitura com o objetivo de seguir instruções para entender as regras de um jogo é leitura informativa, segundo a concepção de Fonseca (1998), e interativa, segundo a concepção apresentada por Solé (1998), pois é necessário decodificar e compreender o texto para atingir o propósito da leitura.

Portanto, o processo de leitura envolve o ato de compreensão, de atribuição de sentido, o arcabouço de leituras prévias, os objetivos e o contexto de atuação do leitor.

3.4 Estratégias de leitura

A formação do leitor eficiente envolve o desenvolvimento de habilidades para compreensão do sentido do texto. Nesse processo, o uso de estratégias de leitura é importante, pois favorece a compreensão e é um indicativo de leitor competente, que aprende a aprender (CORRÊA, 2012). Assim, as estratégias de leitura podem ser compreendidas como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70).

A leitura que permite ampla compreensão do texto é aquela que possibilita que o leitor pare, pense, recapitule, relacione a informação com o conhecimento prévio, questione, diferencie o importante do secundário, logo, é uma leitura dotada de estratégias. Deve-se elucidar que as estratégias “não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação [...] são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir” no ato da leitura (SOLÉ, 1998, p. 69).

Kato (1990) compreende a leitura como grupo de habilidades que abrange diversas estratégias. A escolha da estratégia de leitura depende de diversos fatores,

tais como o estilo pessoal de leitura, a maturidade do leitor, o propósito da leitura, o grau de conhecimento prévio do assunto tratado, o gênero e o nível de complexidade oferecido pelo texto. Além disso, o leitor pode usar uma ou várias estratégias de leitura para ler um mesmo texto.

O Ministério da Educação, por meio da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 69), pontua que a leitura é “uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”. E ainda ressalta que “o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando [...] elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Solé (1998, p.42) ressalta também que “para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler [...]”. Logo, a adoção de estratégias de leitura também colaboram para a afirmação desse sentimento no leitor.

É fundamental, outrossim, que o leitor compreenda as características dos diversos tipos de textos – chamados por Solé (1998) de superestruturas – para escolher as estratégias mais apropriadas. As superestruturas servem de esquemas que o leitor pode utilizar para compreender o texto, pois cada tipo de texto produz expectativas diferentes. Dessa forma, é diferente o modo de ler um romance e um relatório de pesquisa, por exemplo.

Logo, para que o objetivo de construir significados seja efetivo no momento da leitura, é fundamental que sejam usadas as estratégias de leitura como recurso. E vale ressaltar que, mesmo que inconscientemente, o leitor utiliza uma série dessas estratégias.

3.4.1 Uso de estratégias em diferentes momentos da leitura

Solé (1998) sugere que as estratégias de leitura são procedimentos trabalhados antes, durante e depois da leitura. Assim, a adoção de estratégias de

leitura não permeia apenas o momento propriamente dito da leitura, mas deve ser vigente antes mesmo de ler e também perdurar depois desse ato.

Antes da leitura, algumas reflexões necessitam ser feitas, tal como a avaliação da concepção de leitura do leitor, isto é, a importância conferida à leitura, de modo geral. Eis algumas das estratégias de leitura que podem ser concebidas antes mesmo de realizar a leitura do texto escolhido, segundo Solé (1998):

- Sentir-se motivado para proceder à leitura;
- Reconhecer os objetivos que influenciaram a busca da leitura, tais como: obter informação precisa; obter informação de caráter geral; prazer; aprender; verificar o que se compreendeu. Esse reconhecimento é importante, pois a demanda por determinado tipo de leitura é sempre uma demanda muito particular, própria de cada leitor.
- Retomar conhecimentos prévios sobre o tema tratado na leitura atual;
- Formular previsões.

A proposta de Solé (1998) quanto a formulação de previsões assemelha-se ao conceito de predição em leitura, comentado por Kato (1990). Para essa autora, a predição caracteriza as hipóteses levantadas no ato da leitura, sendo “a interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória do leitor que lhe possibilita antever, ou, predizer o que ele irá encontrar no texto” (KATO, 1990, p. 64).

Durante a leitura propriamente dita, o esforço empreendido para compreensão é mais evidente. Algumas estratégias responsáveis pela compreensão da leitura nesse momento são, por exemplo, a formulação de previsões sobre o texto, a formulação de perguntas sobre o que foi lido, esclarecimentos de possíveis dúvidas e resumo das ideias do texto.

Podem também ser usadas estratégias específicas para sanar o problema das lacunas evidenciadas nesse momento, ou seja, quando se desconhece algum item mencionado na leitura. Pode-se, por exemplo, procurar a resposta ao longo do texto (quando a dúvida apresenta-se no título, por exemplo), aventurar-se numa interpretação hipotética, reler o contexto onde o termo duvidoso é apresentado ou recorrer a um especialista no assunto.

Depois da leitura, o leitor deve esforçar-se para continuar compreendendo, e para isso pode valer-se de estratégias tais como a confecção de resumos e a elaboração de perguntas e respostas, que o capacitarão a regular seus processos de leitura, tornando todo o processo eficiente e eficaz.

3.4.2 Consequências do uso de estratégias de leitura

As estratégias de leitura colaboram para a compreensão do texto e para a formação de um leitor eficiente. Faz-se necessário, também, pontuar as atitudes que devem ser ativadas no leitor ao utilizar estratégias de leitura.

Palincsar e Brown (1984) apresentam algumas atividades cognitivas que devem ser provocadas com a utilização de estratégias de leitura. Solé (1998) especifica tais atividades por meio de questões que o leitor deverá responder para compreender o que está lendo. Eis as atividades cognitivas e questões explicitadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Atividades cognitivas esperadas com o uso de estratégias de leitura.

ATIVIDADES COGNITIVAS	PERGUNTAS
Entendimento dos propósitos implícitos e explícitos na leitura.	O que tenho que ler? Porque devo ler?
Uso do conhecimento prévio do leitor para compreensão da nova leitura.	O que sei sobre o tema do texto? O que sei sobre o autor do texto?
Separação do principal do que parece ser trivial na leitura.	Qual/ quais informações no texto é/são essenciais para alcançar meu objetivo na leitura? Qual/quais informações no texto são pouco relevantes para o propósito que persigo?

<p>Análise da consistência do conteúdo expressado no texto.</p>	<p>Consigo depreender o sentido desse texto?</p> <p>Entendo o que o texto expressa?</p> <p>As ideias apresentadas no texto são coerentes?</p>
<p>Atestar se a compreensão ocorre mediante revisão, recapitulação e autointerrogação periódica.</p>	<p>O que esse parágrafo/ capítulo explica?</p> <p>Qual a ideia fundamental nesse trecho do texto?</p> <p>Consigo compreender adequadamente os principais pontos do texto?</p>
<p>Conceber e provar inferências.</p>	<p>O que pode ser recomendado para resolver o problema exposto?</p> <p>Hipoteticamente, qual o significado desta palavra que desconheço?</p>

Fonte: Adaptação de SOLÉ (1998, p. 73-74)

As atitudes ou atividades cognitivas, como denominadas pelos autores, devem acompanhar o leitor nas próximas leituras, colaborando para que o leitor extraia do texto a informação de que necessita, de modo fluido e competente.

3.5 Leitura para formação continuada dos professores

A leitura é um recurso fundamental para formação continuada, pois faculta o aprendizado. Em sua obra *Estratégias de leitura*, Solé (1998) propõe a promoção da utilização de estratégias de leitura pelos estudantes para que possam melhor compreender e interpretar os textos. Porém, para que os professores promovam essa atitude precisam, primeiramente, apropriar-se dessa ideia, sendo eles, antes,

leitores autônomos e eficientes. A autora propõe também que o professor incentive o estudante, desafiando-o através da leitura, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva antes as próprias habilidades e estratégias de leitura.

Ao discorrer sobre vários propósitos e estratégias de leitura, Solé (1998) comenta a diferença entre três tipos de leituras, quais sejam: por interesse, para buscar determinada informação e para obter ideia global de determinado conteúdo. A leitura voltada para formação continuada é, também, leitura regida por um objetivo peculiar, que necessita de modos de compreensão e estratégias adequadas.

Algumas iniciativas do governo brasileiro, como a oferta de cursos de formação para os professores da educação básica, demonstram a preocupação em qualificar o ensino através do aperfeiçoamento dos profissionais atuantes na educação. O aperfeiçoamento contempla o incentivo à leitura dos estudantes e dos professores. Um exemplo dessas iniciativas é o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL – que, inclusive, adota a perspectiva de formação de mediadores da leitura (MARQUES NETO, 2010).

O professor é, pois, mediador nesse processo, e para que atinja o objetivo de formar leitores, necessita também ser leitor ativo e competente. A prática profissional com excelência depende, também, das habilidades como leitor que colaborarão na formação de futuros leitores.

Desse modo, “os programas de formação precisam tratar os professores como leitores, sem o que não se conseguirá desprendê-los da condição única de docente que ensina a ler” (BERENBLUM; PAIVA, 2006, p. 29). O sucesso do ensino da leitura nas escolas aos estudantes depende também da forma como a leitura é vista e concebida pelos professores. Portanto, é fundamental que o professor do ensino básico como formador de outros leitores, compreenda a leitura no sentido transformador e adote estratégias de leitura eficazes para também interpretar textos que visem o aperfeiçoamento profissional.

3.5.1 O professor como leitor e profissional reflexivo

Os profissionais educadores almejam formar aprendizes críticos, leitores diligentes e questionadores. Entretanto, o educador, antes de exigir as atitudes dos estudantes, precisa ser crítico da própria ação, debruçando-se na leitura e na reflexão.

Nesse contexto, Hypolitto (1999, p.1) ao dialogar sobre a importância do profissional reflexivo, afirma que “a avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional”. Por isso, o professor como profissional deve assumir postura reflexiva, não concebendo a prática como acabada, mas procurando sempre se aperfeiçoar para não estagnar ou retroceder.

Logo, a prática da leitura, com a utilização de estratégias apropriadas, torna-se decisiva no processo de formação continuada, pois favorece a reflexão sobre o próprio ensino, atitude que aproximará estudante e professor.

3.6 Considerações finais

Em suma, vale ressaltar que o leitor nunca se depara com um texto pronto, acabado, hermeticamente fechado, pois o texto, o canal, está sempre em construção, transformação. Nesse contexto, o leitor ao participar do ato de ler, torna-se também responsável pelo texto. Por conseguinte, deve-se desconstruir a ideia de que o livro é “cúmplice concreto do autor; avatar, meio de marmorizar o sentido oculto do sujeito”, pois o papel do leitor nesse processo é crucial (DUMONT, 2006, p. 18).

Cada leitor como indivíduo, vê o mundo ao redor de modo particular, responde de formas diferentes ao perceber necessidades na estrutura de conhecimento. Sabendo disso, é importante perceber o professor da educação básica como leitor, que identifica a necessidade da educação continuada e busca, seleciona, lê, infere, dá sentido e aplica o conhecimento adquirido na prática pedagógica.

Considerando a importância do novo paradigma, já mencionado, que centra os estudos no sujeito, ponderando as formas de pensar e refletir, é fundamental a análise do processo de leitura dos professores da educação básica com fins de formação continuada.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores, além de usuários da informação, são também leitores, que buscam informações para determinada demanda específica, bem como para a formação continuada. A leitura realizada para promover o aperfeiçoamento profissional contribui para a construção de uma educação de excelência.

Neste capítulo, contempla-se o conceito de educação – centrando-se na educação básica e mais especificamente no ensino fundamental – bem como o tópico de formação de professores da educação básica – que abrange os conceitos de profissional reflexivo, formação inicial, enfatizando, porém, a formação continuada.

4.1 Educação

A educação deve propiciar ao educando “os meios necessários para entender o mundo em que vive e o momento histórico em que está situado [...]” (MENESES et al., 2004, p. 15). No prefácio do livro de Moreira (2002, p.13), Wittmann registra que “a educação é o processo histórico, concreto e dinâmico da produção da existência humana”.

A educação provê ao indivíduo maior possibilidade de atuação na sociedade em que se insere. Também possibilita maior capacidade de produção de conhecimento, pois o indivíduo, participe do corpo social, passa a refletir sobre as condições do mundo que o cerca. O *Relatório Jacques Delors* afirma que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS et al., 1998, p. 89). Daí, também a importância do professor como guia e mediador do saber no processo educacional.

Nesse sentido, Meneses et al. (2004) ponderam sobre a ‘modificabilidade humana’ como aspecto que torna necessária a educação. O homem como ser histórico, em constante mutação, necessita de conhecimentos proporcionados pela educação para melhorar o convívio em sociedade e se torna mais participante dela. Os autores ainda afirmam que os objetivos da educação, seja qual for o nível, etapa

ou modalidade, devem levar em consideração o aspecto ético, a dignidade humana, bem como os contextos singulares de cada instituição de ensino.

Sobre os referenciais teóricos que influenciam a educação, um dos principais é a Sociologia da Educação, por seus discursos sobre educação e formação continuada a partir de 1990. Dentre os autores que utilizam a contribuição sociológica da educação estão Nóvoa, Perrenoud, Schön e Zeichner (GÉGLIO, 2006).

4.1.1 Educação no Brasil

A história da educação brasileira inicia-se em 1549, com a chegada dos jesuítas na companhia do primeiro governador-geral Tomé de Sousa. O ensino público do Brasil torna-se responsabilidade dos padres por mais de duzentos anos (MENESES et al., 2004).

Entretanto, em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o sistema educacional é reorganizado com o intento de servir aos interesses do Estado. Em 1808, com a mudança da família real para o Brasil Colônia, o ensino ainda era prerrogativa das famílias mais abastadas. A situação seria transformada gradativamente a partir de 1824, com a elaboração da primeira Constituição Brasileira, após a proclamação da independência, em 1822 (MENESES et al., 2004; SANTANA, 2009). O documento, no artigo 179, pontua que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (BRASIL, 1824).

Nos anos 1920, houve amplo movimento de valorização do ensino no país, com a penetração de novas ideias advindas da Europa e dos EUA. Nesse momento, há um 'entusiasmo pela educação', um 'otimismo pedagógico' (NAGLE, 1974, p. 95). Posteriormente, a Constituição de 1934, no artigo 134, dispõe que "a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...]" (BRASIL, 1934).

Na década de 1960, importante fator de mudança é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 4.024, de 1961. A lei confere maior descentralização ao

sistema de ensino, propiciando mais autonomia para os estados brasileiros organizarem seus sistemas (BRASIL, 1961).

Em 1996, no cenário de abertura e redemocratização, após o período de ditadura militar – é aprovada a nova LDB – Lei nº 9.394 (SANTANA, 2009). A nova lei fundamenta a estrutura didática do ensino em dois níveis: a educação básica e a educação superior (BRASIL, 1996).

Nesse estudo, centra-se a educação básica no nível de ensino fundamental, como explicitado a seguir.

4.1.2 Educação básica

A educação básica é parte integrante do sistema de ensino brasileiro e tem objetivos específicos a cumprir na sociedade, como desenvolver o discente assegurando-lhe “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, art. 22º, 1996).

Segundo a nova LDB, de 1996, a educação básica divide-se em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil é a primeira etapa, o ensino fundamental, a segunda, e o ensino médio, por sua vez, é a etapa final da educação básica. A seguir trata-se mais especificamente a etapa de ensino fundamental, um dos objetos da temática desse trabalho.

4.1.2.1 Ensino Fundamental

Por volta do século XVII, a escola primária – sinônimo das atuais séries iniciais do ensino fundamental, no contexto brasileiro – passa a ser objeto de atenção renovada. Há uma tomada de consciência de que todas as crianças, independente de sua classe social, deveriam ter acesso à educação. Entretanto, a mudança só pôde ser percebida, de modo mais acentuado, nos países mais ricos, como os do continente europeu e os Estados Unidos da América, sendo apenas tardiamente tomada essa consciência nos demais países do globo (MENESES et al., 2004).

No Brasil, a etapa da educação básica denominada ensino fundamental, propõe a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996). A nova LDB, em seu artigo 32, parágrafo I, destaca que nessa etapa deverá buscar-se “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. A nova lei faculta ainda o desdobramento dessa etapa em ciclos.

Em 2006, com a Lei nº 11.274, há a instituição do ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, anteriormente abrangidas no nível da educação infantil. A mudança é decorrente da necessidade de aumento do número de anos do ensino obrigatório. Outro fator é a comprovação em estudos que as crianças que ingressam na escola antes dos sete anos de idade, apresentam resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos (BRASIL, 2006).

A Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF – seguiu as recomendações do Ministério da Educação quanto à nomenclatura de organização dessa etapa de ensino, conforme se apresenta (DISTRITO FEDERAL, 2008):

- Anos iniciais: 1º ao 5º ano (os três primeiros anos integram o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, compreendendo o período da alfabetização);
- Anos finais: 6º ao 9º ano.

No Distrito Federal, a ampliação do ensino fundamental para nove anos culmina com a construção da proposta pedagógica do BIA, desenvolvida nos três primeiros anos do ensino fundamental. A proposta pedagógica foi necessária para o repensar da organização do trabalho pedagógica com a nova mudança em curso. Assim, o BIA visa “garantir à criança, a partir dos seis anos de idade, a aquisição da alfabetização/ letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global” (DISTRITO FEDERAL, 2008).

Ao reconhecer que a educação é o processo que também prepara os educandos a lidarem com o aumento crescente de informação, inclusive ajudando-os na seleção de informações relevantes, o aspecto da formação de professores deve ser estudado.

4.2 Formação de professores da educação básica

A preocupação com a formação de professores no Brasil, no contexto do poder público, iniciou-se em 1835, com a criação da Primeira Escola Normal Brasileira, no Rio de Janeiro. Nota-se então preocupação com a preparação do professor por meio de reformas nos programas de formação inicial e oferta de cursos para formação continuada (MOREIRA, C., 2002).

Autores como Nóvoa, Schön e Perrenoud influenciaram sobremaneira as discussões e construção de programas de formação de docentes no contexto brasileiro. Eles foram responsáveis por reintroduzir nomenclaturas importantes como “professor reflexivo”, “professor investigativo” e “professor autônomo” no processo (GÉGLIO, 2006, p. 18).

Segundo Imbernón (1994 apud Gasque, 2003), a formação profissional abrange a formação inicial, que abarca a aquisição de conhecimento de base, e a formação continuada, que visa o aperfeiçoamento contínuo do profissional, depois de adquirido o conhecimento de base. De acordo com o modelo de formação docente proposto pelo autor, é necessário contemplar-se os seguintes componentes: o científico, o psicopedagógico, o cultural e o da prática docente.

Um aspecto relevante ao tratar-se de formação docente é o conceito de profissional reflexivo. Essa concepção utiliza a prática como recurso para melhoria na atuação do educador. Primeiramente levantado por Schön (2000), o conceito possui cunho epistemológico, pois discute como o homem se apropria e constrói o conhecimento (GÉGLIO, 2006). Outro autor, Zeichner (1993), também desenvolve o referencial de trabalho em torno do conceito de professor como profissional prático-reflexivo.

Ambos os autores – Schön e Zeichner – recorrem a Dewey (1959), remetendo-se à distinção por ele feita sobre o ato humano, que é reflexivo e o fazer diário, que é rotina. Segundo Dewey, os profissionais que não refletem sobre a prática e o contexto, incorrem no erro do “piloto automático”, aceitando soluções que não condizem com o contexto em que vivem, por exemplo. Dessa forma, se o

profissional se vê apenas como servo da rotina, ele acaba guiado unicamente pelo impulso e perde a oportunidade de ser um profissional completo.

Zeichner (1993) comenta em seus estudos que o pensamento reflexivo do professor deve, também, ajudá-lo a compreender que o processo de aprender a ensinar permeia a carreira. Assim, ser um professor reflexivo é pensar sobre o papel no corpo social, experiência e obstáculos enfrentados na profissão, na busca de soluções que reflitam a realidade na qual está imerso.

Dessa forma, a reflexão de cada docente, tomando para si a responsabilidade por sua formação, promove melhorias no ensino. E deve-se ressaltar que a teoria é também um meio propiciatório da reflexão sobre a prática. Além disso, o educador não deve considerar a reflexão como mera contemplação mental, mas como pensamento-ação que leva em consideração um contexto específico (GASQUE, 2003). Em suma, a reflexão é uma atitude fundamental, pois leva a repensar o currículo, a metodologia e os propósitos da educação.

Outra discussão relevante nesse contexto é a relação entre teoria e prática. Géglío (2006, p. 50) afirma que “a teoria sem a prática pode tornar-se pura abstração” e que a prática não deve ser entendida na completa ausência da teoria. O autor também pondera que “a atividade docente é algo previamente pensado e estruturado, porém a base de seu trabalho está assentada na dinâmica do real”(GÉGLIO, 2006, p. 55). Logo, a relação entre teoria e prática deve ser estabelecida pelo professor, devendo o acompanhar em todo o processo de formação.

Moreira, C. (2002, p. 45) comenta que “a qualidade da formação do professor [...] interfere diretamente nos resultados do seu trabalho”. Logo, faz-se necessário analisar as concepções de formação inicial, continuada e em serviço, bem como o treinamento como facetas do amplo tema da formação de docentes.

4.2.1 Formação inicial, continuada e em serviço

A nova LDB, de 1996, em seu artigo 62, exige que a formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser feita do seguinte modo:

em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

O professor não deve ser formado como repassador de conteúdo ou disciplinador de estudantes. Nesse contexto, ao estabelecer relação com o conceito de profissional reflexivo, Moreira C. (2002) pontua que a formação básica do professor necessita ser reconsiderada de modo reflexivo, objetivando o aperfeiçoamento do trabalho e a inovação educacional.

Logo, é preciso formar um professor que “seja capaz de exercer a sua docência como profissão e com profissionalismo” (MOREIRA, C., 2002, p. 48). Dessa forma, há grande influência da formação inicial no desempenho dos professores em cursos de formação continuada. Entretanto, a formação inicial, mesmo em nível superior, não é o bastante para pleno desenvolvimento profissional, devendo haver o interesse por parte do docente por uma formação continuada e permanente.

Moreira C. (2002, p. 54) afirma que a formação continuada “é uma necessidade intrínseca à atuação do professor e, por isso, um direito que precisa ser respeitado, (re) conquistado e ampliado diariamente”. Assim, configura-se como parte fundamental do processo que enseja um novo perfil de professor, como profissional que almeja e busca atualizar sua prática.

A nova LDB, de 1996, no artigo 40, pontua que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Assegura o “aperfeiçoamento profissional continuado”, no artigo 67.

Nesse contexto, muitos são os fatores que reafirmam a necessidade de formação continuada para o professor. Um desses fatores é a velocidade com que o conhecimento é produzido e transmitido, tornando-se cada vez mais obsoleto, exigindo do professor constante capacitação (BETTEGA, 2004). A dinâmica do conhecimento suscita, gradativamente, uma tendência de reinvenção das práticas educacionais, que deverão ser acompanhadas pelos professores interessados em promover o ensino de modo atual e qualitativo.

Uma das consequências da formação continuada – conforme aponta Géglio (2006), no estudo sobre as influências dos cursos de formação continuada para os professores, no estado de São Paulo, nos anos 90 – é a “rememoração” de conhecimentos vistos, mas adormecidos nas práticas dos professores. Assim, o professor pode visitar conhecimentos que outrora lhe foram apresentados, melhorando a prática em sala de aula.

Há também muitas preocupações nesse contexto. Uma delas é o modo como se tem concebido as práticas de formação continuada. Moreira C. (2002) afirma que, geralmente, tais práticas têm sido concebidas apenas para acumular conhecimento e novas técnicas, abandonando-se o pensamento reflexivo da prática pedagógica e a reconstrução permanente da identidade profissional do professor. Essa questão é preocupante, pois o professor deve sempre se renovar no âmbito profissional de modo crítico, avaliando e questionando as próprias práticas. Por conseguinte, é necessário que as práticas de formação continuada sejam elaboradas a partir de demandas de capacitação dos professores de acordo com o contexto de atuação.

Nesse contexto, o professor pode atuar como pesquisador, buscando e usando a informação para aperfeiçoamento da sua prática, inclusive usando para isso, novas tecnologias de informação e comunicação que tem surgido como recursos e fontes diversificadas de informação (GASQUE, 2003). Por isso, “a formação pertence ao sujeito e inscreve-se num processo de ‘ser’ e de ‘ir sendo’ [...] é uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas” e dos recursos tecnológicos (NÓVOA, 2001).

Então, tendo em vista a dinamicidade do conhecimento, que logo se torna obsoleto com o passar do tempo e o advento de novas mudanças, há necessidade de atualização por parte dos profissionais educadores. Perrenoud (2000) apresenta algumas competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores, como por exemplo utilizar novas tecnologias e administrar a própria formação continuada.

Assim, a formação continuada deve propor novas metodologias, informar os profissionais quanto às discussões teóricas atuais, favorecendo a ação pedagógica. Essa nova atitude, de continuar aprendendo, fornece subsídios ao profissional da

educação para que acompanhe e participe ativamente no cenário de mudanças que ocorrem em sua área de atuação ao longo do tempo.

A formação docente deve ser vista como processo contínuo e permanente em desenvolvimento, fazendo com que o profissional seja capaz de aprender sempre, como consta nos *Referenciais para formação de professores* (BRASIL, 2002). Assim, a formação de professores tem sido considerada por muitos como um “movimento de (re) significação da profissão docente”, por provocar “revisão crítica na prática pedagógica dos professores de escolas de Educação Básica” (MOREIRA, C., 2002, p. 27).

Deve-se ressaltar também que a formação continuada de docentes é, por vezes, chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação (BRASIL, 1999). Em suma, a formação do professor tem se modificado de um processo limitado e inicial, para um processo de formação ampla, continuada, podendo ser realizada em instituições e em serviço.

De acordo com artigo 67 da nova LDB, assegura-se aos profissionais da educação “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Esse tipo de formação é denominada formação em serviço. No *Relatório Jacques Delors*, a formação em serviço é vista como “uma forma de educação permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como no da prática” (DELORS et al., 1996, p. 219).

Nogueira (2005) comenta que, embora a formação continuada possa acontecer fora da jornada de trabalho, é nesse âmbito que a reflexão continuada pode provocar maiores transformações nas práticas educativas. É no “contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p. 189). Dessa forma, a formação em serviço colabora intensamente na promoção de mudanças na prática docente e na vida pessoal dos profissionais da educação.

A concepção da formação em serviço defende o espaço da instituição educacional como unidade básica da mudança nas práticas docentes. Deve ser ao

mesmo tempo espaço para inovação e melhoria e contexto para a formação permanente. Nóvoa (2001) afirma que o aprender contínuo deve concentrar-se no professor, como agente, e na escola como local de crescimento. Isso torna evidente a responsabilidade do professor em buscar meios para garantir a formação continuada e o papel da escola como local de aprendizado para o docente.

No caso específico da rede pública do Distrito Federal,

O tempo e o espaço reservados para ao aperfeiçoamento dos profissionais docentes estão assegurados nos dias de coordenação pedagógica no âmbito da instituição educacional e na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 98).

A seguir, explicita-se o conceito de treinamento no contexto da formação de professores.

4.2.2 Treinamento

Segundo Behrens (2007, p. 442), até o século XX, a educação apresentava a formação de professores como treinamento ou capacitação, com o sentido de “atualização ou de preparo sistemático para determinada tarefa ou atividade”. Porém, a execução da atividade no treino, independentemente da opinião do profissional envolvido, não o forma para torná-lo um profissional de excelência, pois visa apenas repetição de determinada tarefa de modo satisfatório.

Logo, a formação de docentes, inclusive a formação continuada, pode ser vista de modo reducionista, visando apenas treinamentos ou capacitações, ou pode representar “um processo construtivo no qual os professores encontram espaços para a preparação como profissionais que precisam atuar na docência com um paradigma inovador”(BEHRENS, 2007, p. 446).

Portanto, o termo “treinamento” é também utilizado quando se trata de formação de professores. Entretanto, é considerado de uso inadequado quando atribui apenas características meramente técnicas ao trabalho docente (HYPOLITTO, 2000).

4.3 Considerações finais

A revisão de literatura sobre a formação do professor, especialmente no âmbito da formação continuada, é de grande valia, pois vislumbra um profissional da educação que dá continuidade ao saber pedagógico, mesmo depois de sair da graduação. Logo, percebe-se que o investimento em formação continuada de professores e demais envolvidos no processo educacional colabora para a qualificação da educação brasileira.

Assim sendo, para que a educação alcance suas metas, é necessário que o professor detenha o papel de agente de mudanças, de mediador na partilha do saber, usando diversos recursos para facilitar o aprendizado e aperfeiçoar sua prática. Desse modo, pode-se resgatar que o professor é um usuário da informação, um leitor e fomentador da leitura, bem como pesquisador que busca qualificar as práticas através de formação continuada (GASQUE, 2003).

5 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se os métodos e procedimentos utilizados para a execução dessa pesquisa. Para tanto, realizou-se um estudo de caso da E.C. 510 de Samambaia (DF) com o levantamento de dados com professores e coordenadores da etapa de ensino fundamental do BIA (1º, 2º e 3º anos).

Segundo Gil (2011, p. 8), método é um "caminho para se chegar a determinado fim". Para se chegar ao conhecimento científico é necessário método científico, compreendido como "conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento". Desse modo, para que a pesquisa seja confiável e tenha credibilidade deve-se adotar métodos cientificamente aceitos que viabilizem a realização dos objetivos propostos.

A seguir apresentam-se os aspectos peculiares da pesquisa proposta.

5.1 Caracterização da pesquisa

Segundo Gil (2011, p. 26), pesquisa é o "processo formal e sistemático" que viabiliza o desenvolvimento do método científico e descoberta de "respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos". A pesquisa social possui essas características no contexto da realidade social.

Quanto à finalidade, a pesquisa pode ser pura ou aplicada (GIL, 2011). A presente pesquisa caracteriza-se como aplicada, pois necessita das descobertas teóricas de cunho universal da pesquisa pura – na elaboração do referencial teórico sobre comportamento informacional e leitura, por exemplo –, porém se preocupa com a aplicação imediata numa realidade circunstancial – a formação continuada dos professores do ensino fundamental.

Quanto à natureza, a pesquisa pode ser exploratória, descritiva e explicativa. A pesquisa exploratória objetiva "desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis" (GIL, 2011, p. 27) também "delimita problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de atuação" (MARTINS JUNIOR,

2008, p.74). A descritiva tem como objetivo "o estudo, análise, registro e interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador" (MEDEIROS, 2000, p. 33). E a pesquisa explicativa preocupa-se principalmente em "identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos" e aprofunda na explicação da razão da realidade, das coisas (GIL, 2011, p. 27-28).

A pesquisa em questão é exploratória por centrar-se no esclarecimento dos conceitos de comportamento informacional, leitura e formação continuada e formulação do problema das necessidades e uso da informação dos professores do ensino fundamental, considerando especificamente as percepções e estratégias de leitura para a formação continuada.

Quanto ao estudo de caso, trata-se de metodologia de investigação, que possibilita a percepção do que o caso sugere a respeito do todo, não se preocupando apenas com o caso em questão (VENTURA, 2007). É "um estudo empírico que investiga um fenômeno atual em um contexto específico de realidade, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas". (YIN, 1994, p.13, tradução nossa). Medeiros (2000) classifica o estudo de caso como método de procedimento para uma pesquisa.

Para a realização dos objetivos propostos no estudo foram utilizados três tipos de abordagens de pesquisa, a saber: pesquisa bibliográfica, exploratória e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica – que possibilita a compreensão da fundamentação teórica em que se baseia a pesquisa – foi feita mediante levantamento de informações em livros, artigos, pesquisas e discussões que configuram o estado da arte do tema e originaram o referencial teórico que possibilita o entendimento dos objetivos propostos na pesquisa. A pesquisa exploratória, que objetiva compreender determinado fenômeno, realizou-se através da utilização de questionários e entrevistas.

5.2 Ambiente da pesquisa

A pesquisa compreende estudo de caso da E.C. 510 de Samambaia (DF).

5.2.1 Escola Classe 510 de Samambaia (DF)

A E. C. 510 de Samambaia, localizada na área urbana de Samambaia Sul, no Distrito Federal, integra a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Atende crianças oriundas das áreas urbana e rural de Samambaia e uma minoria vinda de cidades próximas como Recanto das Emas e Taguatinga.

A missão da E.C. 510 de Samambaia é a "Implementação de uma escola preparadora de cidadãos letrados, transformadores, envolvidos e corresponsáveis pela sociedade em suas várias formas de convivência e diferenças culturais e pessoais " (ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA, 2013).

5.2.1.1 Aspectos históricos

A E.C. 510 de Samambaia foi inaugurada em março de 1990, construída provisoriamente com placas de madeirite cobertas com concreto em quatro blocos, posteriormente edificada em dois blocos com tijolos e telha colonial (ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA, 2013).

De 1990 a 2004 desenvolveu atividades no ensino fundamental – Séries Iniciais (1ª a 4ª séries) – e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em 2005, sofreu modificações na estrutura física e passou a atuar na educação infantil - 1º, 2º e 3º períodos - e ensino fundamental - 1ª e 2ª séries. As turmas de 3ª e 4ª séries foram transferidas para a E.C. 512 de Samambaia e as do EJA para o Centro de Ensino Fundamental 504 de Samambaia (ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA, 2013).

Atualmente, nos turnos matutino e vespertino, atende crianças de 4 a 8 anos de idade nas etapas de educação infantil, com turmas de 1º e 2º Períodos, para alunos de 4 e 5 anos de idade e ensino fundamental, com turmas de 1º, 2º e 3º ano, que constituem o BIA, nos anos iniciais – para crianças de 6 a 8 anos de idade.

5.2.1.2 Estrutura e funcionamento

O quadro de funcionários da EC 510 de Samambaia é composto por 50 servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação, 3 servidoras de empresa

terceirizada e 8 professores de contrato temporário. Dos servidores, 27 são professores em regência, sendo que 9 atuam na educação infantil, 16 no ensino fundamental e 2 na Classe Especial de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Dos professores em regência, da carreira Magistério, 19 são servidores efetivos e 8 atuam em regime de Contrato Temporário, a maioria no regime de 40 horas semanais. Há 3 professoras atuando na função de coordenadoras pedagógica, sendo que uma contempla a Educação Infantil e as outras 2 encarregam-se do Ensino Fundamental e Classe Especial TGD. Há também uma orientadora educacional, uma professora no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e uma professora com limitação provisória de funções atuando na coordenação do laboratório de informática (ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA, 2013)

A escola atende atualmente 627 alunos nos turnos matutino e vespertino. A quantidade de turmas por série sofre ligeira variação ano a ano, pois depende da Estratégia de Matrícula – documento que normatiza o processo de matrícula na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – adotada no ano. A Classe Especial de alunos com diagnóstico de TGD é composta por 3 alunos que contam com 2 professoras que exercem o regime de docência. Nos Quadros 2 e 3, observa-se a quantidade de alunos por turma na educação infantil e ensino fundamental, ressaltando-se que há turmas de integração inversa, em que o número de alunos é reduzido em função da inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais:

Quadro 2 - Quantidade de alunos por turma na educação infantil da E.C. 510 de Samambaia (DF)

Turma	Nº de turmas	Nº de alunos (matutino)	Nº de alunos (vespertino)	Total de alunos	Média de alunos por turma
1º Período	4	48	48	96	24
2º Período	5	84	47	103	20,6
Total	9	132	95	227	25,22

Fonte: Secretaria da E.C. 510 de Samambaia, 2013.

Quadro 3 - Quantidade de alunos por turma no ensino fundamental da EC 510 de Samambaia (DF)

Turma	Nº de turmas	Nº de alunos (matutino)	Nº de alunos (vespertino)	Total de alunos	Média de alunos por turma
1º ano	4	44	52	96	24
2º ano	6	77	72	149	24,83
3º ano	6	75	77	152	25,33
Total	16	196	201	397	24,81

Fonte: Adaptação de ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA. Secretaria (2013).

A estrutura física da escola está organizada em 4 blocos com estrutura provisória de placas de pré-moldados e 2 blocos definitivos. O Quadro 4 apresenta o detalhamento das dependências de cada bloco:

Quadro 4 - Constituição dos blocos físicos da EC 510 de Samambaia.

BLOCO	DEPENDÊNCIAS
A	Secretaria, mecanografia/reprografia, direção, sala dos professores, sala de aula, sala de leitura (improvisada) e banheiros dos professores.
B	4 salas de aula.
C	4 salas de aula.
D	4 salas de aula.
E	Laboratório de informática com 17

	computadores, sala de orientação educacional e atendimento psicopedagógico, sala dos servidores e banheiros dos alunos.
F	Pátio, cantina, depósito, sala de reforço (improvisada) e sala de vídeo.

Fonte: Adaptação de ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA. Secretaria (2013).

Há ainda um parquinho de areia, horta, campo e estacionamento interno. Não há instalações destinadas às aulas de reforço, sala de recurso, sala de leitura, refeitório, brinquedoteca e quadra poliesportiva.

5.2.1.3 Projeto Político-Pedagógico (PPP) da E.C. 510 de Samambaia

O trabalho desenvolvido na E.C. 510 de Samambaia é regido pelo Projeto Político-Pedagógico – PPP. O documento, previsto na nova LDB, no Título IV, Artigo 12, é avaliado e atualizado anualmente pela equipe escolar segundo as necessidades da comunidade escolar.

O Projeto Didático proposto para 2013, como eixo do PPP, denomina-se "Depende de nós: a prática da cidadania a partir da infância por meio do letramento" e apresenta os seguintes desdobramentos, que deverão ser trabalhados com os alunos ao longo do ano letivo: "Eu, Casa, Rua, Cidade, Estado, Região, País, Continente". Tem como objetivo geral: "Vivenciar a cidadania no contexto do letramento, dos valores individuais e coletivos, reconhecendo-se como parte do meio ambiente e de sua cultura" (ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA, 2013).

Um dos princípios norteadores presentes no PPP é o pensamento reflexivo do profissional da educação, importante atitude que viabiliza melhoras no processo de aprendizagem (ZEICHNER, 1993; SCHON, 2000; ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA, 2013).

5.3 Universo e amostra da pesquisa

Nas pesquisas sociais é frequente que o pesquisador trabalhe com amostra representativa da população que se pretende estudar. Segundo Gil (2011, p. 89-90), o universo ou população é "um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características" e a amostra é um "subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem as características desse universo ou população".

Na pesquisa, o universo compreende os vinte e sete professores e as três coordenadoras atuantes na E.C. 510 de Samambaia (DF). A amostra compreende dezesseis professores dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionam na escola e as duas coordenadoras dessa etapa de ensino, o que representa 50% da população total.

Foi realizada amostragem por tipicidade ou intencional, que consiste em "selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população" (GIL, 2011, p. 94).

5.4 Instrumentos de coleta dos dados

A metodologia adota abordagem quanti-qualitativa. Na dimensão quantitativa foi proposto o uso de questionário composto por vinte e uma questões e aplicados em uma amostra de treze professores. Quanto à dimensão qualitativa, foram realizadas entrevistas com um professor representante de cada ano do ensino fundamental oferecido pela escola, a saber 1º, 2º e 3º ano, e as duas coordenadoras dessa etapa do ensino básico. Segundo Medeiros (2000), entrevistas e questionários são técnicas de pesquisa de documentação direta.

5.4.1 Questionário

Gil (2011, p. 121) apresenta a seguinte definição de questionário:

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre

conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Na pesquisa, os questionários foram auto-aplicados pelos respondentes, ou seja, propostos por escrito. De um total de dezesseis professores do ensino fundamental da E.C. 510 de Samambaia (DF), treze foram submetidos ao questionário. Questões abertas – quando o respondente oferece suas próprias respostas às questões –, fechadas – quando o respondente escolhe uma alternativa dentre as questões apresentadas – e de múltipla escolha – quando o respondente escolhe mais de uma alternativa – compuseram o instrumento. A elaboração do questionário deu-se por meio de perguntas retiradas de instrumentos já existentes e elaboração de novas questões, resultando em vinte e uma questões.

No Quadro 5, apresentam-se algumas vantagens e limitações do questionário:

Quadro 5 - Vantagens e limitações do questionário.

VANTAGENS	LIMITAÇÕES
- Garante o anonimato das respostas;	- Impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das revistas;
- Implica menores gastos com pessoal, uma vez que não exige o treinamento dos pesquisados;	- Impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e aspectos pessoais do entrevistado.	- Proporciona resultados bastante críticos em relação aos objetivos, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.
- Permite que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente;	- Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar menor representatividade da amostra;
- Possibilita atingir maior número de pessoas;	- Exclui as pessoas que não sabem ler e escrever;

Fonte: Adaptação de GIL (2011, p.122).

5.4.2 Entrevista

A entrevista é o instrumento de pesquisa caracterizado como "forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de pesquisa" (GIL, 2011, p.109). O Quadro 6 apresenta algumas vantagens e limitações da entrevista:

Quadro 6 - Vantagens e limitações da entrevista.

VANTAGENS	LIMITAÇÕES
- Muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;	- Fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes e inconscientes;
- Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação;	- Inabilidade do entrevistado para responder adequadamente às perguntas;
- Não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;	- Influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado;
- Possibilita a obtenção de maior número de respostas;	- Custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas.
- Oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas, por exemplo;	
- Possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.	

Fonte: Adaptação de GIL (2011, p.110).

Quanto ao nível de estruturação, a entrevista teve caráter semi-estruturado por pautas (GIL, 2011), guiando-se por uma relação de pontos de interesse que foram explorados pelo pesquisador. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.72), a técnica permite a organização de um "conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema

principal”. Dessa forma, realizou-se um diálogo guiado, para obter informações diversas sobre o comportamento de busca e uso da informação, percepções e estratégias de leitura para formação continuada dos profissionais.

A elaboração do roteiro de entrevista resultou em dez questões. Foram entrevistados três professores, um representante de cada ano do ensino fundamental oferecido pela escola – a saber: 1º, 2º e 3º ano – e as duas coordenadoras responsáveis por essa etapa de ensino na escola.

5.4.3 Pesquisa-piloto

A principal função da pesquisa-piloto ou prova preliminar é o teste do(s) instrumento de coleta de dados (GIL, 2011; MEDEIROS, 2000). Deve-se verificar se há perguntas desnecessárias, supérfluas ou inadequadas no instrumento aplicado. Martins Junior (2008, p. 126-127) assim define a pesquisa-piloto:

pesquisa realizada para estabelecer a fidedignidade de um instrumento de pesquisa. Consta da aplicação do mesmo instrumento que será utilizado na pesquisa, porém numa amostra com um menor número de sujeitos, a fim de se verificar possíveis erros nos resultados, devido a falhas na confecção, adaptação e/ou utilização dos instrumentos.

Na pesquisa, realizou-se a pesquisa-piloto no dia 1º de outubro de 2013, com a entrevista e resposta do questionário por duas professoras do ensino fundamental que lecionam em outra escola. Os resultados de ambos os instrumentos testados foram satisfatórios e asseguraram a validade e precisão dos mesmos.

5.5 Coleta e tratamento dos dados

Os questionários foram aplicados entre os dias 03 e 09 de outubro de 2013 e as entrevistas entre os dias 27 de setembro e 10 de outubro de 2013, após contato prévio com os professores. O roteiro de entrevista foi previamente enviado através de *e-mail* aos professores que se dispuseram a participar da entrevista.

O tratamento dos dados foi realizado por meio do programa Excel, da suíte de aplicativos Microsoft Office para Mac 2011, do qual resultaram tabelas e gráficos utilizados na pesquisa.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo trata da análise e discussão dos dados coletados a partir dos instrumentos escolhidos: questionário e entrevista. A análise foi dividida segundo o instrumento de coleta de dados: a primeira seção trata da análise dos questionários e a segunda, da análise das entrevistas. Na última seção, apresenta-se a discussão dos resultados.

6.1 Análise dos questionários

A seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio dos questionários. A análise dos questionários foi dividida em três itens de acordo com os objetivos propostos na pesquisa: o primeiro item identificou o perfil dos professores do ensino fundamental atuantes na E.C. 510 de Samambaia, o segundo identificou as necessidades e a busca de informação dos professores para a formação continuada, e o terceiro identificou as percepções e estratégias de leitura dos professores no uso da informação para a formação continuada.

A E.C. 510 de Samambaia, no Distrito Federal, descrita no item 5.2, oferece as etapas de ensino educação infantil e os anos iniciais – 1º, 2º e 3º – que formam o BIA, do ensino fundamental. Os professores do ensino fundamental da escola constituíram os sujeitos desta pesquisa, totalizando 13 respondentes. Todos os questionários entregues foram devolvidos respondidos pelos professores.

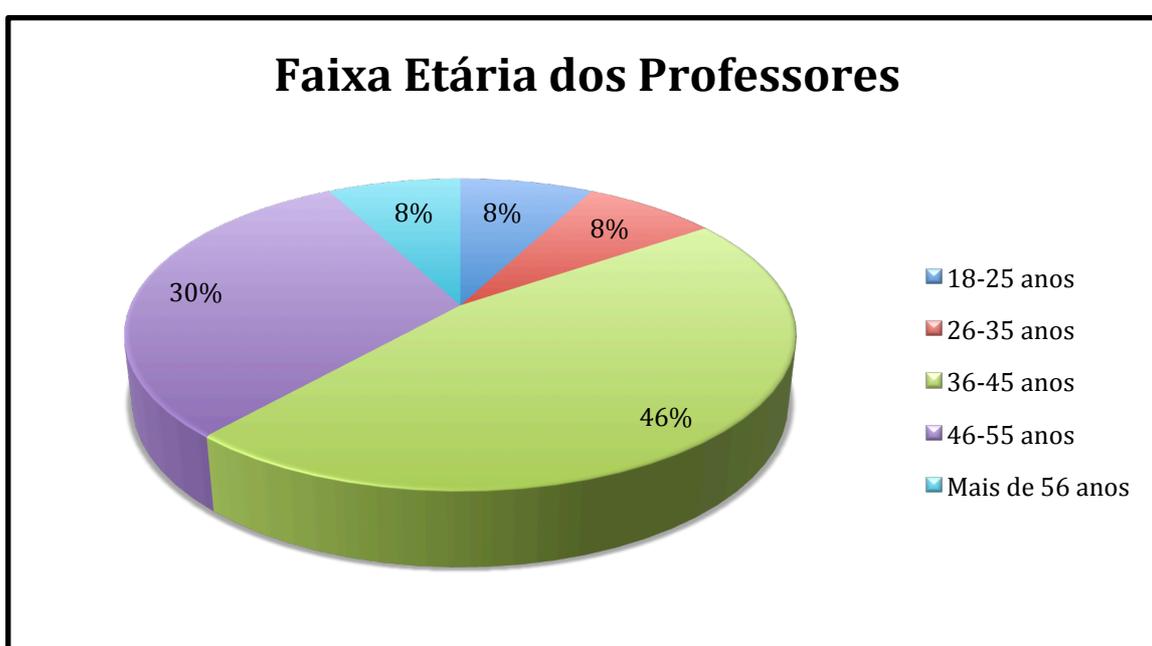
6.1.1 Perfil dos professores do ensino fundamental

As questões iniciais do questionário estão relacionadas às características demográficas, de vínculo empregatício com a escola onde se realizou o estudo e de experiência docente. As respostas permitiram traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa.

6.1.1.1 Distribuição dos professores por faixa etária

A primeira questão trata da faixa etária dos respondentes. Os resultados mostram que mais da metade dos usuários possui idade de 36 a 45 anos (46%). A segunda maior faixa etária (30%) corresponde aos professores com idade de 46 a 55 anos. Nas faixas etárias de 18 a 25 anos, de 26 a 35 e com mais de 56 anos estão 24% dos professores, 8% em cada faixa, conforme observa-se no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores



Fonte: Elaboração própria.

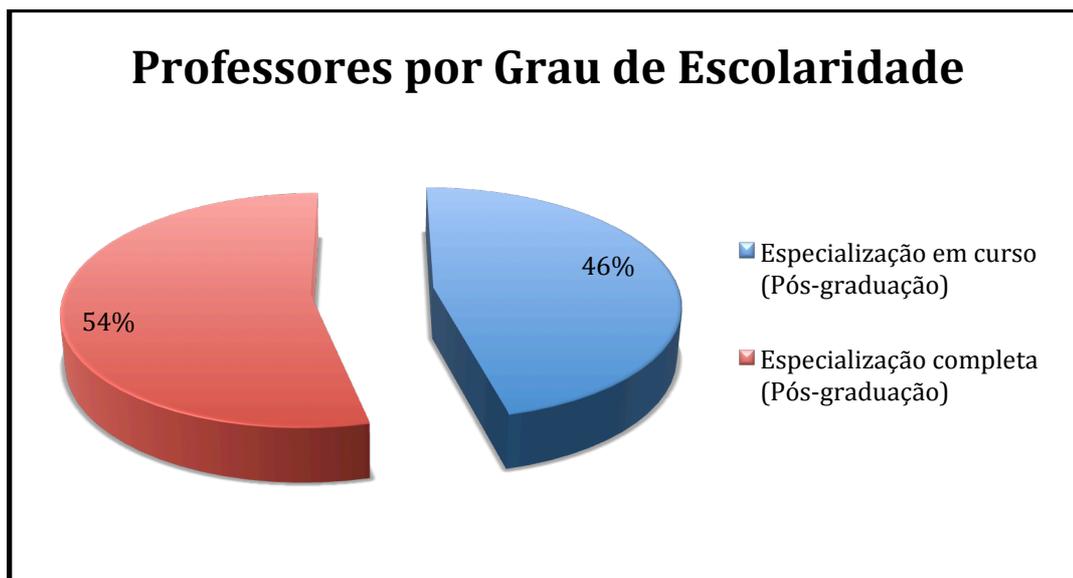
6.1.1.2 Distribuição dos professores por sexo

A segunda questão perguntou sobre o sexo dos professores. Observou-se que os professores do ensino fundamental que lecionam na E.C. 510 de Samambaia são todos (100%) do sexo feminino.

6.1.1.3 Distribuição dos professores por grau de escolaridade

Dos professores que responderam ao questionário, 54% possuem especialização completa e 46% cursam especialização, conforme apresentado no Gráfico 2. Nenhum dos professores possui ou está cursando mestrado ou doutorado.

Gráfico 2 - Grau de escolaridade dos professores



Fonte: Elaboração própria.

Na questão, os professores também foram perguntados sobre a área em que cursou ou está cursando a especialização. Os resultados podem ser melhor visualizados no Gráfico 3 e mostram que Psicopedagogia e Orientação Educacional são as áreas mais frequentes de estudo, com três professores em cada. Dois professores não responderam a questão.

Gráfico 3 - Especializações cursadas pelos professores



Fonte: Elaboração própria.

6.1.1.4 Distribuição dos professores por nível de atuação no ensino fundamental

Quanto ao nível de atuação no ensino fundamental, 38,5% dos professores lecionam no 3º ano, 38,5% no 2º ano e 23% no 1º ano do ensino fundamental.

Gráfico 4 - Distribuição dos professores por ano/série de atuação no ensino fundamental



Fonte: Elaboração própria.

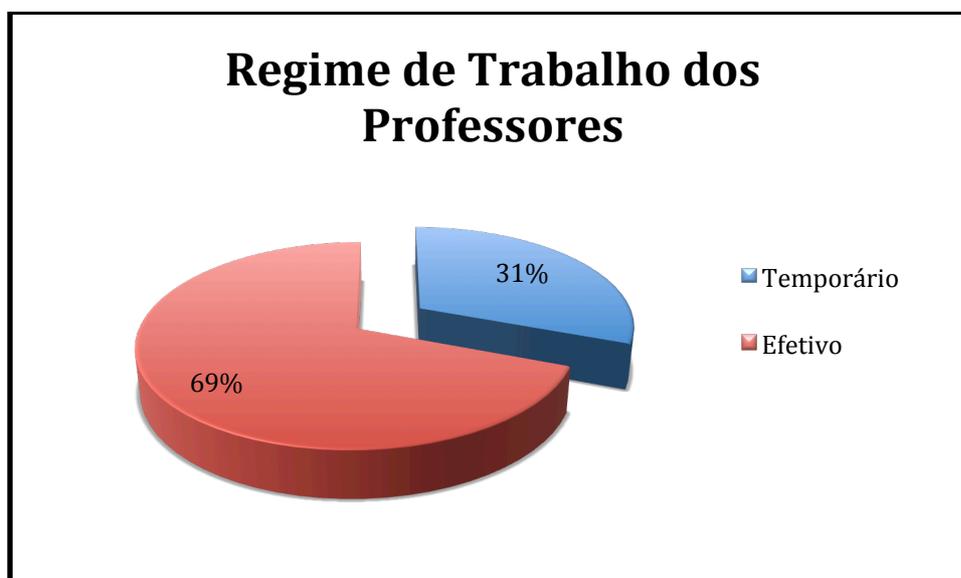
6.1.1.5 Carga horária de trabalho dos professores

A totalidade (100%) dos professores do ensino fundamental na E. C. 510 de Samambaia possui carga horária de 40 horas.

6.1.1.6 Regime de trabalho dos professores

A maioria dos professores que respondeu o questionário atua como servidor efetivo da SEDF (69%) e os 31% restantes atuam em regime de contrato temporário, conforme mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Regime de trabalho dos professores

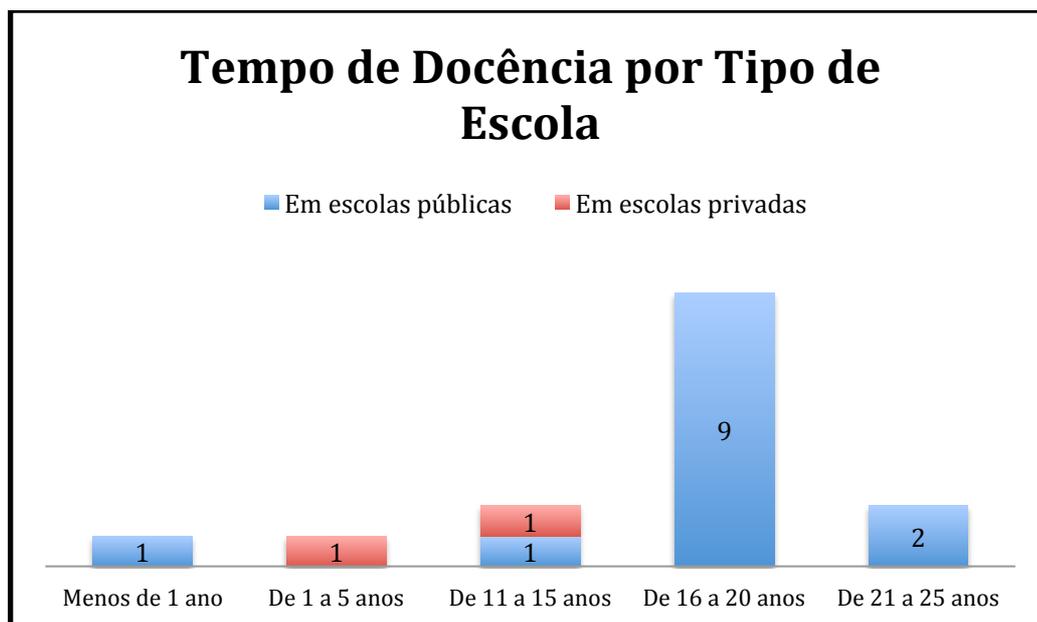


Fonte: Elaboração própria.

6.1.1.7 Tempo de docência por tipo de escola

Quanto ao tempo de docência em escolas públicas, 9 dos 13 professores atuam de 16 a 20 anos, 2, de 21 a 25 anos, 1, de 11 a 15 anos e 1 há menos de um ano. Apenas 2 professores responderam que trabalharam também em escolas privadas, de 1 a 5 anos e de 11 a 15 anos. O Gráfico 6 apresenta os dados.

Gráfico 6 - Tempo de docência por tipo de escola



Fonte: Elaboração própria.

6.1.1.8 Outra graduação do professor com exceção de Pedagogia ou Magistério

A graduação em Pedagogia ou, anteriormente, o Magistério (ensino médio), constituem a formação exigida para a atuação como professor nos anos iniciais do ensino fundamental da SEDF. Perguntou-se, então, se os professores possuem outra formação além da exigida por lei. Os resultados mostram que mais da metade dos professores possuem outra graduação (54%), conforme vê-se no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Graduação do professor (além de Pedagogia e/ou Magistério)

Fonte: Elaboração própria.

Dos professores que responderam possuir outra graduação (6), a metade (3) cursou Filosofia e a outra metade cursou História, Psicologia e Publicidade.

Gráfico 8 - Outra graduação do professor

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, o perfil do professor do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da E. C. 510 de Samambaia é composto, na totalidade, pelo gênero feminino, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais. A maioria tem idade entre 36 e 55 anos e cursou ou está cursando especialização na área educacional. Quanto ao nível do ensino fundamental em que lecionam, a maioria dos professores estudados ministram aulas nos 2º e 3º anos, pois há menos turmas de 1º ano na escola onde se realizou a pesquisa. Em relação ao regime de trabalho, a maioria dos professores estudados é servidor efetivo da SEDF e possui outra graduação além da Pedagogia ou Magistério. Com relação à experiência docente, a maioria dos estudados trabalha de 16 a 20 anos na SEDF e poucos já trabalharam na rede privada de ensino.

6.1.2 Necessidades e busca de informação dos professores para a formação continuada

As questões de 9 a 14 visavam obter dados que permitissem identificar as necessidades e a busca de informação dos professores do ensino fundamental para a formação continuada. Nas tabelas, as frequências de uso de determinado objeto, foram agrupadas nos seguintes níveis, para efeito de melhor análise:

- Alta: corresponde às frequências "diariamente" e "de 2 a 4 vezes por semana";
- Média: corresponde às frequências "1 vez por semana", "1 vez a cada 15 dias" e "1 vez por mês";
- Baixa: corresponde às frequências "1 vez a cada 3 meses", "1 vez a cada 6 meses" e "1 vez por ano";
- Nula: corresponde à frequência "nunca".

Os resultados são descritos a seguir.

6.1.2.1 Tipos de informação necessários à formação continuada

A questão número 9 mediu a frequência média de uso de 6 tipos de informações específicas do contexto educacional necessários à formação continuada dos professores do ensino fundamental.

A partir dos resultados obtidos, verificou-se que 92,3% dos professores utilizam, com alta frequência, informações sobre as disciplinas lecionadas, 61,6% sobre informações culturais e 61,6% sobre a prática docente. O tipo de informação menos assinalado de alta frequência de uso foi sobre tecnologia (23%). Dos respondentes, 7,7% afirmaram nunca utilizar informações para administrar a formação continuada. A tabela 1 apresenta os maiores resultados assinalados para os níveis alto, médio, baixo e nulo.

Tabela 1 - Frequência de uso dos tipos de informação

Tipo de informação	Nível de Uso				Total
	Alta	Média	Baixa	Nula	
Sobre as disciplinas que leciona	92,3% (12)	7,7% (1)			100% (13)
Cultural	61,6% (8)	38,4% (5)			100% (13)
Psicopedagógica	53,8% (7)	46,2% (6)			100% (13)
Sobre a prática docente	61,6% (8)	38,4% (5)			100% (13)
Sobre tecnologia	23% (3)	77% (10)			100% (13)
Para administrar a formação continuada	46,2% (6)	30,7% (4)	15,4% (2)	7,7% (1)	100% (13)

Fonte: Elaboração própria.

6.1.2.2 Meios utilizados para a busca de informação para a formação continuada

A questão 10 mediu a frequência média de uso dos meios impressos, orais, digitais e audiovisuais para buscar informações para a formação continuada dos professores do ensino fundamental. Através dos resultados obtidos, observou-se que 84,6% dos professores utilizam com alta frequência os meios orais para buscar informações para a formação continuada. A menor frequência, 46,2%, recaiu nos meios audiovisuais. 7,7% dos professores respondeu que nunca utilizou meios digitais para a formação continuada. A Tabela 2 apresenta as maiores frequências assinaladas para os níveis alto, médio, baixo e nulo.

Tabela 2 - Frequência de uso dos meios impressos, orais, digitais e audiovisuais para buscar informações para a formação continuada

Meios para a busca de informação	Nível de Uso %				Total
	Alta	Média	Baixa	Nula	
Impressos	61,6% (8)	30,7% (4)	7,7% (1)		100% (13)
Orais	84,6% (11)	7,7% (1)	7,7% (1)		100% (13)
Digitais	53,9% (7)	38,4% (5)		7,7% (1)	100% (13)
Audiovisuais	46,2% (6)	38,4% (5)	15,4% (2)		100% (13)

Fonte: Elaboração própria.

Nas tabelas seguintes relacionou-se a faixa etária dos professores com a frequência de utilização dos meios. Conforme se apresenta na Tabela 3, o meio impresso tem alta frequência de uso entre todas as faixas etárias apresentadas, com exceção do respondente que tem entre 18 a 26 anos.

Tabela 3 - Associação faixa etária x meio impresso

Faixa etária	Frequência de uso do meio impresso %				Total
	Alta	Média	Baixa	Nula	
De 18 a 26 anos		100% (1)			100% (1)
De 26 a 35 anos	100% (1)				100% (1)
De 36 a 45 anos	67% (4)	16,5% (1)	16,5% (1)		100% (6)
De 46 a 55 anos	50% (2)	50% (2)			100% (4)
Mais de 55 anos	100% (1)				100% (1)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme se observa na Tabela 4, o meio oral de busca da informação para formação continuada também tem alta frequência de uso entre todas as faixas etárias apresentadas, com exceção do respondente que tem entre 18 a 26 anos.

Tabela 4 - Associação faixa etária x meio oral

Faixa etária	Frequência de uso do meio oral%				Total
	Alta	Média	Baixa	Nula	
De 18 a 26 anos		100% (1)			100% (1)
De 26 a 35 anos	100% (1)				100% (1)
De 36 a 45 anos	83% (5)	17% (1)			100% (6)
De 46 a 55 anos	100% (4)				100% (4)
Mais de 55 anos	100% (1)				100% (1)

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 5, verifica-se que o meio digital de busca da informação para formação continuada nunca é utilizado pelo professor que tem mais de 55 anos de idade. Os professores que tem de 18 a 35 anos utilizam o meio com alta e média frequência. A maioria dos professores que tem de 36 a 45 anos (67%) utiliza o meio com alta frequência.

Tabela 5 - Associação faixa etária x meio digital

Faixa etária	Frequência de uso do meio digital%				Total
	Alta	Média	Baixa	Nula	
De 18 a 26 anos	100% (1)				100% (1)
De 26 a 35 anos		100% (1)			100% (1)
De 36 a 45 anos	67% (4)	33% (2)			100% (6)
De 46 a 55 anos	50% (2)	50% (2)			100% (4)
Mais de 55 anos				100% (1)	100% (1)

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 6, associou-se a faixa etária com a frequência de uso do meio audiovisual. Observa-se que o meio audiovisual é menos utilizado entre os professores que tem de 36 a 45 anos de idade (17%). Os respondentes que tem de 18 a 26 anos, de 26 a 35 anos e mais de 55 anos utilizam o meio com alta frequência para a formação continuada. Dos professores que tem entre 46 e 55 anos, a metade utiliza o meio audiovisual com alta frequência para buscar informações para aperfeiçoamento profissional.

Tabela 6 - Associação faixa etária x meio audiovisual

Faixa etária	Frequência de uso do meio audiovisual%			Total
	Alta	Média	Baixa	
De 18 a 26 anos	100% (1)			100% (1)
De 26 a 35 anos	100% (1)			100% (1)
De 36 a 45 anos	17% (1)	50% (3)	33% (2)	100% (6)
De 46 a 55 anos	50% (2)	50% (2)		100% (4)
Mais de 55 anos	100% (1)			100% (1)

Fonte: Elaboração própria.

6.1.2.3 Canais de informação utilizados para a formação continuada

A questão 11 identificou os canais de informação mais utilizados pelos professores para a formação continuada. A questão constou de 6 opções, incluindo o item "outros" para serem assinaladas em ordem crescente de importância.

Conforme consta na Tabela 7, o canal que obteve o grau mais elevado de importância foi o arquivo pessoal, utilizado por 77% dos professores. Em segundo lugar, consultam arquivos de colegas: 53,9%. Em terceiro lugar, o canal mais utilizado é a *internet*, conforme resposta de 61,6% dos professores. Em quarto lugar, com 46% das respostas, estão as bibliotecas. Outros 69,2% dos professores classificaram as livrarias como o quinto canal mais utilizado. Em sexto lugar, 92,3% dos professores assinalou a opção "outros" e citaram jornais, revistas, cursos e

outras escolas como canais de informação mais utilizados para a formação continuada. Os resultados apresentados relacionam-se ao número total de respostas para cada item.

Tabela 7 - Frequência de uso dos canais de informação para a formação continuada

Canais de informação	Ordem de importância						Total
	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar	
Arquivo pessoal	77% (10)	7,7% (1)		15,3% (2)			100% (13)
Arquivo de colegas		53,9% (7)	23% (3)	15,4% (2)	7,7% (1)		100% (13)
Bibliotecas		15,6% (2)	7,7% (1)	46% (6)	23% (3)	7,7% (1)	100% (13)
Livrarias		7,7% (1)	7,7% (1)	15,4% (2)	69,2% (9)		100% (13)
Internet	23% (3)	15,4% (2)	61,6% (8)				100% (13)
Outros				7,7% (1)		92,3% (12)	100% (13)

Fonte: Elaboração própria.

6.1.2.4 Motivos para a busca informacional no contexto profissional

A questão 12 identificou os principais motivos que levam os professores do ensino fundamental a buscar informação no âmbito profissional. Conforme consta no gráfico 9, a opção dúvidas sobre conhecimentos de ensino-aprendizagem foi a mais assinalada: 9 respondentes de um total de 13. A curiosidade e a necessidade de realizar trabalhos de curso de formação continuada foram os dois motivos que empataram em segundo lugar, com 6 respostas cada. Apenas um professor assinalou a opção outros e acrescentou a necessidade de adquirir conhecimentos para construir a prática como um dos motivos para a realização de buscas informacionais no âmbito profissional. Nessa questão, os respondentes podiam assinalar mais de uma opção. Os resultados apresentados relacionam-se ao número total de respostas para cada item.

Gráfico 9 - Motivos para a busca informacional



Fonte: Elaboração própria.

6.1.2.5 Frequência média de participação em congressos, palestras e oficinas para a formação continuada

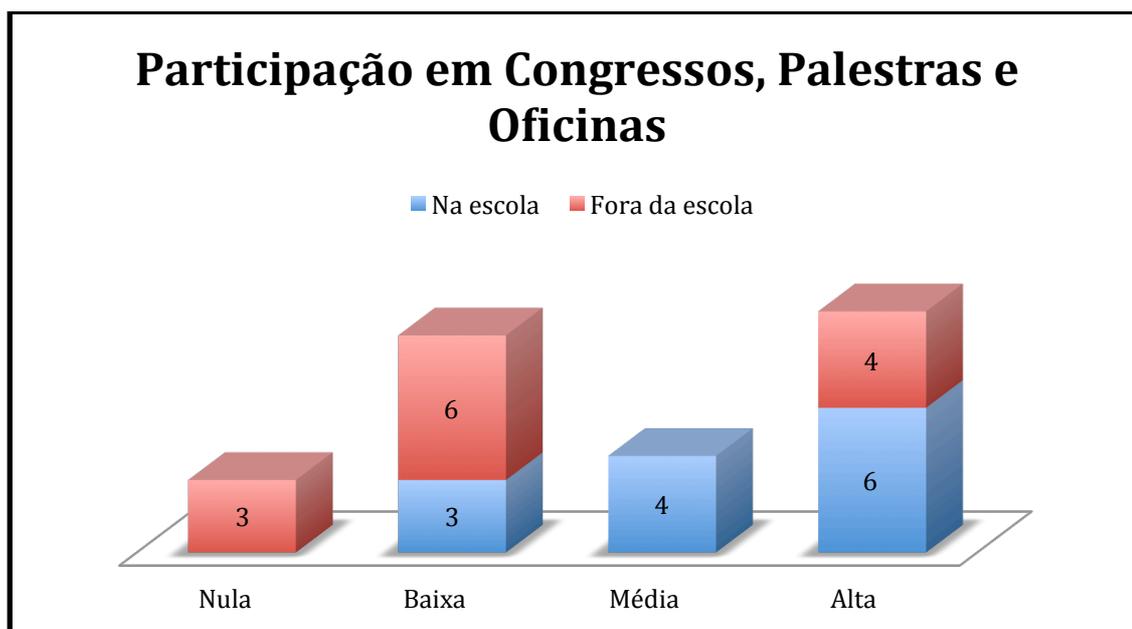
A questão 13 teve como objetivo investigar a participação dos professores em congressos, palestras e oficinas de trabalho durante o período de 12 meses, na escola/SEDF ou fora. Os níveis de frequência correspondem a:

- Alta: mais de quatro vezes;
- Média: de três a quatro vezes;
- Baixa: de 1 a 2 vezes;
- Nula: nunca.

Quanto aos eventos de formação continuada oferecidos pela escola/SEDF, conforme se observa no Gráfico 10, a maioria (6) teve alta participação, 4 professores participaram com média frequência e 3 tiveram frequência baixa.

Quanto à participação dos eventos fora da escola/SEDF, conforme exposto no Gráfico 10, a maioria (6) teve baixa participação, 4 professores participaram com alta frequência e 3 não participaram de nenhum evento nos últimos 12 meses fora da escola/SEDF.

Gráfico 10 - Frequência média de participação em congressos, palestras e oficinas dentro e fora da escola/SEDF



Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 8, cruzou-se as respostas dadas às questões sobre o tempo de docência em escolas públicas e a participação em eventos de formação continuada dentro da escola/SEDF. Verifica-se que os professores que mais participam dos eventos são aqueles na faixa de 16 a 20 anos de tempo de trabalho na rede pública de ensino.

Tabela 8 - Associação tempo de docência em escolas públicas x participação em eventos de formação continuada na escola/SEDF

Tempo de docência em escolas públicas	Participação em evento de formação continuada na escola/SEDF %		Total
	Alta	Média	
Menos de 1 ano		100% (1)	100% (1)

De 11 a 15 anos	50% (2)	50% (2)	100% (4)
De 16 a 20 anos	67% (4)	33% (2)	100% (6)
De 21 a 25 anos	50% (1)	50% (1)	100% (2)

Fonte: Elaboração própria.

Através da associação entre o tempo de docência em escolas públicas e a participação em eventos de formação continuada fora da escola/SEDF, conforme exposto na Tabela 9, observa-se que as 2 professoras que trabalham há mais tempo em escolas públicas (de 21 a 25 anos) nunca participaram em eventos de formação continuada fora da escola. As professoras que têm entre 16 e 20 anos de trabalho na rede pública de ensino são as que tiveram maior frequência de participação nesses eventos (4).

Tabela 9 - Associação tempo de docência em escolas públicas x participação em eventos de formação continuada fora da escola/SEDF

Tempo de docência em escolas públicas	Participação em evento de formação continuada fora da escola/SEDF %			Total
	Alta	Baixa	Nula	
Menos de 1 ano		100% (1)		100% (1)
De 11 a 15 anos	50% (2)	50% (2)		100% (4)
De 16 a 20 anos	67% (4)	33% (2)		100% (6)
De 21 a 25 anos			100% (2)	100% (2)

Fonte: Elaboração própria.

6.1.2.6 Opinião dos professores quanto ao apoio oferecido pela escola/SEDF para a formação continuada

A questão 14 teve como objetivo obter a opinião dos professores sobre o apoio oferecido pela E.C. 510 de Samambaia/SEDF para a formação continuada. Os dados mostram que 77% dos professores consideram bom o apoio da Escola/SEDF e os outros 23% dos respondentes consideram o apoio excelente. Nenhum dos professores considerou o apoio oferecido como regular, ruim ou péssimo, conforme foram dadas as opções no questionário. O Gráfico 11 apresenta os resultados dessa questão.

Gráfico 11 - Opinião dos professores quanto ao apoio oferecido pela escola/SEDF para a formação continuada



Fonte: Elaboração própria.

Em suma, quanto aos tipos de informação, a maioria dos professores estudados utiliza com maior frequência informações sobre as disciplinas que lecionam. Com relação aos meios de busca da informação para formação continuada, a maioria utiliza com maior frequência os meios orais e impressos. Quanto aos canais de informação, a maioria dos respondentes busca informações para estudos e planejamentos, primeiramente, em arquivo pessoal. Os principais motivos que levam os professores a procurarem informações no meio profissional são dúvidas sobre conhecimentos teóricos de ensino-aprendizagem. Quanto à participação em eventos de formação continuada, a maioria dos professores participa frequentemente em eventos da escola/SEDF e poucos participam com alta

frequência em eventos fora. A maioria dos professores avalia como bom o apoio oferecido pela escola/SEDF para a atualização dos professores.

6.1.3 Percepções e estratégias de leitura dos professores do no uso da informação para a formação continuada

As questões de 15 a 21 visavam obter dados que permitissem identificar as percepções e estratégias de leitura dos professores do ensino fundamental no uso da informação para a formação continuada. Os resultados são descritos a seguir.

6.1.3.1 Importância da leitura para atualização profissional

A questão 15 teve como objetivo obter a opinião dos professores sobre a importância da realização de leituras com a finalidade de formação continuada. A análise dos dados mostrou que a totalidade (100%) dos professores consideram a leitura para formação continuada como muito importante. Nenhum dos professores assinalou as opções pouco importante ou não importante.

6.1.3.2 Meio preferido para realização de leituras

A questão 16 buscou conhecer a preferência dos professores dentre os meios impresso e eletrônico para a leitura com a finalidade de aperfeiçoamento profissional. Os dados mostraram, conforme exposto no Gráfico 12, que 92% dos professores preferem ler em meio impresso e apenas 8% optam pela leitura em meio eletrônico.

Gráfico 12 - Meio preferido para leituras para formação continuada

Fonte: Elaboração própria.

6.1.3.3 Compreensão dos objetivos da leitura pelos professores

A questão 17 indagou aos professores sobre a compreensão dos objetivos que os levam a realizar uma leitura. Os dados mostram que 92% dos professores buscam entender os objetivos da leitura antes de ler. Apenas 8% dos respondentes não buscam entender previamente os objetivos da leitura a ser realizada, conforme se apresenta no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Compreensão dos objetivos da leitura



Fonte: Elaboração própria.

6.1.3.4 Objetivos das leituras do professores

A questão 18 investigou a frequência de leitura dos professores com alguns objetivos. Por meio dos resultados obtidos, verificou-se que 69,3% dos professores realizam leituras por prazer com alta frequência. Nesse mesmo nível (alto), apenas 23% leem para comunicar um texto a um público e 30,7% para revisar um texto próprio. A Tabela 10 apresenta as maiores frequências assinaladas para os níveis alto, médio, baixo e nulo.

Tabela 10 - Frequência de leitura com diversos objetivos

Objetivos da leitura	Frequência de leitura				Total
	Alta	Média	Baixa	Nula	
Obter informação precisa	53,9% (7)	46,1% (6)			100% (13)
Seguir instruções	46,1% (6)	46,2% (6)		7,7% (1)	100% (13)
Aprender	53,9% (7)	38,4% (5)	7,7% (1)		100% (13)
Por prazer	69,3% (9)	23% (3)		7,7% (1)	100% (13)
Revisar um texto próprio	30,7% (4)	61,6% (8)	7,7% (1)		100% (13)
Comunicar um texto a um público	23% (3)	30,8% (4)	30,8% (4)	15,4% (2)	100% (13)

Verificar o que se compreendeu	38,5% (5)	46,1% (6)	7,7% (1)	7,7% (1)	100% (13)
---------------------------------------	-----------	-----------	----------	----------	-----------

Fonte: Elaboração própria.

6.1.3.5 Estratégias de leitura utilizadas pelos professores por tipo de leitura

A questão 19 identificou as estratégias de leitura utilizadas pelos professores de acordo com os seguintes tipos de leitura: para aperfeiçoamento profissional, com os estudantes e outros tipos.

Quanto à leitura para aperfeiçoamento profissional, os resultados mostram que a estratégia de leitura mais utilizada refere-se à reflexão sobre a leitura (11) e a menos utilizada é a de extração de informações específicas sem ler necessariamente todo o texto (2).

Quanto à leitura com os estudantes em sala de aula, os resultados mostram que a estratégia de leitura mais utilizada refere-se à reflexão sobre a leitura (10) e as duas menos utilizadas consecutivamente são: extração de informações específicas sem ler necessariamente todo o texto (1) e elaboração de hipóteses sobre o significado de termos desconhecidos (1).

Quanto aos outros tipos de leitura, os resultados mostram que a estratégia de leitura mais utilizada refere-se também à reflexão sobre a leitura (9) e a menos utilizada é a de extração de informações específicas sem ler necessariamente todo o texto (1).

Vale ressaltar que, para cada tipo de leitura apresentado, os respondentes poderiam assinalar quantas estratégias de leitura fossem necessárias. Os resultados apresentados na Tabela 11 relacionam-se ao número total de respostas para cada item.

Tabela 11 - Estratégias utilizadas por tipo de leitura

Estratégia de leitura	Tipo de leitura		
	Leitura para aperfeiçoamento profissional	Leitura com os estudantes	Outros tipos de leitura

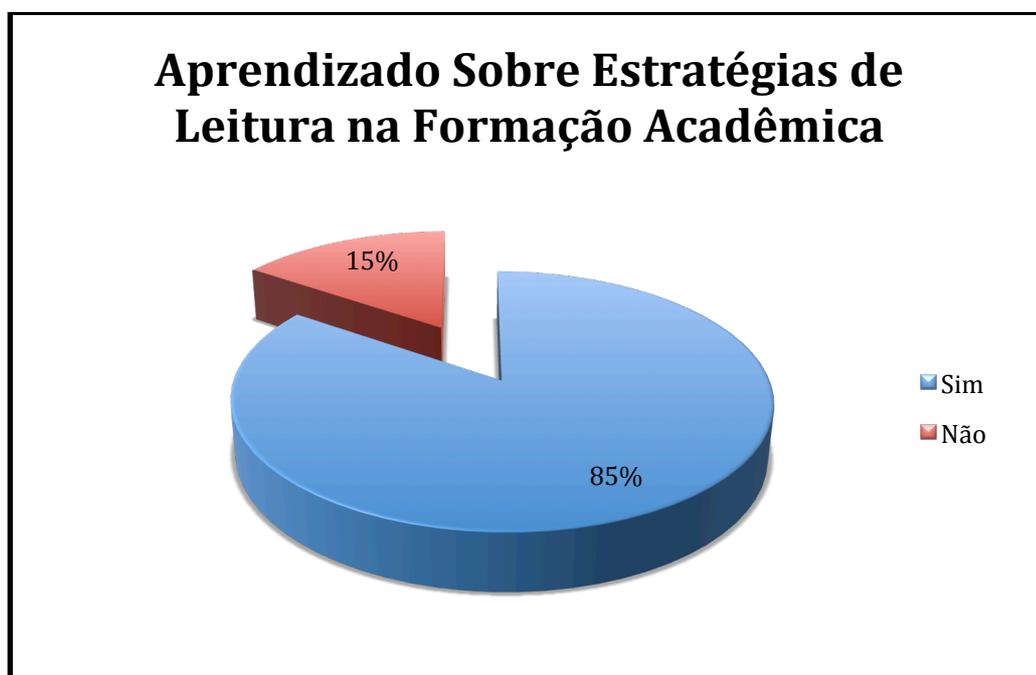
Reflexão sobre o que lê	11	10	9
Recapitulação de trechos não entendidos	9	8	7
Relação da informação lida com conhecimentos obtidos anteriormente	6	7	5
Questionamento sobre o que é apresentado	5	8	4
Diferenciação do essencial do secundário	6	6	4
Extração da ideia central do texto ao analisar elementos como o título, palavras-chave, figuras etc.	9	9	3
Formulação de perguntas sobre o que foi lido	5	8	3
Esclarecimento de possíveis dúvidas (em outras fontes)	5	5	3
Elaboração de resumo de ideias centrais do texto	4	3	2
Extração de informações específicas sem ler necessariamente todo o texto	2	1	1
Elaboração de hipóteses sobre o significado de termos desconhecidos	3	1	2

Fonte: Elaboração própria.

6.1.3.6 Aprendizado sobre estratégias de leitura na formação acadêmica pelos professores

A questão 20 teve como objetivo verificar se os professores haviam aprendido sobre estratégias de leitura na formação acadêmica. Os dados mostram que 85% dos professores aprenderam sobre estratégias de leitura na formação acadêmica e que apenas 15% responderam negativamente à questão, conforme consta no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Aprendizado dos professores sobre estratégias de leitura na formação acadêmica

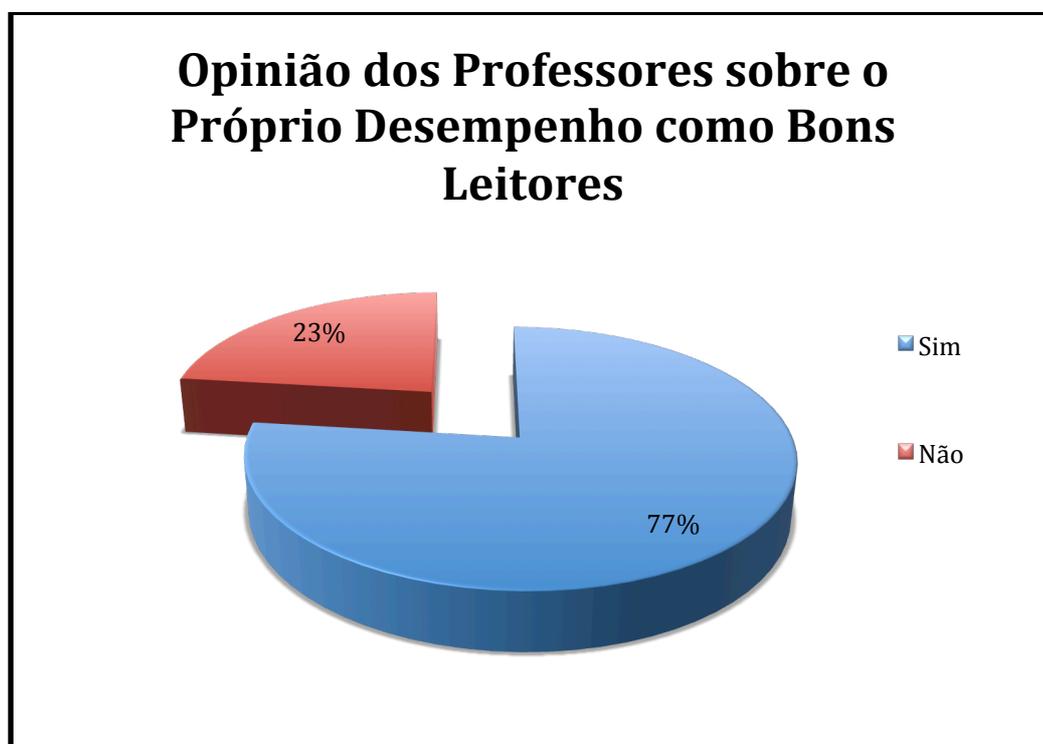


Fonte: Elaboração própria.

6.1.3.7 Opinião dos professores sobre o próprio desempenho como leitores ativos e competentes

A questão 21 mediu a opinião dos professores sobre o próprio desempenho como leitores ativos e competentes. Pediu-se que os respondentes justificassem a resposta. Os resultados, como mostra o Gráfico 15, revelaram que 77% dos professores consideram-se leitores ativos e competentes. Apenas 23% responderam negativamente à questão.

Gráfico 15 - Opinião dos professores sobre o próprio desempenho como bons leitores



Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 12 apresenta as justificativas para as respostas dos professores. Dos professores que se consideram bons leitores, 3 justificaram as respostas por ensinarem sobre os benefícios da leitura aos estudantes e outros 3 por lerem frequentemente. Dos professores que não se consideram bons leitores, as justificativas dividiram-se em: leitura com pouca frequência (1), falta de tempo (1) e leitura por obrigação (1). Os resultados apresentados relacionam-se ao número total de respostas para cada item.

Tabela 12 - Justificativas dos professores sobre o próprio desempenho como leitores

Justificativas sobre o próprio desempenho dos professores como leitores	
Professores que se consideram bons leitores (10)	Professores que não se consideram bons leitores (3)
Prazer pela leitura (2)	Baixa frequência de leitura (1)
Busca de opiniões de estudiosos (1)	Falta de tempo (1)
Ensino sobre os benefícios da leitura aos estudantes (3)	Leitura por obrigação (1)

Alta frequência de leitura (3)	
Busca constante de informações atualizadas (4)	

Fonte: Elaboração própria.

Relacionou-se também as opiniões dos professores sobre o próprio desempenho como leitores e o número de estratégias utilizadas em alguns tipos de leituras. O número de estratégias de leitura foi agrupado nos seguintes níveis:

- Alto: de 9 a 12 estratégias;
- Médio: de 5 a 8 estratégias;
- Baixo: de 1 a 4 estratégias;

Nas leituras com a finalidade de formação continuada, dos professores que consideraram-se bons leitores, 30% utilizam alta quantidade de estratégias de leitura, entretanto 20% utilizam poucas estratégias, conforme aponta a Tabela 13. Dos respondentes que se consideraram maus leitores, a totalidade utiliza média quantidade de estratégias de leitura em leituras para a formação continuada.

Tabela 13 - Associação da opinião sobre desempenho como leitor x estratégias em leituras para a formação continuada

Opinião sobre o próprio desempenho como leitor	Número de estratégias utilizadas em leituras para a formação continuada			Total
	Alto	Médio	Baixo	
Bom leitor	30% (3)	50% (5)	20% (2)	100% (10)
Mau leitor		100% (3)		100% (3)

Fonte: Elaboração própria.

Nas leituras com os estudantes em sala de aula, dos professores que se consideraram bons leitores, 30% utilizam alta quantidade de estratégias de leitura, entretanto 20% utilizam poucas estratégias, conforme se observa na Tabela 14. Dos respondentes que se consideraram maus leitores, metade utiliza média quantidade

de estratégias de leitura e a outra metade, baixa quantidade em leituras com os estudantes.

Tabela 14 - Associação da opinião sobre desempenho como leitor x estratégias em leituras com os estudantes

Opinião sobre o próprio desempenho como leitor	Número de estratégias utilizadas em leituras com os estudantes			Total
	Alto	Médio	Baixo	
Bom leitor	30% (3)	50% (6)	20% (2)	100% (10)
Mau leitor		50% (1)	50% (1)	100% (2)

Fonte: Elaboração própria.

Em outros tipos de leitura, dos professores que se consideraram bons leitores, a maioria (70%) utiliza poucas estratégias de leitura e apenas 10% deles utilizam alta quantidade de estratégias de leitura, conforme se visualiza na Tabela 15. Dos respondentes que se consideraram maus leitores, metade utiliza média quantidade de estratégias de leitura e a outra metade, baixa quantidade em outros tipos de leitura. Nas leituras para formação continuada e com os estudantes, o número de estratégias utilizadas pelos professores é maior do que em outros tipos de leituras. Logo, verificou-se que o número de estratégias de leitura sofre influência do tipo de leitura e da opinião do professor em relação ao próprio desempenho como leitor.

Tabela 15 - Associação da opinião sobre desempenho como leitor x estratégias em outros tipos de leitura

Opinião sobre o próprio desempenho como leitor	Número de estratégias utilizadas em outros tipos de leitura			Total
	Alto	Médio	Baixo	
Bom leitor	10% (1)	20% (2)	70% (7)	100% (10)
Mau leitor		50% (1)	50% (1)	100% (2)

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, a totalidade dos professores considera muito importante a leitura com a finalidade de aperfeiçoamento profissional. A maioria dos professores prefere o meio impresso para a realizar as leituras e busca compreender os objetivos da leitura antes de ler. Grande parte dos professores estudados lê frequentemente por prazer, para obter informação precisa e para aprender. A maioria dos respondentes utiliza com maior frequência as estratégias de refletir sobre a leitura e recapitular trechos não entendidos. Grande parte dos professores já aprendeu sobre estratégias de leitura na formação acadêmica e se considera leitor ativo e competente.

6.2 Análise das entrevistas

Essa seção apresenta a análise das entrevistas com duas professoras em função de coordenação do ensino fundamental e três professoras em regência – uma representante de cada ano do ensino fundamental oferecido pela E.C. 510 de Samambaia (1º ao 3º ano).

O critério adotado para a seleção dos professores representantes de cada ano do ensino fundamental foi a espontaneidade, ou seja, foram convidados os professores que se dispuseram a participar da entrevista. O áudio das entrevistas foi gravado em dispositivo eletrônico e, posteriormente, foi feita a condensação dos conteúdos das respostas, como forma de elencar as questões mais relevantes discutidas pelos entrevistados.

A primeira parte do roteiro trata das características dos professores entrevistados.

6.2.1 Características dos professores entrevistados

O primeiro bloco de questões objetivou delinear as características dos professores entrevistados. Dois dos respondentes são professores em função de coordenação e três são professores em regência, representantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. A totalidade dos entrevistados é do sexo feminino, situados na faixa etária de 36 a 45 anos, apenas um está na faixa etária acima de 45 anos de idade. Os entrevistados têm carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

Quanto ao tempo de trabalho como professores, a maioria dos entrevistados tem mais de 10 anos de experiência. Em relação ao grau de escolaridade, a maioria dos entrevistados tem formação no Magistério (nível médio) e Pedagogia (nível superior), com especialização na área educacional. O Quadro 7 mostra o perfil dos entrevistados.

Quadro 7 - Perfil dos professores entrevistados.

Entrevistado	Sexo	Faixa etária	Carga horária	Tempo de docência	Grau de Escolaridade
Professor do 1º ano	Feminino	De 36 a 45 anos	40 horas semanais	17 anos	Magistério, Graduação em Pedagogia e em Letras Português-Inglês e Pós-graduação em Psicopedagogia
Professor do 2º ano	Feminino	De 36 a 45 anos	40 horas semanais	20 anos	Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Língua Portuguesa
Professor do 3º ano	Feminino	De 46 a 55 anos	40 horas semanais	19 anos	Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Orientação Educacional
Coordenador 1	Feminino	De 26 a 35 anos	40 horas semanais	11 anos	Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia e em Educação e

					Gestão
Coordenador 2	Feminino	De 36 a 45 anos	40 horas semanais	8 anos	Magistério e Pós- graduação em Orientação Educativa

Fonte: Elaboração própria.

A segunda parte do roteiro trata das necessidades e busca da informação para a formação continuada do professor.

6.2.2 Necessidade e busca da informação para formação continuada do professor

O bloco contempla duas perguntas com o objetivo de verificar as necessidades de informação mais relevantes para o professor e como ocorre a busca de informação.

6.2.2.1 Necessidades informacionais do professor

A questão verificou a opinião dos entrevistados sobre os tipos de informações, conteúdos e/ou conhecimentos necessários à atuação do professor. A análise das respostas obtidas permitiu verificar que a maioria das professoras entrevistadas considera importante as informações científica – das disciplinas lecionadas –, psicopedagógica e sobre a prática docente – a reflexão sobre a prática – para a atuação.

Quatro das cinco entrevistadas mencionaram a importância de buscar informação sobre as disciplinas lecionadas. Três falaram sobre informação psicopedagógicas, inclusive, aspectos como teorias educacionais, fatores sócio-educativos e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Duas das entrevistadas referiram-se à importância da informação sobre a prática docente, ressaltando a importância de relacionar a teoria com a prática e refletir sobre o trabalho realizado. Os depoimentos abaixo ilustram melhor a questão:

"A gente necessita sempre da teoria ligada à prática. [...] Há também necessidade de constante avaliação do que é feito, tanto a auto-avaliação como a avaliação do trabalho dos colegas. [...] Especificamente, também é necessário o conhecimento das matérias lecionadas."

(Coordenadora 1 do ensino fundamental)

"Nós precisamos de todo tipo de informação ligada não somente ao desenvolvimento biológico da criança como também ao cognitivo. Todas as informações concernentes ao desenvolvimento do indivíduo influenciam em sala de aula. Precisamos compreender de que forma a criança aprende e percebe o mundo e as informações que trazemos para elas em sala de aula."

(Coordenadora 2 do ensino fundamental)

"Precisamos, por exemplo, entender as teorias que estão por trás dos instrumentos de avaliação dos alunos. [...] O conhecimento das disciplinas lecionadas também é muito importante. [...] Para atingir as metas de aprendizagem que são traçadas no início do ano, o professor tem que entender também sobre as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, para que o aluno possa aprender, considerando as variáveis que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. "

(Professora do 1º ano do ensino fundamental)

"É preciso buscar conhecimento sobre algumas questões psicopedagógicas que não aprendemos na graduação, e também sobre as disciplinas que ensinamos. "

(Professora do 2º ano do ensino fundamental)

"Para a educação, hoje, o tipo de conteúdo que a gente precisa é o que está integrado à realidade de cada aluno, pois cada comunidade apresenta realidade diferente. A partir dessa avaliação do contexto escolar, realizam-se atividades para desenvolver a aprendizagem do aluno. [...] É necessário que o professor tenha o conhecimento científico intercalado com a prática. A prática deve ser acompanhada da aplicação dos métodos de ensino-aprendizagem. É necessário que o professor se aproprie do conhecimento científico e adote um método para passar, ensinar os conteúdos necessários para as crianças. "

(Professora do 3º ano do ensino fundamental)

6.2.2.2 Busca da informação para a formação continuada

A questão investigou os procedimentos dos professores para buscar informação com o objetivo de aperfeiçoamento profissional. As respostas obtidas mostraram que as fontes impressas, orais e digitais são as mais utilizadas pelas entrevistadas. A maioria das entrevistadas mencionou os livros impressos como importante fonte para aperfeiçoamento profissional, sendo que, preferem comprá-los, para manter acervo pessoal, do que tomar emprestado em bibliotecas, por exemplo.

Três das professoras entrevistadas mencionaram a importância da troca de ideias com colegas - meio oral - inclusive como forma de aprender sobre questões tecnológicas. A *internet* - meio digital - foi apontada como importante recurso para formação continuada por três das entrevistadas. Apenas uma das entrevistadas mencionou a busca de informações em fontes audiovisuais, como programas de TV, para aperfeiçoamento profissional.

As professoras entrevistadas responderam que recorrem, principalmente, a cursos de formação continuada oferecidos pela SEDF para atualização profissional. Em relação à qualidade e frequência de oferta desses cursos, elas evidenciaram grande satisfação.

Os depoimentos a seguir ilustram as respostas obtidas.

"A gente busca cursos dentro e fora da SEDF. Mas, segundo a minha experiência, os cursos da rede [SEDF] são melhores elaborados, mais focados no que eu preciso para usar em sala de aula. *Internet*, jornal, televisão...tudo é muito útil."

(Coordenadora 1 do ensino fundamental)

"Buscamos atualização em cursos de especialização, cursos ofertados pela rede [SEDF] e principalmente, através da leitura de livros pedagógicos e de livros didáticos. "

(Coordenadora 2 do ensino fundamental)

"A minha busca de informações se dá principalmente através dos cursos oferecidos pela SEDF, que contemplam o que há de novo para nossa atuação, para que possamos usar os termos adequados e alfabetizar da maneira mais eficiente. Hoje, também uso uma ferramenta que gosto muito que é a *internet*: tudo o que eu não conheço, tudo o que há de novo eu também procuro nesse recurso; é um grande aliado para a minha atuação, pois é bem atual. Aqui na escola temos também abertura para perguntarmos às colegas, às coordenadoras e aos gestores sobre possíveis dúvidas quanto à nossa atuação. Também busco atualização através da leitura de livros recomendados por professores nos cursos que faço. Então, a busca de informação é importante porque o ensino nunca fica parado, há sempre mudança para acontecer, há sempre renovação."

(Professora do 1º ano do ensino fundamental)

"Às vezes temos dificuldades para equilibrar o tempo entre os cursos, os planejamentos para as aulas e atuação em projetos da escola. Mesmo assim, sempre procuro fazer os cursos oferecidos pela SEDF, porque são muito bons, aprendemos muito, eles suprem nossa necessidade de atualização. Além dos cursos oferecidos pela SEDF, busco também a ajuda de colegas para tirar dúvidas, inclusive sobre questões de tecnologia. A troca de informações com os colegas é um meio

fundamental de buscar atualizações, e assim um ajuda o outro a melhorar a sua prática. Busco, também, sempre livros atualizados da minha área. Quanto ao uso de bibliotecas, falta tempo para ir, por isso, geralmente, compro os livros indicados nos cursos que faço, para consultar depois, tirar dúvidas."

(Professora do 2º ano do ensino fundamental)

"Busco aperfeiçoamento, principalmente, através de cursos disponibilizados pela SEDF. Também faço cursos de especialização à distância, fora da escola, mas dou preferência para os cursos da SEDF. Busco também na *internet*, em livros didáticos atuais e há também a troca de ideias com colegas."

(Professora do 3º ano do ensino fundamental)

A próxima parte do roteiro trata das percepções e estratégias de leitura dos professores para a formação continuada.

6.2.3 Percepções e estratégias de leitura para a formação continuada

Esse bloco contempla três questões para compreender a avaliação do professor em relação ao uso de estratégias de leitura com a finalidade de atualização profissional.

6.2.3.1 Importância do uso de estratégias de leitura para a atuação docente

O objetivo da questão foi conhecer a avaliação do professor em relação ao uso de estratégias de leitura na atuação docente. Averiguou-se que existe consenso pela totalidade das entrevistadas no que diz respeito à importância das estratégias para a boa atuação docente.

No primeiro questionamento sobre estratégias de leitura, a análise das resposta obtidas apontou para a maior aplicação das técnicas com os alunos, em sala de aula, e não tanto nas próprias leituras dos entrevistados. Através do uso de estratégias de leitura, as entrevistadas mencionaram as possibilidades de concretizar as metas de aprendizado propostas pela escola e de direcionar a percepção do aluno frente ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Outro aspecto interessante evidenciado nas entrevistas foi a importância da participação em cursos de formação continuada da SEDF, que propiciaram às professoras entrevistadas o estudo de estratégias de leitura, conteúdo até então desconhecido por elas. Os depoimentos a seguir ilustram a questão.

"Essas técnicas são muito importantes para a minha atuação, ainda mais depois de um dos cursos de formação que fiz pela SEDF, que ensinou sobre isso, onde abri meu leque sobre o assunto, que até então desconhecia. Através das estratégias de leitura é possível alertar o aluno, fazer uma avaliação melhor do que ele está aprendendo."

(Coordenadora 1 do ensino fundamental)

"Aprendi sobre técnicas de leitura na formação continuada da SEDF e não na formação inicial. [...] Através do conhecimento de estratégias de leitura, o professor consegue direcionar a percepção do aluno para aquilo que deseja trabalhar em sala de aula."

(Coordenadora 2 do ensino fundamental)

"Eu tive sorte porque no ano em que entrei na SEDF, fiz um curso que ensinou sobre estratégias de leitura, pois na graduação não aprendi sobre isso. Então, desde que entrei na SEDF como professora, adquiri o conhecimento e apliquei com meus alunos. Posteriormente, fiz outro curso que ensinou sobre isso. É uma ferramenta para ajudar na concretização da alfabetização, e se o professor não tiver conhecimento disso, a capacidade de utilizar estratégias pelo aluno passa batida e o professor não elabora atividades que trabalhem isso."

(Professora do 1º ano do ensino fundamental)

"Já vi sobre estratégias de leitura nos cursos da SEDF que fiz. Na graduação não aprendi sobre isso. Acredito que o uso de estratégias de leitura me ajuda a alcançar as metas de aprendizagem com os alunos."

(Professora do 2º ano do ensino fundamental)

"Como professora, as estratégias de leitura têm tudo para me ajudar, pois auxiliam no aprendizado do aluno."

(Professora do 3º ano do ensino fundamental)

6.2.3.2 Estratégias utilizadas pelos professores

A questão investigou as estratégias de leitura utilizadas pelos professores ao realizarem diversas leituras, especialmente aquelas voltadas para aperfeiçoamento profissional. A análise das respostas mostrou que a maioria das entrevistadas utiliza uma série de indicadores no texto - como o título, subtítulo, ilustrações, resumo,

introdução e conclusão - como forma de extrair a ideia principal do texto e formular previsões sobre a leitura. Muitas também grifam, releem e fazem anotações no texto como forma de melhor apreender as informações contidas e elaborar resumos posteriormente.

A maioria das entrevistadas ressaltou que ao se deparar com termos desconhecidos, interrompe a leitura e recorre a dicionários para sanar a dúvida. Uma das entrevistadas mencionou que, apesar de também recorrer ao dicionário, muitas vezes, ao encontrar termos desconhecidos, prossegue a leitura para analisar o texto e encontrar pistas sobre o significado do termo. Duas das entrevistadas mencionaram também a recapitulação de termos não compreendidos no texto.

Observou-se também que as estratégias de leitura utilizadas variam conforme os diferentes tipos de texto e finalidades da leitura. A maioria das entrevistadas centrou-se na explicação de estratégias de leitura com a finalidade de formação continuada - conforme questionadas - entretanto, algumas mencionaram, inclusive, as diferenças ao realizar-se outros tipos de leitura, como a recreativa e a instrucional.

Quanto à leitura em meio impresso e digital: três das entrevistadas preferem ler em meio impresso, uma prefere o meio digital e outra recorre igualmente aos dois meios.

Os trechos a seguir elucidam os desdobramentos dessa questão.

"Utilizo boa parte daquilo que aprendi nos cursos da SEDF, como por exemplo, a partir de partes, como o título, consigo extrair o principal da leitura. Basicamente, no dia a dia, na correria, eu gosto de marcar, sublinhar, fazer anotações ao lado do texto. Quando me deparo com termos desconhecidos na leitura, geralmente procuro o dicionário, inclusive os dicionários *online*, na mesma hora. Não tento fazer adivinhações sobre palavras desconhecidas. [...] Até um dia desses eu preferia a leitura no meio físico, mas agora utilizo também a leitura no aspecto virtual."

(Coordenadora 1 do ensino fundamental)

"Uso as técnicas de sublinhar, resumir, reler. Gosto também de transcrever as ideias do texto, principalmente nas leituras voltadas para os trabalhos de conclusão dos cursos que fazemos. Daí, paro, seleciono um capítulo, um item e reescrevo com minhas próprias palavras, isso ajuda bastante na compreensão da leitura. Quando me deparo com termos desconhecidos na leitura, geralmente procuro o dicionário, inclusive os dicionários *online*, na mesma hora, porque senão perde-se o sentido

da leitura. Porém, muitas vezes, mesmo o termo sendo desconhecido, o contexto fornece pistas, possibilita a dedução do significado. [...] Prefiro realizar leituras no meio físico."

(Coordenadora 2 do ensino fundamental)

"A gente usa várias estratégias de leitura, muitas ao mesmo tempo, às vezes até sem perceber. Minha leitura, geralmente, se dá de modo rápido. Num primeiro contato com a leitura já posso captar rapidamente de que tipo de informação se trata, porque consigo extrair o essencial, fazer inferências e antecipações. Aquilo que a gente ensina para os alunos a gente consegue realizar também. Minha aprendizagem não se dá apenas pela leitura, mas marcando o texto e escrevendo também: gosto de elaborar pequenos resumos para poder concretizar o aprendizado. Sempre elaboro hipóteses antes de leitura, quando leio o título ou a capa do livro, por exemplo. Quando me deparo com um termo desconhecido no texto eu busco na *internet* a solução pra essa dúvida. [...] Prefiro ler virtualmente as informações que busco. [...] Então, é necessário usar conjuntos de estratégias de leitura diferentes para cada tipo de leitura."

(Professora do 1º ano do ensino fundamental)

"Leio, primeiramente, as partes chave do texto, como a introdução, depois leio tudo para poder entender. Eu recapitulo trechos que ficam confusos até que eu, de fato, entenda. Leio grifando, e preciso escrever para concretizar o aprendizado da leitura, fazendo pequenos resumos ou anotações no texto, porque acredito que ficar só na leitura é um pouco superficial para o meu aprendizado. Em outras leituras, que não sejam para formação continuada, às vezes utilizo conjuntos de estratégias diferentes. Por exemplo, ao ler uma receita tenho que ser fiel ao texto, não tenho como extrair o essencial do secundário, por exemplo, tenho que seguir o passo-a-passo. Quando me deparo com um termo desconhecido no texto, procuro o dicionário, às vezes imediatamente, às vezes depois de toda a leitura. [...] Prefiro ler as informações que busco no meio impresso."

(Professora do 2º ano do ensino fundamental)

"Em leituras para estudo, sempre leio mais de uma vez. Quando não entendo determinado trecho, eu retomo. Também faço anotações, marco o texto, gosto de ler em voz alta. Não faço resumos por falta de tempo. Quanto à leitura deleite, gosto de ler silenciosamente, reflito sobre a leitura, fazendo uma introspecção e retomo trechos que ficarem confusos para mim. Às vezes, leio a sinopse das histórias e formulo previsões. De acordo com o tipo de leitura há um modo de ler, com estratégias diferentes.[..] Particularmente, prefiro fazer leituras com o texto impresso."

(Professora do 3º ano do ensino fundamental)

6.2.3.3 *Uso de estratégias de leitura com os estudantes em sala de aula*

O intuito da questão foi conhecer como os professores trabalham, ensinam as estratégias de leitura em sala de aula com os estudantes. A análise das respostas permitiu inferir que os professores conseguem aplicar em sala de aula, com os

alunos, as estratégias de leitura que aprenderam na formação continuada e que também utilizam em suas próprias leituras.

A análise das respostas mostrou que a maioria das entrevistadas ensinam os estudantes a utilizarem indicadores no texto - como o título, ilustrações, personagens (em leituras literárias) e disposição das palavras - como forma de extrair a ideia principal do texto e formular previsões sobre a leitura. Uma das professoras mencionou a aplicação de uma técnica de leitura na resolução de problemas matemáticos, ao pedir que os estudantes fizessem a seleção de informações relevantes, colorindo-as, possibilitando a compreensão do problema e a posterior montagem das expressões matemáticas. Algumas das entrevistadas também mencionaram a importância de explicar previamente aos estudantes sobre a finalidade da leitura a ser realizada e o tipo de texto abordado.

A maioria das professoras também incentiva os estudantes a refletirem sobre a leitura, pedem que leiam o texto proposto mais de uma vez e que recapitem trechos não entendidos - inclusive quando há o intuito de trabalhar a produção de texto escrito. Também se observou que através da reescrita do texto pelos estudantes, as professoras conseguem verificar se eles são capazes de extrair o essencial do trivial na leitura. Sobre o resgate de conhecimentos prévios, uma das professoras mencionou que sempre retoma conceitos ensinados anteriormente como forma de reforçar o aprendizado.

Observou-se também que as estratégias de leitura ensinadas variam conforme os diferentes tipos de texto e finalidades da leitura. Algumas das entrevistadas mencionaram a importância de um tipo de leitura, a recreativa - chamada também leitura deleite - para que os estudantes não se sintam sempre cobrados, para que desenvolvam o prazer de ler. Uma das professoras, mesmo ao trabalhar a leitura recreativa, faz a verificação da compreensão leitora dos estudantes, ao pedir que contem a ela, individual e oralmente, o que entenderam sobre a leitura. A maioria das professoras utiliza as estratégias de leitura como forma de verificar e consolidar o aprendizado dos estudantes. A seguir, os trechos das entrevistas esclarecem os desdobramentos da questão.

"Através das estratégias de leitura é possível alertar o aluno, fazer melhor avaliação do que ele está aprendendo. [...] Em sala de aula, a análise, não só do título do texto, como também das imagens, são pistas para se criar inferências sobre o texto. Uma outra estratégia de leitura que usei em uma turma de terceiro ano foi em relação aos problemas matemáticos, era uma estratégia para a interpretação dos problemas: marcar com cores diferentes as informações que o problema trazia. Então, apliquei a técnica em questões matemáticas. Uso também a técnica de identificação pelos alunos de características das histórias, como personagens, objetos, lugares, ações e sentimentos que aparecem nas histórias."

(Coordenadora 1 do ensino fundamental)

"Em sala de aula, por trabalharmos nas séries iniciais do ensino fundamental, não dá pra trabalhar nada muito sofisticado. Então, as primeiras técnicas de leitura que utilizamos com as crianças são as de inferência e de verificação, em que a partir do título do texto, das imagens, elaboramos hipóteses e tentamos verificar se tratava-se daquilo mesmo que os alunos pensaram inicialmente, se aquela informação se confirma. Ao identificarem-se elementos como os personagens da história, o aluno pode coletar dados para a produção de texto. A leitura objetiva também é muito importante, pois quando a criança sabe de antemão o objetivo da leitura que se propõe, o trabalho é mais produtivo."

(Coordenadora 2 do ensino fundamental)

"Com os alunos, procuro trabalhar as hipóteses da leitura, explorando elementos como o título, capa do livro, ilustrações, fornecendo pistas para os alunos. Então, peço que eles contem a história a partir das imagens de um livro. Só depois leio o texto contido no livro e daí confirmarmos ou não as hipóteses levantadas pelos alunos. Trabalho, então, estratégias de antecipação e inferências sobre o texto lido. Sempre gosto, também, de informar sobre o objetivo da leitura com a turma e procuro deixar claro o que os alunos estão lendo e pra quê serve essa leitura. [...] A leitura deleite também precisa ser trabalhada com os alunos, porque senão o aluno vai ter medo de ler, vai entender que a professora vai sempre cobrar alguma coisa."

(Professora do 1º ano do ensino fundamental)

"Nas leituras individuais dos alunos, procuro incentivá-los a recapitularem o que não entenderam ou perguntarem sobre dúvidas de vocabulário, por exemplo. Peço que leiam e releiam. Quando leio em voz alta algum livro para as crianças, procuro explicar o significado das palavras que elas não conhecem na mesma hora, pois podem ficar com dúvida e não conseguir prestar atenção no restante da história contada. [...] Como no segundo ano [do ensino fundamental] é muito cobrada a interpretação de texto, os alunos têm que refletir sobre a leitura, conseguir extrair as principais informações contidas no texto, etc. [...] A leitura deleite é também muito importante para o aluno se deliciar com a leitura - mesmo assim há também o uso de estratégias de leitura pelos alunos."

(Professora do 2º ano do ensino fundamental)

"Com as estratégias de leitura, os alunos podem aprender de maneiras diversificadas, considerando que cada criança aprende de uma forma. Eu não posso usar apenas uma técnica de leitura com as crianças, preciso usar várias delas, porque, caso contrário, não consigo alcançar meus objetivos. [...] Em sala, trabalho sempre um 'dia da leitura'. Nesse dia, eu já preparo os alunos para que saibam que vão ter aquele momento, então, deixo-os livres para escolher o livro, mas planejo sempre as estratégias de leitura para trabalhar previamente. Peço que o aluno faça a leitura individualmente, e depois, pra saber se ele entendeu a história, peço que me conte a história oralmente, com as suas palavras. Essa é mais uma leitura deleite. Mas, quando quero explorar o livro através da produção de textos, eu peço que eles leiam e recontem através da escrita. Geralmente, os alunos conseguem retirar o essencial da leitura e fazem sempre o resgate dos conteúdos que aprenderam anteriormente."

(Professora do 3º ano do ensino fundamental)

6.3 Discussão dos resultados

A seção apresenta discussão dos resultados obtidos na pesquisa por meio dos questionários e entrevistas, de acordo com os objetivos propostos: identificação do perfil dos professores do ensino fundamental atuantes na E.C. 510 de Samambaia, identificação das necessidades e da busca de informação dos professores para a formação continuada e identificação das percepções e estratégias de leitura dos professores no uso da informação para a formação continuada.

6.3.1 Perfil dos professores investigados

Constatou-se que, no que concerne à idade, os professores estudados têm, na maioria, entre 36 e 55 anos (76%), portanto, são professores dispostos numa categoria etária mais elevada. A faixa etária predominante dos professores estudados segue uma tendência brasileira, pois 68% dos docentes têm mais de 33 anos e 55% estão na faixa de 30 a 45 anos em nível nacional, segundo o *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*, realizado pelo INEP em 2009.

Observou-se também que a totalidade dos professores estudados é do sexo feminino. A realidade da E.C. 510 de Samambaia, em relação ao gênero dos sujeitos da pesquisa, segue o perfil nacional do professor da educação básica, pois, segundo dados do INEP, de 2009, 81,6% dos professores da educação básica e 91,2% dos professores do anos iniciais, no Brasil, são mulheres. A predominância

feminina na categoria docente pode ser explicada por uma herança histórica, de fomento ao ensino primário no final do século XIX, com a participação crescente de mulheres no magistério, motivada por transformações políticas, econômicas e culturais da época (VIANNA, 2002). De acordo com os *Referenciais para a formação de professores*, a feminilização da função do professor da educação básica também é fruto do pensamento da sociedade, que idealizou a profissão como mais propensa às mulheres, por lidar com crianças e privilegiar características como a paciência e a sensibilidade (BRASIL, 2002).

Em relação ao grau de escolaridade, a totalidade dos professores estudados cursou (54%) ou está cursando especialização (46%) na área educacional. Ao comparar-se os dados com os do estudo do INEP de 2009 sobre as características do professor brasileiro, verifica-se que a educação básica no Brasil apresenta docentes com a seguinte formação: 0,8% possui nível fundamental, 30,7% possui nível médio e 68,5% possui nível superior. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa a nível nacional mostra que 0,8% possui nível fundamental, 37,9% possui nível médio e 61,2% possui nível superior. Em relação aos dados gerais, averiguou-se que o nível de escolaridade dos professores do ensino fundamental na E.C. 510 de Samambaia está acima da média dos professores brasileiros, pois eles possuem especialização (pós-graduação). Dos professores estudados, 54% possui outra graduação além do Magistério ou Pedagogia. As outras formações dos professores estudados são: Filosofia (3), História (1), Psicologia (1) e Publicidade (1). Com outra graduação, há maior possibilidade de atuação para o professor, que pode, por exemplo, atuar em outros níveis do sistema de ensino. No Brasil, as áreas de formação superior com maior número de professores são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%), segundo dados do INEP de 2009.

Quanto ao número de professores em cada nível do ensino fundamental, há mais professores no 3º ano, pois há duas turmas a mais do que nos outros anos. Quanto à carga horária, a totalidade dos professores trabalha 40 horas semanais, incluídas as horas de coordenação pedagógica. Segundo o *Censo dos profissionais do magistério da educação básica de 2003*, realizado pelo INEP, 26,2% dos professores do território brasileiro têm carga horária de 31 a 40 horas. No Distrito

Federal a proporção é maior, pois 73,6% dos professores têm essa mesma carga horária.

No que concerne ao regime de trabalho, a maioria dos estudados é servidor efetivo da SEDF (69%). No Brasil, 45,1% dos professores da educação básica estão em situação de vínculo estatutário, ou seja, são servidores efetivos dos órgãos aos quais pertencem, segundo dados do INEP (2006). Vale dizer que os professores no regime de contratação temporária estão em vagas de docentes efetivos afastados legalmente por tempo determinado.

A experiência profissional é também tema essencial para caracterização satisfatória do perfil dos docentes. Na pesquisa, a maioria dos respondentes (69%) tem de 16 a 20 anos de trabalho na rede pública, com longo tempo de experiência docente.

6.3.2 Necessidades e busca de informação dos professores do ensino fundamental para a formação continuada

Constatou-se que o tipo de informação utilizado com maior frequência pelos professores estudados é a informação sobre as disciplinas que lecionam - o conhecimento científico: 92,3% dos professores responderam que utilizam esse tipo de informação diariamente ou de 2 a 4 vezes na semana. Da amostra pesquisada, 61,6% também utilizam informações culturais e sobre a prática docente com alta frequência. O resultado valida a argumentação de Perrenoud (2000, p.26) ao afirmar que "conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém", pois o professor necessita não só do conteúdos das matérias, mas também relacionar os conteúdos com objetivos e situações de aprendizagem. Por isso, as informações psicopedagógicas e sobre a prática docente são tão necessárias para a atuação do professor. A informação cultural, também assinalada com nível alto de uso pelos professores, é um saber necessário a todas as profissões, como afirma Gasque (2003). Saber aplicar os conhecimentos teóricos na prática também é fundamental pois "a teoria sem a prática pode tornar-se pura abstração" (GÉGLIO, 2006, p. 50), logo o conhecimento sobre a prática docente é fundamental. Nas entrevistas mencionou-se também a importância da avaliação

constante das práticas do professor. Esse aspecto é crucial, pois “quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional”, é característica do professor reflexivo, conforme ressalta Hypolitto (1999, p. 1).

Os tipos de informação assinalados com menor frequência de alto nível de utilização foram: informações sobre tecnologia e para administrar a formação continuada. Muitos professores não utilizam determinadas tecnologias por não saberem como manuseá-las, o que poderia ser sanado com a utilização mais frequente de informações sobre tecnologia, que ensinem sobre esse aspecto. Perrenoud (2000) afirma que uma das novas competências necessárias na docência é a utilização de novas tecnologias, entretanto apenas 23% dos respondentes utilizam com alta frequência esse tipo de informação. É necessário assim uma "cultura tecnológica de base" para que os professores reforcem o aprendizado dos estudantes de forma rica e diversificada (PERRENOUD, 2000, p. 138).

Sobre a informação para administrar a formação continuada, menos da metade dos professores a utiliza com alta frequência, alguns a utilizam até mesmo apenas uma vez por semestre ou por ano, e um dos respondentes assinalou que nunca utilizou esse tipo de informação. Compreende-se então que essa não foi percebida como grande necessidade informacional pelos professores estudados, o que difere do argumento de Perrenoud (2000), que afirma que a administração da própria formação continuada é uma das competências profissionais prioritárias dos docentes, pois assim podem criar programas pessoais e se tornarem agentes do sistema de formação continuada.

Quanto aos meios de busca da informação para formação continuada, a maioria dos professores utiliza os meios orais com maior frequência. Em posição posterior estão os meios impressos. Ao passo que "a evolução da escola caminha para a cooperação profissional" (PERRENOUD, 2000, p.78), que "as redes humanas são centrais para a disseminação da informação" e que, nas organizações, boa parte do conhecimento está "disperso e frequentemente guardado em indivíduos e grupos" (MACEDO, 1999, p.6), o meio oral é, de fato, fundamental para a construção do conhecimento. Sobre o meio impresso ser também um dos mais frequentemente utilizados para a busca de informações, pode haver relação com o fato de que o material impresso é mais tradicional, pois se origina desde o século XV - quando se

criou a impressão em papel por meio de tipos móveis por Gutenberg - e é também "a primeira grande mídia de massa da história ocidental" (RODRIGUES, 2012, p.191). Vale destacar que um respondente com mais de 55 anos assinalou nunca utilizar meios digitais para buscar informação com a finalidade de formação continuada, portanto, desconhece as potencialidades das bases de dados em formato digital, por exemplo, que são "suportes informacionais compostos de artigos e trabalhos científicos, elaborados por organizações especializadas, nas diversas áreas do conhecimento" que poderiam ser utilizados em favor da formação continuada docente (PIZZANI et al., 2012, p. 58). Em contrapartida, os meios digital e audiovisual são os preferidos da respondente na faixa etária de 18 a 25 anos, que se insere na concepção de um novo tipo de leitor, o virtual, que navega na tela, imerso no ciberespaço (SANTAELLA, 2004). Nas entrevistas, mais da metade dos professores citou a *internet* - meio digital - como importante fonte para atualização profissional.

O canal de informação (meio para chegar à fonte de informação) que obteve o grau mais elevado de importância foi o arquivo pessoal e o que ficou em último lugar na preferência dos professores foram as bibliotecas. Aliás, nas entrevistas verificou-se que os livros, fontes de busca para a formação continuada são, geralmente, adquiridos por meio de compra para constituir acervo pessoal que possa ser consultado sempre que o docente precisar. Esse resultado é consoante com a pesquisa de Gasque (2003), que concluiu que os professores da educação básica buscam, primeiramente, fontes e canais de informação que lhes estão mais próximos, como itens do arquivo pessoal e conversas com colegas. Outro estudo que corrobora com esse resultado é o de Figueiredo (1979), que observa que a escolha do canal de informação é influenciada pela 'lei do menor esforço', visto que muitos usuários escolhem o canal que demandam menores esforços físicos e psicológicos e não tanto os mais indicados para obtenção da informação de que necessitam.

Segundo Wilson (1981), diversas motivações levam o usuário a procurar determinada informação. Os dados obtidos com a opinião dos professores revelou que os principais motivos da busca informacional desses profissionais são dúvidas sobre conhecimentos de ensino-aprendizagem, ou seja, são principalmente dessas

dúvidas que emergem suas necessidades de informação. A postura coaduna com o fato do professor ter que conhecer sobre metodologias de ensino-aprendizagem para alcançar os objetivos de ensino, por exemplo (PERRENOUD, 2000). Imbernón (1994 apud Gasque, 2003) em seu modelo de formação do professor também evidencia o conhecimento psicopedagógico. Entretanto, vale dizer, que na questão 9 do questionário, muitos professores responderam que não utilizam informações psicopedagógicas com alta frequência, mas na questão 12, posteriormente, permitiram inferir que esse é o principal motivo de suas buscas, mas não a reconheceram como importante necessidade informacional por não a utilizarem com alta frequência. Esse aspecto corrobora com o fato de que nem sempre a necessidade de informação gera demanda ou desencadeia uma busca informacional (BARROS; SAORIM; RAMALHO, 2008).

Há maior participação dos professores em eventos de formação continuada dentro da escola/SEDF. Inclusive, dois respondentes, que trabalham há mais tempo na SEDF, afirmaram que nunca participaram de eventos desse tipo fora da escola. Em contrapartida, muitos professores responderam que participam com alta frequência dos eventos dentro da escola/SEDF, principalmente os que trabalham de 16 a 20 anos na rede pública. O resultado é reforçado nas respostas da questão 14, na qual os professores avaliaram como bom e excelente sua satisfação com o apoio oferecido pela escola/SEDF para a atualização dos professores. Tal fator também é evidenciado nas entrevistas, nas quais os professores, na totalidade, citaram a participação em cursos oferecidos pela SEDF como principal forma de buscar informações para a formação continuada e expressaram grande satisfação com a qualidade desses cursos. Assim, a formação em serviço propiciada através de cursos, palestras e oficinas ministrados no âmbito da instituição educacional ou na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE -, por meio da SEDF, tem sido bem avaliada pelos professores. Há, portanto, evidência do reconhecimento da escola como local de crescimento e formação contínua, conforme argumenta Nóvoa (2001).

6.3.3 Percepções e estratégias de leitura dos professores do ensino fundamental no uso da informação para a formação continuada

A totalidade dos respondentes considerou muito importante a realização de leituras para a formação continuada. O resultado reforça a concepção de que a prática da leitura favorece a reflexão sobre o próprio ensino e se torna decisiva no processo de formação continuada, pois "sem leitura não há formação [...] sem formação de pessoas não há conhecimento; sem conhecimento [...] não há cidadania, e sem cidadania não pode existir exatamente uma sociedade" (ROMEU, 1994, p. 17).

As leituras dos professores pesquisados são realizadas quase na totalidade (92%) em suportes físicos, impressos, em detrimento dos meios digitais. Esse aspecto também é evidenciado nas entrevistas (60%). Pode-se dizer que há uma caracterização do grupo como leitores contemplativos, meditativos, conforme a concepção de Santaella (2004). Esse leitor é aquele que tem diante de si um objeto diretamente manipulável, que consulta, muitas vezes, um mesmo livro. É possível também que os professores ainda não estejam enquadrados como leitores imersivos, fruto do ambiente digital, pois muitos ainda estão ligados à materialidade do impresso, com o manuseio das folhas e ainda não se sentem confortáveis com a leitura na tela, pois não têm pleno domínio do manejo de novas tecnologias (MORAES; ARENA, 2012). A afirmação é corroborada nas respostas à questão 9 do questionário, pois as informações sobre tecnologias são pouco utilizadas.

A grande maioria dos professores também respondeu que busca entender os objetivos da leitura antes de ler. Esse aspecto é determinante na compreensão da leitura, como ressalta Solé (1998), pois ajuda na seleção de estratégias de leitura mais adequadas.

Sobre a frequência dos objetivos das leituras dos professores, a leitura por prazer é utilizada com mais alta frequência. O resultado é reforçado na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil de 2012*, do Instituto Pró-livro, na qual a leitura por prazer foi apontada por 49% dos brasileiros como principal motivo para a leitura e 75% responderam também que leem mais por prazer que por obrigação (FAILLA, 2012). Nas entrevistas, a maioria dos professores mencionou que busca trabalhar frequentemente a leitura recreativa - também chamada deleite -, em sala de aula, para que os estudantes não se sintam sempre cobrados em relação a avaliações escritas sobre o que leram e desenvolvam também o prazer pela leitura. A

justificativa está em consonância com a opinião de Coll, no prefácio do livro de Solé (1998, xii) quando ressalta que "os bons leitores [...] sentem prazer e gosto pela leitura". Os objetivos de leitura "obter informação precisa" e "aprender" também aparecem com alta frequência, ambos com 53,9% das respostas. Segundo Solé (1998), a leitura que objetiva obter informação precisa é muito seletiva, rápida e ao mesmo tempo minuciosa, como quando se consulta um dicionário ou uma enciclopédia, por exemplo. Ler com esse objetivo é útil ao docente na medida em que aproxima a leitura de um contexto de uso real e possibilita trabalhar com os estudantes aspectos valorizados na escola, como a rapidez. Ler para aprender, de acordo com Solé (1998), significa ampliar conhecimentos prévios e facultar conscientemente a aprendizagem. Esse tipo de leitura é essencial ao docente, pois a formação continuada depende da capacidade de continuar aprendendo e se atualizando ao longo do tempo.

Quando perguntados sobre as ações dos professores em alguns tipos de leitura, a grande maioria respondeu que reflete sobre o que lê. Esse fator é fundamental, pois possibilita a compreensão dos propósitos implícitos e explícitos na leitura (PALINCSAR; BROWN, 1984). Nas entrevistas, os professores ressaltaram que os diferentes objetivos e tipos de leituras requerem conjuntos de estratégias de leitura diversos, como também afirma Kato (1990).

Nas leituras para formação continuada, duas estratégias foram muito assinaladas: as de recapitulação de trechos não entendidos e extração da ideia central do texto. Extrair a ideia central do texto em uma leitura para formação continuada é crucial, pois reforça o aprendizado e possibilita a realização de outras atividades como tomar notas ou elaborar resumo. Nas entrevistas, além das estratégias mencionadas, os professores citaram a elaboração de hipóteses a partir de indicadores no texto como título, palavras-chave etc, a elaboração de anotações e o ato de sublinhar. Tal aspecto é corroborado na argumentação de Solé (1998, p. 95), pois quando o leitor tem o objetivo de "ler para aprender", geralmente "sente-se imerso em um processo que o leva [...] a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar...". Entretanto, quando a maioria dos entrevistados se depara com termos desconhecidos na leitura, prefere interrompê-la, recorrer ao dicionário, do que elaborar e verificar previsões ao longo da leitura. Sobre isso, Solé

(1998) afirma que o uso do contexto pode contribuir para dotar o leitor de recursos para construir significados de termos desconhecidos e controlar a própria compreensão.

Nas leituras com os estudantes, a estratégia mais utilizada pelos professores foi a de extração da ideia central do texto. O procedimento está em consonância com o fato de os professores também utilizarem bastante a referida estratégia nas leituras para a formação continuada, pois a utilizando estão em condições de ensiná-la aos estudantes. Solé (1998) reforça a ideia de ensinar essa estratégia em sala de aula. Nas entrevistas, notou-se que as técnicas de elaboração de hipóteses e recapitulação de trechos não compreendidos também são muito estimuladas em sala de aula.

Em outras leituras, a maioria dos respondentes utiliza a recapitulação de trechos não entendidos. Se a leitura for recreativa, de literatura, por exemplo, a estratégia é interessante pois evita lacunas na compreensão e possibilita o entendimento dos desdobramentos da história. Na leitura instrucional, por exemplo, é fundamental compreender todo o texto para atingir o objetivo proposto (SOLÉ, 1998).

Vale ressaltar que a estratégia de elaboração de hipóteses sobre o significado de termos desconhecidos foi assinalada no questionário por apenas um dos respondentes ao realizar leituras com os estudantes. O resultado demonstra o não empenho dos professores em estimular a técnica em sala de aula. Segundo Solé (1998, p. 27), "quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é muito ineficaz [...]", uma vez que o "processo constante de elaboração e verificação de previsões leva à construção de uma interpretação".

Em um primeiro momento das entrevistas, ao se questionar sobre a importância do uso de estratégias de leitura para a atuação docente, notou-se que a percepção dos professores sobre esse aspecto estava mais relacionada à aplicação das técnicas com os alunos, em sala de aula, e não tanto nas próprias leituras dos entrevistados. Os professores ressaltaram em grande parte a importância das estratégias para concretizar as metas de aprendizado dos estudantes. Entretanto, para que possam ensinar estratégias de leitura, os professores precisam ser

capazes de utilizá-las em diversas situações de leitura, apropriar-se, de fato, desse conhecimento (SOLÉ, 1998). Posteriormente, ao explicarem sobre como ensinam estratégias de leitura aos estudantes, verificou-se que os professores conseguem aplicar as estratégias que aprenderam e utilizam em suas próprias leituras.

A grande maioria dos professores respondeu que aprendeu sobre estratégias de leitura na formação acadêmica. Ao conhecer técnicas de leitura, o professor pode promover em sala de aula a utilização destas como forma de compreender e interpretar autonomamente os textos (SOLÉ, 1998). A propósito, nas entrevistas, os professores afirmaram que tiveram os primeiros contatos com esse conhecimento nos cursos promovidos pela SEDF. O resultado corrobora o bom nível de satisfação dos professores quanto ao apoio oferecido pela escola/SEDF para atualização profissional.

Ao serem questionados sobre o próprio desempenho como leitores ativos e competentes, a maioria dos professores respondeu que se considera bom leitor, entretanto, alguns responderam negativamente à questão. As justificativas fornecidas ajudam a compreender a percepção dos professores: os professores que se consideram leitores ativos e competentes relacionam o próprio desempenho ao fato de lerem por prazer e ensinarem aos estudantes sobre os benefícios da leitura, por exemplo. Já os professores que não se consideram leitores ativos e competentes, apesar de terem consciência do seu papel na formação de leitores, justificaram o desempenho citando a falta de tempo, baixa frequência de leitura ou leitura por obrigação. Os resultados são corroborados por César Coll no prefácio da obra de Isabel Solé (1998,) ao afirmar que "a capacidade de desfrutar da leitura é uma característica intrínseca do bom leitor [pois] sem uma mínima capacidade de sentir prazer e gosto pela leitura será difícil que consigamos desenvolver esta mesma capacidade em nossos alunos." Assim, visto que, segundo dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil de 2012*, o professor é o principal influenciador de leitura de crianças e jovens, a argumentação que "um bom leitor tem o dom de motivar outros leitores" deve ser levada em consideração (FAILLA, 2012; HADDAD, 2010, p.29).

Ao se relacionar as respostas sobre o desempenho dos professores como leitores com o nível de utilização de estratégias de leitura em diversos tipos de

leitura, constatou-se que: os que se consideram bons leitores utilizam média quantidade de estratégias em leituras para a formação continuada (30% utilizam alto número de estratégias) e em leituras com os estudantes, já em outros tipos de leitura, a maioria utiliza baixo número de estratégias de leitura. Paradoxalmente à percepção dos professores que se consideram bons leitores, o número de estratégias utilizadas por eles em outros tipos de leitura foi baixo. Isso é contraditório, pois a utilização de estratégias de leitura é indicativo de leitor competente, que aprende a aprender (CORRÊA, 2012). Em conformidade com isso, os docentes pesquisados que não se consideram leitores ativos e competentes, na maioria, utilizam médio ou baixo número de estratégias nas leituras.

7 CONCLUSÕES

O estudo de caso realizado em instituição educacional de Samambaia, no Distrito Federal, permitiu a análise das necessidades, da busca e da leitura de informação dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando especificamente as percepções e estratégias de leitura para a formação continuada.

O estudo revela que o tipo de informação utilizado com maior frequência pelos professores relaciona-se aos conhecimentos das disciplinas ministradas, e o menos utilizado é a informação de cunho tecnológico. As respostas permitem vislumbrar um padrão das necessidades informacionais do grupo estudado. Entretanto, vale dizer que uma vez que nem todas as necessidades informacionais desencadeiam buscas, existe a possibilidade de que algumas das informações elencadas no questionário e não assinaladas constituam-se também como importantes necessidades informacionais, pois o docente pode perceber alguma lacuna no conhecimento e não proceder à busca. O uso pouco frequente de informações tecnológicas pode ser uma das causas da preferência pelos meios orais e impressos em detrimento dos meios digitais e audiovisuais para a busca de informações, pois o uso de informações desse tipo facultaria o aprendizado sobre o manuseio de novas tecnologias.

O meio oral mostrou-se como o mais utilizado na busca de informações para atualização profissional. Embora se compreenda que o meio oral é fundamental para as organizações na atualidade, acredita-se que a utilização proporcional dos outros meios de busca de informação para formação continuada é relevante, pois o uso de fontes como as bases de dados especializadas em determinada área do conhecimento, por exemplo, poderia influir na busca informacional. Uma hipótese provável é que os professores podem buscar fontes mais próximas e mais rápidas para responder as dúvidas pontuais sobre o que ensinar aos alunos.

A grande participação e satisfação dos professores em eventos de formação continuada promovidos pela escola/SEDF é outro aspecto relevante observado, pois demonstra a preocupação do docente quanto ao aperfeiçoamento das práticas e a importância da formação em serviço. Tal fator contribuiu para a aprendizagem das estratégias de leitura pelos professores, visto que muitos tiveram o primeiro contato

com esse tipo de informação apenas nos cursos da SEDF. Logo, destaca-se que o ensino progride na medida em que a escola apoia o aperfeiçoamento dos profissionais que nela atuam.

O estudo também possibilitou a compreensão da percepção dos docentes quanto ao papel da leitura para o aperfeiçoamento profissional. Os pesquisados reconhecem a necessidade da realização de leituras para a formação continuada pois a avaliaram como muito importante. A preferência da grande maioria pela leitura em suporte físico ressalta a relevância da materialidade do impresso para esse grupo e revela as características de um leitor que ainda não está totalmente adaptado ao mundo cada vez mais tomado por inovações tecnológicas.

Constatou-se também que os procedimentos na leitura dependem dos propósitos do leitor, uma vez que os docentes utilizam conjuntos de estratégias diferentes de acordo com o tipo de leitura. Os docentes também ensinam as estratégias de leitura em sala de aula. Assim, não só colaboram para a formação do estudante como leitor competente, como também se tornam facilitadores, profissionais conscientes do papel de partilhadores do saber. O fato de grande parcela dos professores ler frequentemente por prazer é um bom indicativo, pois confere maior possibilidade de atuação do profissional como fomentador da leitura entre os aprendizes.

Vale ressaltar que grande parte dos professores aprendeu sobre estratégias de leitura na formação acadêmica - muitos especificamente em eventos de formação continuada - e se considera leitor ativo e competente. Os dados são proeminentes, pois podem repercutir na qualidade da formação leitora dos estudantes, visto que a escola deve incentivar a leitura e o professor deve ser um influenciador no processo. Para formar estudantes críticos, leitores ágeis e questionadores, o professor precisa, antes, adotar atitudes críticas e reflexivas em relação ao trabalho e à sociedade. Nesse aspecto, a leitura pode ampliar os horizontes pessoal e profissional.

Os dados apresentandos na pesquisa mostram que a utilização de estratégias de leitura é indicativo de leitor competente e que se o professor as utiliza nas próprias leituras e no ensino, tem grandes chances de contribuir para a formação de

uma sociedade leitora, que compreende o que lê e que extrai o potencial de sentido dos textos.

O presente estudo diferencia-se por tratar não somente do processo de leitura realizado pelo professor, mas também por correlacionar esse aspecto às necessidades informacionais e ao comportamento de busca e uso da informação para um propósito específico, a saber, a formação continuada. No contexto do comportamento informacional deve-se também destacar a singularidade do estudo, pois há grande diversidade de pesquisas sobre os procedimentos de busca e uso da informação, entretanto a quantidade de trabalhos que visam à identificação das necessidades informacionais dos professores da educação básica ainda é ínfima.

Assim, a presente pesquisa é relevante pois estudou um grupo peculiar de profissionais: professores do BIA nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvidos no processo inicial de alfabetização dos estudantes, momento em que importa não só a decodificação dos signos mas também a compreensão da leitura. Evidenciou-se a importância de tratar do comportamento informacional e da formação leitora dos docentes para que daí possam ensinar os estudantes a conquistar autonomia no processo de leitura e aprendizagem de modo geral.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Dirlene Santos; SAORIM, Roberto Natal Silva; RAMALHO, Francisca Arruda. Necessidades informacionais e comportamento de busca da informação dos vereadores da Câmara Municipal de João Pessoa – Paraíba. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v.18, n.3, p. 171-184, set./dez. 2008. Disponível em:< <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1763>>. Acesso em: 04 nov. 2013.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>>. Acesso em: 08 set. 2013.
- BERENBLUM, Andréa ; PAIVA, Jane (Ed.). **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 35 p.
- BETTEGA, Maria Helena. **Educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004. 99 p.
- BIRMAN, Joel. Leitura crítica: questões sobre recepção. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA. Leitura, saber e cidadania. Rio de Janeiro. **Caderno do Simpósio Nacional da Leitura - 1994**. Rio de Janeiro: FBN, PROLER, CCBB, 1994. p. 103-112.
- BORKO, H. Information Science: what is it? **American Documentation**, v.19, n.1, p. 3-5, 1968. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/533107/Borko-H-v-19-n-1-p-35-1968>>Acesso em: 17 set. 2013.
- BRASIL. Constituição (1824). **Constituição política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 18 set. 2013.
- BRASIL. Constituição (1834). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Sala das Sessões da Assembléia Nacional Constituinte, 1834. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 18 set. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> >. Acesso em: 26 ago. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, 2008. 364 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1961. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf> >. Acesso em: 09 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/ SEF, 2002, 177 p.

CHATMAN, Elfreda A. A theory of life in the round. **Journal of the American Society for Information Science**, n.50, v.3, p. 207-217, 1999. Disponível em: < <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.83.4478&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

CHOO, C. W.; DETLOR, B.; TURNBULL, D. A behavioral model of information seeking on the Web: preliminary results of a study of how managers and IT specialist use the web. **ASIS Annual Meeting**, 1998. Contributed paper. Disponível em: < <https://www.ischool.utexas.edu/~donturn/papers/asis98/asis98.html>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

CORRÊA, Juliana de Oliveira. Práticas de leitura na sala de aula. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 157-164, 2012. Disponível em: < <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/10/9> >. Acesso em: 26 ago. 2013.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998. 288 p.

DERR, R. L. A conceptual analysis of information need. **Information Processing and Management**, v. 19, n. 5, p. 273-278, 1983. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0306457383900018>>. Acesso em: 14 set. 2013.

DERVIN, B. An overview of sense-making research: concepts, methods and results to date. **International Communications Association Annual Meeting**, Dallas, Texas, 1983. Disponível em: < <http://faculty.washington.edu/wpratt/MEBI598/Methods/An%20Overview%20of%20Sense-Making%20Research%201983a.htm>>. Acesso em: 14 set. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes pedagógicas 2009/2013**. Brasília: SEDF, SUBEB, 2008, 104 p.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Os sentidos da leitura e a subjetividade. In: NAVES, Madalena Martins Lopes; KURAMOTO, Hélio (Coord.). **Organização da informação: princípios e tendências**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2006. p. 5-21.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e inderteminação nas poéticas contemporâneas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991. 284 p. (Coleção Debates, 4).

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 158 p.

ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA. **Projeto Político-Pedagógico**. Brasília: Escola Classe 510 de Samambaia, 2013, 42 p.

ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA. Secretaria. **Fluxo escolar 2013**. Brasília: Escola Classe 510 de Samambaia, 2013, 42 p.

FAILLA, Zoara (Org). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012. 344 p. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4056.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

FARIA, Elaine Leporate Barroso; MOURÃO JUNIOR, Carlos Alberto. Os recursos da memória de trabalho e suas influências na compreensão da leitura. **Psicol.: Ciênc. Prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a04.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

FERREIRA, Juca. Pela transformação do Brasil em um país de leitores: palavra do Ministro da Cultura. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 23-26.

FIDEL, Raya et al. A multidimensional approach to the study of human-information interaction: a case study of collaborative information retrieval. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 55, n. 11, p. 939-953, sep. 2004. Disponível em: <<http://www.unc.edu/~bwilder/inls509/172fidel%20rdg.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. O processo de transferência da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 119-138, 1979. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005527&dd1=733dc>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

FONSECA, Edson Nery da. **Introdução à biblioteconomia**. 2. ed. Brasília: Briquet De Lemos, 2007. 152 p.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Comportamento dos professores da educação básica na busca de informação para a formação continuada: estudo de caso dos colégios maristas**. 2003. 180 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, Brasília, 2003.

_____. **O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica**. 2008. 241 f. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e documentação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2008.

_____. Pesquisas na pós-graduação: o uso do pensamento reflexivo no letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 22-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a02v40n1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005758&dd1=0ee67>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

_____. Evolução teórico-metodológica dos estudos de comportamento informacional de usuários. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 21-32, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000009452&dd1=703cc>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.

GÉGLIO, Paulo César. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Omega, 2006. 104 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

GONZÁLEZ TERUEL, Aurora. Modelos para el estudio de la conducta informativa. In: _____. **Los estudios de necesidades y usos de la información** : fundamentos y perspectivas actuales. Gijón: Ediciones Trea, 2005, p. 95-130. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/102401657/Los-estudios-de-necesidades-y-usos-de-la-informacion-2>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

HADDAD, Fernando. Desafios a vencer: palavra do Ministro da Educação. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27-29.

HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria. Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 8., 2008, Santa Catarina.

Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro: Currículo, Teorias, Métodos. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. Florianópolis: Universidade de

Santa Catarina, 2008. 17 p. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%25C3%25A1ticas%2520reflexivas.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

HERNÁNDEZ SALAZAR, Patricia et al. Análisis de modelos de comportamiento en la búsqueda de información. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 136-146, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000004764&dd1=f1512>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. **Integração**, São Paulo, v. 21, n. 6, p. 101-103, maio 2000. Disponível em: <http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101_21.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2013.

_____. O professor como profissional reflexivo. **Integração**, São Paulo, v. 18, n. 5, p. 204-205, ago. 1999. Disponível em: <http://www.usjt.br/prppg/revista/integracao/integracao_18.php>. Acesso em: 26 ago. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: INEP, 2009. 63 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica**: 2003. Brasília: INEP, 2006. 386 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>> Acesso em: 04 nov. 2013.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 85-103

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 121 p.

KRIKELAS, J. Information-seeking behavior: patterns and concepts. **Drexel Library Quaterly**, n. 19, p. 5-20, 1983. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/67935845/krikelas-information-seeking>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

KULTHAU, C. C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361- 371, 1991. Disponível em: <<http://ptarpp2.uitm.edu.my/silibus/insidesearch2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2004. 124 p.

LECKIE, Gloria. J.; PETTIGREW, Karen E.; SYLVAIN, Christian. Modeling the information seeking of professional: a general model derived from research on engineers, health care professionals and lawyers. **Library Quarterly**, v. 66, n.2, p. 161-193, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. [4. ed.]. Goiânia: Alternativa, 2001. 259 p.

MACEDO, Tonia Marta Barbosa. Redes informais nas organizações: a co-gestão do conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 1-7, jan./abr. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n1/28n1a13.pdf> >. Acesso em: 04 nov. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012. xiii, 277 p.

MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL**: textos e história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 304 p.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 222 p.

MARTÍNEZ-SILVEIRA, Martha Silvia. **A informação científica na prática médica**: estudo do comportamento informacional do médico-residente. 2005. 184 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Ciência da Informação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8175/1/DISSERTACAO%20PRONTA%201.pdf> >. Acesso em: 18 ago. 2013.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000. 237 p.

MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Educação básica**: políticas, legislação e gestão - leituras. São Paulo: Cengage Learning, c2004. xix, 285 p.

MORAES, Léa Anny de Oliveira; ARENA, Adriana Pastorello Buim. A leitura em suporte impresso e digital: modificações nos modos de ler. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Livro 3 [do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino]**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 1 - 12. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1908p.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores**: entre o improvisado e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002. 80 p.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999. 195 p.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974. 400 p.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cad. de Pesq. em Adm.**, São Paulo, v. 1, n. 3, jun./dez. 1996, p. 1-5. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

NOGUEIRA, Beatriz Soares. Necessidades docentes de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Livro eletrônico do VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP, 2005, 433 p. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/pagina03.htm>>. Acesso em: 08 set. 2013.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, ed. 142, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 08 set. 2013.

PALINCSAR, Annemarie S.; BROWN, Ann L. Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. **Cognition and instruction**, v.1, n. 2, p. 117-175, 1984. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf>. Acesso em: 16 set. 2013.

PENNA, Antônio Gomes. **Introdução à Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1984. 127 p.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **R. Bras. de Educ.**, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

PETTIGREW, Karen E.; FIDEL, Raya; BRUCE, Harry. Conceptual frameworks in information behavior. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 35, p. 43-78, 2001. Disponível em: <<http://faculty.washington.edu/fidelr/RayaPubs/ConceptualFrameworks.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **R. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/522/pdf_28>. Acesso em: 04 nov. 2013.

RODRIGUES, Marcos Henrique Camargo. Gutenberg e o letramento do Ocidente. **R. Educ. e Linguag.**, Campo Mourão, v.1, n.1, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/educacaoelinguagens/documentos/v1n1/188-201.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

ROMEU, José Raimundo. Leitura e formação profissional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA. . Leitura, saber e cidadania. Rio de Janeiro. **Caderno do Simpósio Nacional da Leitura - 1994**. Rio de Janeiro: FBN, PROLER, CCBB, 1994. p. 13-17.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2011. 191 p.

SANTANA, Ana Carmina. **Bloco inicial de alfabetização: o desafio da mudança**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspec. em Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000003224&dd1=04868>> Acesso em: 18 ago. 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

SOUZA, Silvana Ferreira de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2009/SILVANASOUZA.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2013.

VANDENBOS, Gary R. (Org.) AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Dicionário de psicologia [da] APA**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 1040 p.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **R. Soc. de Cardiol. do Est. RJ**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p.383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf> Acesso em: 29 set. 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas, n.17-18, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2013.

WILSON, T. D. Human information behavior. **Informing Science**, v. 3, n. 2, p. 49-55, 2000. Disponível em: <<http://inform.nu/Articles/Vol3/v3n2p49-56.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

_____. Information behaviour: an interdisciplinary perspective. **Information Proceeding and Management**, v. 33, n. 4, p. 551-572, 1997. Disponível em: < <http://ptarpp2.uitm.edu.my/silibus/infoBehavior.pdf> >. Acesso em: 18 ago. 2013.

_____. Models in information behaviour research. **The Journal of documentation**, v. 55, n. 3, p. 249-270, 1999. Disponível em: < <http://ptarpp2.uitm.edu.my/silibus/model.pdf> >. Acesso em: 18 ago. 2013.

_____. On user studies and information needs. **Journal of Documentation**, v. 31, n. 1, p. 3-15, 1981. . Disponível em: < <http://ms.lzu.edu.cn/wwhss/Documents/On%20user%20studies%20and%20information%20needs.pdf> >. Acesso em: 18 ago. 2013.

YIN, Robert K. **Case study research: Design and methods**. 2. ed. Thousand oaks: Sage, 1994. 171 p (Applied social research methods series ;5)

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

APÊNDICE A - Apresentação do questionário ao respondente



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA

Brasília, -- de setembro de 2013

Prezado(a) professor(a),

Estou realizando uma pesquisa de graduação, cujo título é "**Percepções e estratégias de leitura dos professores do ensino fundamental para formação continuada**", junto à Faculdade de Ciência da Informação (FCI) da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Kelley Cristine Gonçalves Gasque.

A pesquisa tem como finalidade a análise das necessidades, a busca e a leitura de informação dos professores do ensino fundamental, considerando especificamente as percepções e estratégias de leitura para a formação continuada. Para tanto, solicitamos a sua colaboração para responder o questionário a seguir. Por favor, devolva-o respondido para mim até o dia -- de outubro de 2013. Asseguramos o total sigilo dos dados fornecidos, visto que os mesmos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos com posterior divulgação na monografia a ser defendida, sem a identificação individual dos pesquisados.

Colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários e agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Elidiane Lima da Silva
E-mail: -----
Telefone: -----

APÊNDICE B - Questionário

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA</p>
---	---

DADOS DEMOGRÁFICOS

1. Qual é a sua faixa etária?		
<input type="checkbox"/> De 18 a 25 anos	<input type="checkbox"/> De 36 a 45 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 56 anos
<input type="checkbox"/> De 26 a 35 anos	<input type="checkbox"/> De 46 a 55 anos	

2. Sexo	
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino

3. Qual é a sua escolaridade?	
<input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/> Superior em curso <input type="checkbox"/> Superior completo <input type="checkbox"/> Especialização em curso (Pós-graduação) Área _____ <input type="checkbox"/> Especialização completa (Pós-graduação) Área _____	<input type="checkbox"/> Mestrado em curso Área _____ <input type="checkbox"/> Mestrado completo Área _____ <input type="checkbox"/> Doutorado em curso Área _____ <input type="checkbox"/> Doutorado completo Área _____

VÍNCULO EMPREGATÍCIO COM A ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA (DF)

4. Em qual ano do ensino fundamental você leciona?		
<input type="checkbox"/> 1º ano	<input type="checkbox"/> 2º ano	<input type="checkbox"/> 3º ano

5. Qual é a sua carga horária total efetiva? (Cumprida em sala de aula e em coordenação pedagógica.)

<input type="checkbox"/> 20 horas Qual? _____	<input type="checkbox"/> 40 horas	<input type="checkbox"/> Outra.
--	-----------------------------------	---------------------------------

6. Qual o seu regime atual de trabalho?
<input type="checkbox"/> Contrato temporário
<input type="checkbox"/> Efetivo

EXPERIÊNCIA DOCENTE

7. Há quantos anos você trabalha como professor? (Considerando o tempo de trabalho em escolas públicas e privadas, se for o caso.)	
1- Menos de 1 ano	5- De 16 a 20 anos
2- De 1 a 5 anos	6- De 21 a 25 anos
3- De 6 a 10 anos	7- Mais de 26 anos
4- De 11 a 15 anos	
a) Em escolas públicas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
b) Em escolas privadas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>

8. Você possui outra formação, que não seja a Pedagogia ou o Magistério?
<input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não

NECESSIDADES E BUSCA DA INFORMAÇÃO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

9. De que tipo de informação você necessita para atuar profissionalmente? Marque o(s) tipo(s) de informação e a frequência que, em média, você o(s) utiliza.	
1- Diariamente	6- 1 vez a cada três meses
2- De 2 a 4 vezes por semana	7- 1 vez a cada seis meses
3- 1 vez por semana	8- 1 vez por ano
4- 1 vez a cada 15 dias	9- Nunca
5- 1 vez por mês	
a) Informação sobre as disciplinas que leciona	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
b) Informação cultural	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
c) Informação psicopedagógica (ensino-aprendizagem)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
d) Informação sobre a prática docente (como os conhecimentos teóricos podem ser aplicados em	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>

sala de aula)	
d) Informação sobre tecnologia	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
e) Informação para administrar a formação continuada	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>

10. A busca de informação é, muitas vezes, resposta a determinada necessidade informacional.

Ao buscar informações para atualização profissional e sobre os conteúdos das disciplinas que leciona, com que frequência, em média, você usa os meios descritos abaixo?

1- Diariamente	6- 1 vez a cada três meses
2- De 2 a 4 vezes por semana	7- 1 vez a cada seis meses
3- 1 vez por semana	8- 1 vez por ano
4- 1 vez a cada 15 dias	9- Nunca
5- 1 vez por mês	
a) Meios impressos (livros, revistas, jornais, teses etc)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
b) Meios orais (conversas com colegas, assessores etc)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
c) Meios digitais (internet, bases de dados)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
d) Meios audiovisuais (vídeos, programas de TV/ rádio etc)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>

11. Na maioria das vezes em que você necessita de informação para estudos e planejamentos, onde busca primeiro? (Por favor, enumere em ordem crescente de importância de 1 a 6.)

<input type="checkbox"/> Arquivo pessoal	<input type="checkbox"/> Livrarias
<input type="checkbox"/> Arquivo de colegas	<input type="checkbox"/> Internet
<input type="checkbox"/> Bibliotecas	<input type="checkbox"/> Outro(s). Qual/quais? _____

12. Há diversos motivos que influenciam uma necessidade de informação.

Qual/quais da(s) situação/situações abaixo mais o (a) motiva a procurar informação no seu contexto profissional?

<input type="checkbox"/> Curiosidade	<input type="checkbox"/> Dúvidas ou insegurança em relação às disciplinas lecionadas
<input type="checkbox"/> Dúvidas sobre conhecimentos teóricos de ensino-aprendizagem	<input type="checkbox"/> Perguntas de estudantes em sala
<input type="checkbox"/> Interesse em pesquisar/escrever	<input type="checkbox"/> Realizar trabalhos em cursos de

sobre o tema	formação continuada
<input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____	

13. Com que frequência, em média, você participou de congressos, palestras ou oficinas nos últimos 12 meses?

	Nenhuma vez	De 1 a 2 vezes	De 3 a 4 vezes	Mais de 4 vezes
a) Na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Qual a sua satisfação com o apoio oferecido pela escola/ Secretaria de Educação do DF para a atualização dos professores?

- Excelente
 Ruim
 Bom
 Péssimo
 Regular

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO CONTINUADA

15. Sobre a realização de leituras com a finalidade de obter informações para atualização profissional, você considera:

- Muito importante
 Pouco importante
 Não considera importante

16. Quando busca leitura para atualização profissional, que meio prefere utilizar?

- Eletrônico
 Impresso

17. Antes de realizar determinada leitura você procura entender os objetivos que o levam a ler?

- Sim
 Não

18. A leitura pode ter muitos objetivos. Com que frequência, em média, você realiza leitura com os objetivos descritos abaixo?

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 1- Diariamente | 6- 1 vez a cada três meses |
| 2- De 2 a 4 vezes por semana | 7- 1 vez a cada seis meses |
| 3- 1 vez por semana | 8- 1 vez por ano |
| 4- 1 vez a cada 15 dias | 9- Nunca |

5- 1 vez por mês	
a) Obter informação precisa (localizar algum dado de interesse)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
b) Seguir instruções (de jogos, de receitas, por exemplo)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
c) Para aprender (para estudar, com finalidade acadêmica)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
d) Por prazer (leitura recreativa, geralmente literatura)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
e) Revisar um texto próprio	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
f) Para comunicar um texto a um público	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>
g) Para verificar o que se compreendeu (respondendo perguntas sobre o texto, por exemplo)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>

19. As estratégias de leitura promovem a compreensão do que se lê. Diante dos tipos de leitura apresentados (a,b,c), quais ações (1-12) você realiza: (Marque quantas alternativas forem necessárias.)

1- Reflete sobre o que lê 2- Recapitula trechos não entendidos 3- Relaciona a informação com conhecimentos obtidos anteriormente 4- Questiona o que é apresentado 5- Consegue diferenciar o essencial do secundário 6- Consegue extrair a ideia central do texto ao analisar elementos como o título, palavras-chave, figuras etc. 7- Formula perguntas sobre o que foi lido 8- Busca esclarecimento de possíveis dúvidas (em outras fontes) 9- Elabora resumo de ideias centrais do texto 10- Extrai informações específicas sem ler necessariamente todo o texto 11- Elabora hipóteses sobre o significado de termos que desconhece 12- Outras. Quais?	
a) Leitura voltada para aperfeiçoamento profissional	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/>
b) Leitura com os estudantes (em sala de aula)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/>
c) Outras leituras (recreativa, por exemplo)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/>

20. Durante a formação acadêmica, você aprendeu sobre técnicas de leitura?

Sim Não

21. Sabendo que o professor assume papel de formador de leitores, você se considera um leitor ativo e competente ? Justifique.

 Sim Não

Justificativa _____

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE C - Solicitação de entrevista ao respondente



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA

Brasília, -- de setembro de 2013

Prezado(a) professor(a),

Estou realizando uma pesquisa de graduação, cujo título é "**Percepções e estratégias de leitura dos professores do ensino fundamental para formação continuada**", junto à Faculdade de Ciência da Informação (FCI) da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Kelley Cristine Gonçalves Gasque.

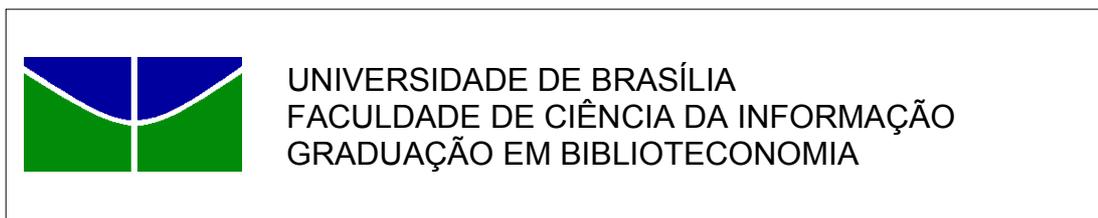
A pesquisa tem como finalidade a análise das necessidades, busca e leitura de informação dos professores do ensino fundamental, considerando especificamente as percepções e estratégias de leitura para a formação continuada. Para tanto, solicitamos a sua colaboração para participar de uma entrevista na Escola Classe 510 de Samambaia, no dia -- de outubro de 2013. Caso a resposta seja afirmativa, poderemos enviar antecipadamente o roteiro. Assegura-se o total sigilo dos dados fornecidos, visto que os mesmos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos com posterior divulgação na monografia a ser defendida, sem a identificação individual dos pesquisados.

Colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários e agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Elidiane Lima da Silva
E-mail: -----
Telefone: -----

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista



ROTEIRO DE ENTREVISTA

<ul style="list-style-type: none"> • Dados do entrevistado
1. Função que desempenha
2. Carga horária total de trabalho
3. Ano do Ensino Fundamental que leciona
4. Idade
5. Fez ou está fazendo especialização, mestrado e/ou doutorado na área educacional? Se sim, em qual/quais área(s)?
<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades e busca da informação para formação continuada
6. De que tipo de informação você necessita para atuar profissionalmente?
7. Como você busca informações para atualização profissional?
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de leitura para a formação continuada
8. De que forma o conhecimento de técnicas/estratégias de leitura pode ajudá-lo na prática docente?
9. Quais são as técnicas/estratégias de leitura que você utiliza?
10. Explique como você trabalha as técnicas/estratégias de leitura em sala de aula.