

*Maria Aparecida Mezzalira Gomes*

**Compreensão auto-regulada em leitura:  
procedimentos de intervenção**

*Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da  
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas  
para a obtenção do título de Doutor em Educação, Área de  
Desenvolvimento Humano e Educação, sob orientação de*

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Evely Boruchovitch*

Campinas

**2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**Título: Compreensão auto-regulada em leitura: procedimentos de intervenção**

**Autor: Maria Aparecida Mezzalira Gomes  
Orientador: Profª Dra. Evely Boruchovitch**

**Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Maria Aparecida Mezzalira Gomes e aprovada pela Comissão  
Julgadora.**

**Data: 12.02.2008.**

**Assinatura: *Evely Boruchovitch***

**Orientador**

**COMISSÃO JULGADORA:**

*Aparecida Mezzalira Gomes*  
*Maria Aparecida Mezzalira Gomes*  
*Luiz Antônio de Almeida*  
*Rosely Boruchovitch*  
*Evely Boruchovitch*

2008

© by Maria Aparecida Mezzalira Gomes, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G585c	Gomes, Maria Aparecida Mezzalira. Compreensão auto-regulada em leitura : procedimentos de intervenção / Maria Aparecida Mezzalira Gomes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.  Orientador : Evely Boruchovith. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Aprendizagem. 2. Compreensão. 3. Leitura. 4. Metacognição. 5. Intervenção pedagógica. 6. Psicopedagogia. I. Boruchovitch, Evely. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.  08-090/BFE
-------	---

**Título em inglês :** Self-regulated reading comprehension: design and implementation of intervention procedures

**Keywords :** Learning ; Comprehension ; Reading ; Metacognition ; Pedagogical intervention ; Psychopedagogy

**Área de concentração :** Desenvolvimento Humano e Educação

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evely Boruchovitch

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina de Azevedo Joly

Prof. Dr. Afonso Antônio Machado

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucila Diehl Tolaine Fini

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosely Palermo Brenelli

**Data da defesa:** 12/02/2008

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [cjdgom@uol.com.br](mailto:cjdgom@uol.com.br)

A meus pais,  
exemplos de sabedoria,  
amor e dedicação.

## Gratidão

A Deus, pela vida, quando tudo começou, na família constituída por João (*in memoriam*) e Ornélia, que nos acolheram, a nós, seus, filhos, por amor, cuidando de nossa segurança, saúde e educação, portas para um mundo de oportunidades e de trabalho!

A meu esposo e companheiro de jornada, Antonio Luiz, pela família que pudemos constituir.

Às nossas filhas, Vera Sílvia, Sandra Eliane e Simone Regina, que projetam nosso amor para o futuro.

Aos mestres, amigos, colegas, alunos, pelo prazer de compartilhar.

A todos que contribuíram para que eu pudesse escrever esta tese,  
uma realização pessoal e profissional, sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evely Burochovitch,  
a quem respeito e admiro, pela  
competência, dinamismo e humanidade;

Aos dedicados professores do Mestrado e do Doutorado;

Aos participantes da Banca do Exame de Qualificação, pelas valiosas  
contribuições para a conclusão do estudo, e  
aos participantes da Banca de Defesa, pela leitura atenta e  
pelas sempre bem-vindas sugestões;

Ao Helymar C. Machado, assessor nas análises estatísticas; a  
Nancy Faria, revisora do texto;  
aos funcionários da Faculdade de Educação, pelo profissionalismo  
e disponibilidade no atendimento;

À minha família, cujo apoio e compreensão foram indispensáveis,  
nos momentos em que precisei  
"ausentar"-me, para dar conta deste projeto;

Enfim, um agradecimento especial à Direção, aos Professores  
e aos Alunos da Escola onde pude desenvolver a pesquisa.

## Lob des Lernens

Bertolt Brecht<sup>1</sup>

Lerne das Einfachste!  
Für die  
Deren Zeit gekommen ist  
Ist es nie zu spät!  
Lerne das Abc, es genügt nicht, aber  
Lerne es! Laß es dich nicht verdrießen!  
Fang an! Du mußt alles wissen!  
Du mußt die Führung übernehmen.

Lerne, Mann im Asyl!  
Lerne, Mann im Gefängnis!  
Lerne, Frau in der Küche!  
Lerne, Sechzigjährige!  
Du mußt die Führung übernehmen.  
Suche die Schule auf, Obdachloser!  
Verschaffe dir Wissen, Frierender!  
Hungriger, greif nach dem Buch: es ist  
eine Waffe.  
Du mußt die Führung übernehmen.

Scheue dich nicht zu fragen, Genosse!  
Laß dir nichts einreden  
Sieh selber nach!  
Was du nicht selber weißt  
Weißt du nicht.  
Prüfe die Rechnung  
Du mußt sie bezahlen.  
Lege den Finger auf jeden Posten  
Frage: Wie kommt er hierher?  
Du mußt die Führung übernehmen.

## Ode ao aprender

Bertolt Brecht

Aprenda o mais simples!  
Para aqueles cujo tempo chegou  
Nunca é tarde demais!  
Aprenda o ABC, não é suficiente, mas  
o aprenda! Não se deixe desanimar!  
Comece! Você deve saber tudo!  
Você deve assumir o comando.

Aprenda, homem no asilo!  
Aprenda, homem na prisão!  
Aprenda, mulher na cozinha!  
Aprenda, sexagenário!  
Você deve assumir o comando.  
Procure a escola, sem-teto!  
Adquira conhecimento, quem tem frio!  
Faminto, apanhe um livro: ele é uma  
arma.  
Você deve assumir o comando.

Não se envergonhe em fazer perguntas,  
camarada!  
Não se deixe convencer,  
Comprove você mesmo!  
O que você não sabe por si mesmo,  
Você não sabe.  
Confira a conta,  
É você que tem que pagá-la.  
Aponte o dedo para cada item,  
Pergunte: Como ele chegou aqui?  
Você deve assumir o controle.

Tradução de Vera Silvia Mezzalira Gomes

---

<sup>1</sup> Brecht exorta as classes populares do seu tempo à emancipação pela instrução.

## **Resumo**

O presente estudo, de natureza quase-experimental delineou procedimentos para sete sessões de intervenção com o objetivo de melhorar a leitura de alunos do Ensino Fundamental por meio do ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, numa perspectiva de compreensão auto-regulada em leitura. Abordagem essa pouco conhecida no Brasil, mas relevante, pelo fato de que o leitor proficiente se torna capaz de aprender mais e melhor as áreas do currículo. Participaram do estudo duas turmas de quarta série de Escola Municipal de Jundiaí, Estado de São Paulo, seguindo-se todos os procedimentos éticos previstos relativos à pesquisa com seres humanos. Os alunos foram avaliados por meio dos seguintes instrumentos: Questionário Informativo, Escala de Estratégias de Aprendizagem e dois Testes *Cloze* de compreensão leitora, em três momentos. O Grupo Experimental (GE) participou de sete sessões de intervenção, recebendo apoio motivacional, orientação de estudos, estímulos ao desenvolvimento da metacognição e ensino de estratégias de aprendizagem em situação de leitura. Os resultados mostraram ganhos em metacognição para o GE. Em compreensão leitora, o Grupo-Controle (GC) demonstrou melhor desempenho desde o Pré-Teste. Constatou-se evolução contínua e consistente no GE, cuja maioria atingiu um Nível Independente em leitura com desempenho próximo ao do GC, no Pós-Teste Postergado. Acredita-se que os resultados obtidos no presente estudo possam ser úteis a educadores, psicólogos e psicopedagogos, além de mostrarem a importância da formação de docentes capazes de aprender e ensinar de modo estratégico, visando o desenvolvimento de leitores críticos e aprendizes auto-regulados.

**Palavras Chave:** aprender a aprender, aprendizagem, compreensão auto-regulada, leitura, metacognição, intervenção psicopedagógica.

## **Abstract**

The present study, whose nature is quasi- experimental, outlined procedures for seven intervention sessions aiming at improving the reading of the Primary School students by means of cognitive and metacognitive learning strategies, in a perspective of a self-regulated comprehension in reading. Still not well known in Brazil, this approach has been relevant since it makes the proficient reader able to improve the learning of the curriculum areas. The sample was composed of two forth-grade groups of students from “Escola Municipal de Jundiaí”, São Paulo State. The research followed all ethical procedures concerning research with human beings. The students were assessed by means of Informative Questionnaire, Learning Strategies Scale and two cloze tests of reading comprehension, in three moments. The experimental group participated in seven sessions of intervention, getting motivational support, study orientation, stimuli to metacognition development and reading strategy instruction. Results showed improvement in metacognition for the experimental group. In reading comprehension, the Control Group has demonstrated better performance since the pre-test. A continuous and consistent evolution has been noticed in the experimental group in which the great majority has achieved an Independent Level in reading with performance level close to the Control Group’s in the Postergado Post-test. It is expected that the results obtained in the present study may be useful to educators, psychologists and Pedagogical Psychologists. It also points out the importance of enabling teachers to learn and teach strategically for the development of self-regulated readers and learners.

**Keywords:** learn to learn, learning, self-regulated comprehension, reading, metacognition, Pedagogical Psychology intervention.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> – Esquema geral de cada sessão do Estudo Piloto	120
<b>QUADRO 2</b> – Sequência de sessões do Estudo Piloto	121
<b>QUADRO 3</b> - Esquema da pesquisa de intervenção	137
<b>QUADRO 4</b> – Pré-Teste: Grupo experimental e Grupo-Control	139
<b>QUADRO 5</b> – Primeira sessão de intervenção	142
<b>QUADRO 6</b> – Segunda sessão de intervenção	144
<b>QUADRO 7</b> – Terceira sessão de intervenção	145
<b>QUADRO 8</b> – Quarta sessão de intervenção	146
<b>QUADRO 9</b> – Quinta sessão de intervenção	148
<b>QUADRO 10</b> – Sexta sessão de intervenção	149
<b>QUADRO 11</b> – Sétima sessão de intervenção	150
<b>QUADRO 12</b> – Pós-Teste: Grupo Experimental e Grupo-Control	151
<b>QUADRO 13</b> - Pós-Teste Postergado: Grupo Experimental e Grupo-Control	153

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Análise comparativa do GE e GC relativamente à idade e ao gênero	128
<b>Tabela 2.</b> Análise comparativa do GE e GC NO Pré-Teste relativamente às preferências e hábitos de leitura	130
<b>Tabela 3.</b> Análise comparativa do GE e GC no Pré-Teste relativamente desempenho como estudantes	131
<b>Tabela 4.</b> Análise comparativa do GE e GC no Pré-Teste relativamente à prática de resumir e ao uso de estratégias	132
<b>Tabela 5.</b> Análise comparativa do GE e GC no Pré-Teste relativamente à compreensão leitora	133
<b>Tabela 6.</b> Comparação entre os grupos quanto às preferências e hábitos de leitura	158
<b>Tabela 7.</b> Comparação entre os grupos quanto às autopercepções relativamente às notas obtidas, à percepção quanto ao desempenho e às dificuldades enquanto estudantes	160
<b>Tabela 8.</b> Comparação entre os grupos quanto à utilização de estratégias de aprendizagem	162
<b>Tabela 9.</b> Resultados nos dois Testes <i>Cloze</i> nos grupos Experimental e Controle, nos três momentos da avaliação	164
<b>Tabela 10.</b> Comparação entre Grupos quanto ao desempenho em compreensão leitora	165
<b>Tabela 11.</b> Resultado da ANOVA para a comparação dos escores nos Testes <i>Cloze</i> entre grupos e tempos	167
<b>Tabela 12.</b> Comparação dos resultados da Escala de Estratégias nos grupos Controle e Experimental	169
<b>Tabela 13.</b> Resultados das ANOVA's para comparação dos escores entre grupos e avaliações relativamente ao desempenho na Escala de Estratégias de Aprendizagem	170
<b>Tabela 14.</b> Análise comparativa das diferenças entre tempos entre grupos	171
<b>Tabela 15.</b> Classificação dos participantes do GE nos dois Testes <i>Cloze</i> , nos três momentos avaliativos	172
<b>Tabela 16.</b> Classificação dos participantes do GC nos Testes <i>Cloze</i> *	174
<b>Tabela 17.</b> Comparação da classificação dos participantes nos dois Testes <i>Cloze</i> nos três momentos de avaliação da compreensão leitora	175
<b>Tabela 18.</b> Gosto pelas atividades desenvolvidas	176
<b>Tabela 19.</b> Atividades que os alunos gostaram menos	177
<b>Tabela 20.</b> Percepção dos alunos sobre suas aprendizagens a respeito de “ler e compreender”	178
<b>Tabela 21.</b> Autopercepções dos estudantes a propósito de suas aprendizagens de ‘ <i>Como ser um bom estudante</i> ’	179

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Comparação entre os grupos GC e GE, quanto ao desempenho no Teste *Cloze A* 166
- Gráfico 2.** Comparação entre os grupos GC e GE, quanto ao desempenho no Teste *Cloze B* 166
- Gráfico 3.** Comparação entre os grupos GC e GE, quanto ao desempenho na Escala de Estratégias de Aprendizagem 170

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	27
<b>CAPÍTULO 1 – A compreensão leitora – os aportes da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação</b>	39
1.1. O processamento da leitura	41
1.2. Da leitura inicial à fluência em leitura	50
1.3. A utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas e a compreensão em leitura	55
1.4. Relato de algumas pesquisas sobre leitura	65
<b>Capítulo 2. Estratégias de aprendizagem – possibilidades de intervenção</b>	75
2.1. Contribuições da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação ao ensino de estratégias: princípios gerais de intervenção	78
2.2. Relato de alguns estudos de intervenção no ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas	80
2.3. Estudos sobre o ensino de estratégias de leitura	83
2.4. Relato de pesquisas de intervenção em leitura no ensino fundamental	98
2.5. O Estudo Piloto: delineamento dos procedimentos da pesquisa de intervenção	115
<b>CAPÍTULO 3. MÉTODO</b>	127
3.1. Objetivos	127
3.2. Hipótese	127
3.3. Participantes	127
3.4. Instrumentos e Materiais	134

3.5. Procedimentos iniciais - Contato com a escola	136
3.6. Procedimentos de Coleta de dados no Pré-Teste	138
3.7. Procedimentos de intervenção – Grupo Experimental	139
3.8. Procedimentos de Coleta de dados no Pós-Teste	151
3.9. Procedimentos de Coleta de dados no Pós-Teste Postergado	153
3.10. Avaliação e encerramento da pesquisa	153
3.11. Procedimentos de análise de dados	154
<b>Capítulo 4. Análise dos resultados</b>	<b>157</b>
4.1. Percepções, preferências e hábitos dos alunos e seu desempenho enquanto estudantes	157
4.2. Efeitos dos procedimentos de intervenção na melhoria da compreensão em leitura	163
4.3. Efeitos dos procedimentos de intervenção na utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas	168
4.4. Análise de resultados individuais	171
4.5. Análise qualitativa das percepções dos estudantes acerca dos procedimentos de intervenção	176
<b>Capítulo 5. Discussão</b>	<b>181</b>
Considerações finais	198
<b>Referências</b>	<b>203</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>221</b>

## INTRODUÇÃO

*Os verdadeiros analfabetos são os que  
aprenderam a ler e não lêem.  
Mario Quintana (1906-1994), poeta gaúcho.*

No último século, no Brasil, houve um aumento expressivo escolha das oportunidades educacionais. No entanto, de cada 100 alunos matriculados na primeira série do primeiro grau em 1978, apenas 18,3% se encontravam na oitava série, em 1985. Além disso, nesse mesmo ano, mais de 40% dos alunos ainda eram excluídos da escola na passagem da primeira para a segunda série (14,01% por evasão e 24,48% por repetência). Em algumas regiões o índice de retenção chegava a 50%. Entretanto, a exclusão de grande parte dos estudantes era apenas uma das faces mais visíveis do fracasso escolar (Werebe, 1994).

Desde 1948, a Educação é considerada um Direito pela Carta Internacional de Direitos Humanos (UNESCO, 2003), mas, apenas nos anos 60, a Constituição Federal proclamou a educação obrigatória e gratuita dos 7 aos 14 anos. A extensão oficial da escolarização, porém, foi insuficiente para garantir o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola, embora tenha representado um grande passo. A atual Constituição Federal (Brasil, 1988) previu a progressiva implementação da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o que ainda não ocorreu de fato. Essas conquistas refletem não apenas a pressão social pela Educação, como também compromissos assumidos pelos governos em conferências internacionais. A Declaração Mundial de Jomtien (UNESCO, 1990) e o Marco de Ação de Dacar (UNESCO, 2000) assumem um caráter jurídico, atribuindo aos governos nacionais as responsabilidades de cumprir as Metas para o Milênio até 2015. Entre elas, garantir a atenção e os cuidados necessários à educação na primeira infância, programas de aprendizagem para jovens e adultos e a melhoria da qualidade na Educação.

No final da década de 90, foi amplamente divulgado que 97% da população brasileira entre 7 e 14 anos estava na escola, mas, nos primeiros anos do século XXI, o fracasso escolar tem assumido uma nova forma, mais assustadora, que é a do ensino sem aprendizagem (Glória, 2003; Ribeiro, Vera, Ribeiro, Vanda & Gusmão, 2005). Nos

Sistemas de Avaliação Externa, previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio tem-se revelado muito aquém dos objetivos visados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Os estudantes não estão atingindo as habilidades e as competências necessárias para participar plenamente da Sociedade atual e do mundo do trabalho, exercendo sua cidadania numa sociedade democrática. De acordo com os critérios do Ministério de Educação e Cultura (MEC), nas avaliações da Educação Básica, em relação à Língua Portuguesa, os estudantes são distribuídos em oito níveis. Eles correspondem a faixas de proficiência, posteriormente organizadas em uma escala única, o que torna possível comparar alunos entre diferentes séries e entre diferentes anos. Relatórios oficiais mostram que os estudantes do Ensino Médio, avaliados em 2001, se situaram em estágios de construção de competências e desenvolvimento de habilidades aquém do esperado para o seu nível de escolarização (Brasil, 2004a; 2004b).

No nível *muito crítico* estão situados 4,92% dos estudantes avaliados (habilidades de leitura compatíveis com a quarta e a oitava séries, com pontuação entre 125 a 150 pontos); no *nível crítico* ficaram 37,2% dos estudantes (com desempenho em algumas habilidades de leitura de textos narrativos e informativos simples e pontuação situada entre 175 a 200 pontos). Esses resultados, considerados insuficientes, abrangeram 42,12% dos alunos inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2001. Pouco mais da metade dos avaliados – 52,54% dos participantes - obtiveram entre 200 a 250 pontos e ficaram situados no *nível intermediário* (habilidades de leitura insuficientes para o grau de letramento desejável ao final do Ensino Médio). O *nível adequado* caracteriza os estudantes cujas habilidades de leitura são compatíveis com as três séries do Ensino Médio. Além disso, mostram domínio com textos argumentativos mais complexos e longos; poemas, *cartuns* e dominam os recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros. Esse patamar foi atingido por apenas 5,34% dos alunos, com 300 a 375 pontos ou mais (Brasil, 2004a; 2004b).

No mesmo ano de 2001, os alunos de quarta série do Ensino Fundamental, submetidos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foram classificados nos seguintes níveis: a) *muito crítico*: 22,2% (estudantes que não desenvolveram habilidades de leitura, que não foram alfabetizados adequadamente e se situam abaixo do nível 1 da escala

do SAEB (125 pontos); b) *crítico*: 36,8% dos participantes não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples (estão localizados nos níveis 1 e 2 da escala do SAEB, tendo obtido entre 125 a 175 pontos); c) *intermediário*: 36,2% dos participantes demonstraram estar no início do desenvolvimento das habilidades de leitura, mas se situaram aquém do nível exigido para a quarta série, localizando-se entre os níveis 3 e 4 da escala do SAEB (175 a 250 pontos); d) *adequado*: apenas 4,4% dos alunos demonstraram níveis de compreensão em leitura apropriados à quarta série e localizaram-se no nível 5 da escala (250 a 300 pontos); e) *avançado*: 0,4% dos alunos avaliados (15.768 estudantes) atingiram o nível 6 da escala do SAEB, demonstrando ter habilidades de leitura já consolidadas e acima do nível esperado para a série, isto é, mais de 300 pontos (Brasil, 2002b; 2003a).

O desempenho dos alunos de oitava série foi semelhante, sendo que 4,86% dos alunos foram classificados num estágio  *muito crítico*; 20,08%, no *estágio crítico*; 64,76% se situaram *no nível intermediário*; 10,6%, no *estágio adequado*; e 0,06% atingiram níveis acima do esperado para a série. Assim, constata-se que a maioria dos concluintes do Ensino Fundamental desenvolveu competências e habilidades de compreensão de gráficos e tabelas simples, textos narrativos e outros, de baixa complexidade, aquém das possibilidades de participação em atividades de letramento, exigidas numa sociedade aberta e multicultural (Brasil, 2003b).

Num estudo comparativo das avaliações dos últimos dez anos, fica evidente que a amostra de estudantes avaliados em 2005 praticamente é o dobro da avaliada em 1995, nos diferentes segmentos (quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio). Por outro lado, o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa piorou, com pequenas oscilações, sendo que os resultados brutos da quarta série de todas as regiões brasileiras caíram de 290 pontos, em 1995, para 258 pontos, em 2005; na oitava série, decaíram de 256 para 232 e, na terceira série do Ensino Médio, de 188 para 172 (Brasil, 2007). Convém registrar também que, além da análise quantitativa, foram realizadas análises qualitativas baseadas, em cruzamento dos escores de desempenho com os dados demográficos solicitados aos participantes, e que poderão ser encontrados nas publicações citadas. Esses resultados não foram incluídos neste texto por não serem o foco do trabalho.

Nas avaliações internacionais, os alunos brasileiros também não se saíram bem, comparativamente a outros países de diversos continentes. No *Programme for International Student Assessment* (PISA), realizado no ano 2000, cuja ênfase foi nas competências em leitura em língua materna, os escores obtidos pelos países foram organizados numa escala com cinco níveis: a) 335 a 407 pontos; b) 408 a 480; c) 481 a 552; d) 553 a 625; e) 625 ou mais pontos. Entre 42 países participantes, o Brasil foi o penúltimo classificado, com 375 pontos. Apenas a Argentina (396 pontos), o Brasil, o Chile (415) e o Peru (333) representaram a América do Sul nessa avaliação. O país que atingiu a melhor pontuação foi a Coreia, com 552 pontos; (OECD/UNESCO-UIS, 2003).

Os procedimentos avaliativos institucionais assim como os dados obtidos podem ser analisados, e questionados quanto ao conteúdo, à forma, aspectos sociais e ideológicos envolvidos. Também não podem ser ignorados porque são os únicos disponíveis com esta abrangência e amplitude. Análises e interpretações dessas avaliações nacionais e internacionais têm sido realizadas por estudiosos de diferentes áreas e podem ser encontradas em Abicalil (2002), Barreto (2001), Barros e Mendonça (2000), Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), Carvalho (2001), Cury (2002), Ferretti (2002), Franco (2001), Santos (2002), entre outros.

O envolvimento desta autora em atividades educacionais nos diferentes níveis de ensino, em escolas públicas e particulares, foi um fator instigante para a problematização da realidade descrita no discurso oficial, a divulgada pela mídia, assim como a percebida e vivenciada por pesquisadores, educadores e alunos, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Na sua dissertação de mestrado, trabalhou com o conceito, pouco divulgado no Brasil, de aprendizagem auto-regulada, tendo como referencial teórico a Psicologia Cognitiva e a Teoria do Processamento da Informação. Como parte do estudo, adaptou e aplicou um jogo para avaliar as percepções dos participantes acerca das características de um bom estudante. O desempenho dos alunos no jogo foi comparado aos resultados obtidos numa Escala de Estratégias de aprendizagem e em compreensão leitora, avaliada por meio da técnica *Cloze*, que será explicada mais adiante. Ficou evidenciada a necessidade de pesquisas de intervenção junto a professores e alunos, para que se conscientizem da necessidade de refletirem sobre os próprios processos de aprendizagem e

da importância da auto-regulação em todas as dimensões da atuação humana (Gomes, 2002; Gomes & Boruchovitch, 2004, 2005).

O desafio então assumido e agora apresentado foi elaborar e aplicar procedimentos de intervenção, com o intuito de estudar os seus efeitos na melhoria da compreensão leitora em alunos de quarta série do Ensino Fundamental. Para isso, foi necessário investigar os fundamentos teóricos da leitura e as condições necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem ou, mais precisamente, o que é, como e quando ocorre a compreensão. Trata-se sem dúvida, de um tema relevante e que desperta muito interesse, sobretudo porque, na escola, a leitura é ao mesmo tempo objeto de ensino e meio de aprendizagem.

Acredita-se que o desenvolvimento da compreensão auto-regulada em leitura, iniciado precocemente, coincidindo com os anos iniciais da Educação Básica, possa contribuir para reverter o quadro sombrio do fracasso escolar institucional, representado pelo baixo índice de desempenho em compreensão leitora de crianças e jovens escolarizados e em processo de escolarização. Os destinatários dessa pesquisa são os profissionais da educação e aqueles que atuam em atividades psicoeducacionais com crianças, jovens e adultos. São esses sujeitos os mais prejudicados, quando submetidos a um processo de ensino não comprometido com a aprendizagem.

Inicialmente, serão examinadas algumas das questões controversas sobre o ensino da leitura e a compreensão leitora, os quais se refletem na atuação dos diferentes atores que transitam pela educação e que tecem um pano de fundo para o foco deste trabalho. Entre essas questões, podem ser mencionadas as concepções de leitura e de competência leitora e suas implicações sobre processos de intervenção e avaliação, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem.

Um ponto de partida importante, para este estudo, é o de admitir que as questões relativas a esse problema sejam de caráter multidisciplinar, envolvendo conhecimentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociológicos, sociolingüísticos, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, entre outros. Não existe um único olhar e, sim, uma multiplicidade de olhares sobre as questões educacionais, a respeito das diversas dimensões do ensino e da aprendizagem e, principalmente sobre a linguagem, uma das mais instigantes atividades humanas. O “fazer” educativo, relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, no âmbito da pedagogia, da psicopedagogia e da psicologia envolve decisões sobre “o quê”, “o como” e

“o porquê” agir desta e não de outra maneira. Isso, por sua vez, implica em reflexões teórico-metodológicas relacionadas à natureza e à finalidade da educação, do educando e do objeto da atuação. Dito de outro modo, qualquer intervenção educativa do professor, do psicopedagogo e do psicólogo educacional exige um conhecimento interdisciplinar fundamentado na grande área das Ciências Humanas, onde se insere a Educação.

No entanto, não obstante o grande avanço científico das Ciências da Educação e da Lingüística, destacando-se as valiosas contribuições de pesquisadores das diversas áreas para a o ensino e a aprendizagem da leitura na escola, no último século, as controvérsias ainda são inúmeras. Apesar de muitos estudos sobre o tema terem sido publicados nas últimas décadas, a transformação da realidade tem sido pontual e incipiente. De fato, no meio social, mesmo observando as pessoas escolarizadas, muitas não gostam de ler, lêem muito pouco ou lêem mal e esse fato ocorre não apenas no Brasil, como também em países mais adiantados, do ponto de vista econômico e educacional (Kleiman, 2002; Machado, 1994; Maimoni & Bortone, 2001; Moreno Garcia, 1992).

As considerações anteriores mostram que os conceitos de leitura e de proficiência em Língua Portuguesa, podem ser entendidos de diferentes modos, de acordo com as concepções de língua e de linguagem adotadas. As Ciências da Linguagem apresentaram avanços conceituais e metodológicos expressivos ao longo do século XX. De acordo com Kato (1986), Matencio (1998) e Orlandi (1988), a lingüística do início do século XX teve Saussure (1962) por ícone, como objeto teórico, a Língua, e, por eixo de análise, o signo (lingüística da palavra). Já a gramática transformacional focalizou a relação entre competência lingüística e a estrutura da frase e, finalmente, na Análise do Discurso, o objeto analítico é o discurso oral ou escrito materializado num texto, que não se reduz a uma soma de palavras ou frases (Lingüística discursiva e textual).

Desta forma, ao longo das últimas décadas, a ênfase dos estudos da área da linguagem deslocou-se do produto para o processo, isto é, para o funcionamento da língua (Orlandi, 1988). Nessa perspectiva discursiva, a atividade lingüística - oralidade, escrita e leitura - é dialógica e envolve uma interação de interlocutores reais, embora nem sempre presentes no mesmo tempo e no mesmo espaço. Pressupõe intencionalidade, contexto e situação, não meramente escolares, mas histórico-sociais, que emolduram o evento lingüístico (Matencio, 1998).

Consistente com esses posicionamentos, do ponto de vista didático-pedagógico, segundo as orientações adotadas nos PCNs de Português, a competência em linguagens se constitui de um eixo cognitivo que deverá permitir às pessoas escolarizadas dominar a norma culta da Língua Portuguesa. Dessa forma, poderão também construir e aplicar conceitos das diversas áreas do conhecimento para a compreensão dos fenômenos naturais. Para isso, o estudante deverá ser capaz de selecionar, organizar, interpretar dados, relacioná-los para tomar decisões, enfrentar problemas, construir argumentação consistente e, sobretudo, elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Entre as competências gerais a serem desenvolvidas, incluem-se, portanto, o reconhecimento das linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas, a compreensão e valorização da literatura. A utilização da língua materna permitirá, então, estruturar a experiência e explicar a realidade, analisar os diferentes discursos, inclusive o próprio, como forma de avaliar criticamente os textos. Desenvolverá também o reconhecimento e a valorização da linguagem do próprio grupo social e as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico (Brasil, 1997; 1998; 2000).

Relativamente às habilidades a serem desenvolvidas, mencionam-se, entre muitas outras, a distinção e a utilização dos diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes meios, sistemas e suportes, como forma de se resolverem problemas em conformidade com sua função social. Outras habilidades citadas são a identificação de produtos e procedimentos artísticos, expressos em várias linguagens, as categorias pertinentes de análise e interpretação do texto literário, os procedimentos para sua construção. Os estudantes deverão também aprender a identificar, em um texto literário, as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção e a utilização desses conhecimentos para atribuir-lhes um sentido. É igualmente significativo o reconhecimento da importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacional, nos seus diferentes temas, gêneros, suportes textuais, formas e recursos expressivos. A habilidade de identificar a função predominante (informativa, persuasiva, etc.) dos textos em situações específicas de interlocução, de saber inferir as possíveis intenções do autor, marcadas no texto também é importante. Da mesma forma o

reconhecimento dos procedimentos de persuasão, utilizados pelo autor, as marcas de valores e intenções que expressam os interesses políticos, ideológicos e econômicos.

O elenco dessas competências, que não esgotam todo o referencial adotado para a Educação Básica, serve de parâmetro à organização dos currículos e programas no Brasil, assim como para as avaliações institucionais nacionais (Brasil, 2002b). São semelhantes às atualmente propostas em muitos países e objeto das avaliações internacionais. Para que o aluno egresso do Ensino Médio, ou seja, ao final da Educação Básica, seja capaz de compreender e utilizar plenamente as diferentes linguagens presentes no seu meio social é preciso um trabalho pedagógico consistente e coerente, ao longo de todo o processo de escolarização.

A proposta curricular de Língua Portuguesa incorporou, pois, os avanços teóricos da Lingüística atual, assim como Sociolingüística, da Psicolingüística, da Pragmática, juntamente com as novas áreas de conhecimento a ela agregadas e que constituem hoje as Ciências da Linguagem. Não se exige do estudante a memorização de regras de gramática, mas, sim, o seu uso nas diferentes situações de interação por meio da linguagem oral ou escrita, em condições reais de produção, ou seja, de modo contextualizado. As atividades da linguagem (ouvir, falar, ler, escrever e compreender) dependem de habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, desde a Educação Infantil.

Rockwell (2001) Sawaya (2000) e Signorini (2006), entre outros autores estrangeiros e brasileiros, condenam uma supervalorização de aspectos cognitivos, relacionados à leitura, em detrimento dos aspectos socioculturais. Argumentam que a oralidade influencia o uso social da escrita e que a escola deverá criar situações de leitura compartilhada para a construção do sentido dos textos, ao invés de priorizar a leitura e interpretação individual dos mesmos. De acordo com essa concepção, os objetivos do desenvolvimento em leitura deverão enfatizar a compreensão e utilização dos textos existentes na comunidade, em consonância com seus usos, nos diferentes contextos, e valorizar a aproximação da leitura com as experiências dos estudantes. Da mesma forma, a ênfase na uniformidade deve ser substituída pela multiplicidade de sentidos, e permitir que processos sociais e políticos externos à escola, permeiem a cultura escolar.

Essa discussão tem relação com os conceitos e as práticas de alfabetização e de leitura na escola, envolvendo um novo conceito, o de letramento, na dimensão individual e social, como se verá a seguir. Poucos anos de escolarização são insuficientes para consolidar, nas pessoas alfabetizadas, as competências e as habilidades necessárias para participarem de todas as atividades sociais que envolvem a lecto-escritura, ou seja, o abandono precoce da escola pode levar a uma regressão aos estágios próximos do analfabetismo (Ribeiro, 2001). Daí a necessidade de ampliação do número de anos de estudo da Educação Básica para que o estudante, criança ou adulto, se aproprie da leitura e da escrita e faça uso delas no seu meio social. Além disto, de acordo com Chartier (1995), Goulart (2001), Rockwell (2001) e Sawaya (2000), a melhoria do ensino e da aprendizagem implica em promover a oralidade, a alfabetização e a leitura, integradas ao uso social da leitura e da escrita. Isso significa que essas práticas deverão ser contextualizadas, para que se incorporem ao cotidiano da vida do aluno e de sua família. Esse “algo a mais”, além da alfabetização, é o que se entende por letramento, na sua dimensão individual (Kato, 1986; Kleiman, 2004; Matencio, 1998; Soares, 2004a).

Segundo Soares (1998) o letramento traz, para o indivíduo, conseqüências cognitivas, lingüísticas, sociais e culturais. Tornar-se letrado é, pois, mais do que desenvolver as habilidades de leitura e de escrita e utilizá-las como eixos de outras aprendizagens, durante o processo de escolarização; é apropriar-se da leitura e da escrita e utilizá-las para fins individuais e sociais (Kato, 1986; Kleiman, 2004; Soares, 2004b). Essa tarefa ultrapassa a responsabilidade exclusiva dos professores de língua portuguesa e vai além dos muros da escola, além de proporcionar às pessoas possibilidades de participarem plenamente da cultura letrada.

Quando se estuda a dimensão social do letramento numa população verifica-se que campanhas nacionais de alfabetização de adultos, por si sós, dificilmente melhoram os níveis de alfabetismo da população, divulgados após avaliações censitárias. Por outro lado, as mudanças conceituais, acerca dos conceitos sobre o que caracteriza o ser ou não ser analfabeto/alfabetizado, iletrado/letrado, ocorreram ao longo do século XX e influenciaram as práticas e as interpretações dessas medidas (Pinto *et al.*, 2003; Popkewitz & Lindblad, 2001; Ribeiro, 2001; Soares, 1998). Ao final dos anos 70, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs a ampliação do conceito

de *literate* para *functionally literate*. Sugere que os critérios de avaliação sobre domínio de competências de leitura e de escrita incluam o usar socialmente a capacidade de saber ler e escrever. No dizer de Ferraro (2002), refletindo essa mudança, atualmente, no Brasil, a avaliação censitária repousa sobre os anos de escolaridade concluídos. Esta metodologia permite classificar a população desde o analfabetismo funcional (capacidade de ler e escrever um bilhete) até outros níveis mais elevados de letramento (capacidade de compreensão e uso de textos que circulam no meio social). Kleiman (2004), Ribeiro, Vóvio e Moura (2002) e Soares (2004a) descrevem as mudanças desses critérios de avaliação.

À medida que uma sociedade se torna mais complexa, maiores são, pois, as exigências para a participação ativa dos cidadãos. Ainda que no cotidiano a oralidade seja suficiente para a interação bem sucedida dos participantes de um determinado grupo social numa cultura letrada, as práticas de leitura e de escrita são diversificadas. Dessa forma, o estado ou condição de uma pessoa ser ou não ser letrada influencia o seu modo de viver nessa sociedade, de inserir-se na cultura e de relacionar-se com as demais pessoas (Goulart, 2006; Mey, 1998; Soares, 2004a, 2004b).

Infelizmente, conforme os dados apresentados anteriormente, em muitas escolas, crianças chegam à quarta-série, ou até mesmo à oitava, sem o domínio do processo de leitura e escrita. Diversos fatores, externos e internos à escola, inclusive a não compreensão ou não aceitação de mecanismos de flexibilização da organização curricular, permitida pela LDB n° 9.394/96 (Brasil 1996; Mello, 2003), a falta de propostas efetivas de atendimento diferenciado aos alunos com defasagens e/ou necessidades especiais, têm contribuído para que a evasão e a repetência sejam substituídas pela escolarização sem aprendizagem (Brasil, 2002a; Duran, Alves & Palma Filho, 2005; Gatti, 2004).

Essa situação gera insatisfações e críticas dentro da própria escola, da comunidade entre os pais, os professores e os próprios alunos. Os estudantes ficam divididos entre a falta de motivação, pelo fato de considerarem o ensino pouco relevante e significativo, pela percepção da não-aprendizagem, e a necessidade de prosseguir, pois a escolaridade é obrigatória. Existe também a ansiedade relativa à futura inserção no mundo do trabalho, sem o desenvolvimento das capacidades e das habilidades atualmente indispensáveis (Glória, 2003). Abordar esses aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura na escola é complexo, em parte porque as posições teóricas são diversificadas e, muitas

vezes, irreconciliáveis; e essa ambigüidade tece o pano de fundo sobre o qual este estudo foi delineado.

No entanto, desvendar a precária situação da escolarização no Brasil, denunciada por indicadores quantitativos e qualitativos que revelam a dimensão social do problema e requer análises e intervenções num sistema macro de interações, foi apenas um ponto de partida. O quadro vislumbrado é incompleto, porém suficiente para justificar a necessidade de se buscar caminhos possíveis na dimensão mais acessível a sujeitos individuais – a local, vivida por professores perplexos, pais angustiados, crianças, adolescentes e jovens rotulados. Na verdade, o que se pretende realçar é que os dados avaliativos institucionais, embora relevantes, revelam muito pouco sobre o desempenho dos alunos em sua individualidade, assim como não desvelam os efeitos possíveis de intervenções destinadas a melhorar a deplorável e, infelizmente, freqüente situação de não-letramento em pessoas escolarizadas. As mudanças sociais, estruturais e institucionais demandam tempo e esforços de toda uma geração.

Agir no microsossial e em situações específicas não é a solução para todos os problemas, mas pode ser uma instância possível. Este trabalho pretende mostrar que existem diversos tipos de estudos e de pesquisas que podem ajudar aos interessados em educação e no ensino, particularmente no sucesso dos estudantes na aprendizagem em leitura. Os que atuam na Psicopedagogia Clínica e Institucional poderão compreender que é possível e necessário identificar as causas do baixo rendimento em compreensão leitora, de alunos singulares, assim como as formas de intervenção eficazes nesses casos.

Este estudo não pretende silenciar ou negar a importância de outros enfoques possíveis sobre o problema que será abordado e sobre o seu recorte temático, que é a compreensão em leitura. Inserido na área de Psicopedagogia, isso significa que, sem ignorar ou desmerecer as diferentes investigações sobre a compreensão leitora, realizadas por outros autores, serão privilegiados os aspectos psicológicos e suas implicações educacionais, em âmbito clínico ou institucional. O objetivo é juntar mais uma voz acadêmica ao permanente diálogo social a respeito do assunto e compartilhar idéias.

Mais especificamente, o foco do trabalho é apresentar a fundamentação teórica que levou ao delineamento de uma pesquisa destinada a avaliar procedimentos e materiais elaborados e utilizados, visando a melhoria da compreensão em leitura de alunos de quarta

série, mediante o ensino de estratégias de aprendizagem. Ainda que se reconheça a mesma importância e a inter-relação dos processos de leitura e de escrita, o foco do presente trabalho é a leitura.

Tendo como referencial teórico a Psicologia Cognitiva e a Teoria do Processamento de Informação, no primeiro capítulo são descritos os conceitos e os processos relacionados à aprendizagem e à compreensão leitora. A leitura é considerada como objeto de reflexão e de conhecimento na escola e, igualmente, atividade necessária para a aquisição e/ou reestruturação de conceitos, informações, procedimentos e atitudes, trabalhados nas diferentes áreas e disciplinas do currículo escolar. O ato de ler é abordado numa concepção da leitura como interação de autor / leitor mediante o texto, sem deixar de reconhecer que esse processo se insere num contexto social onde as práticas de leitura compartilhadas se estabelecem. Essa visão é compatível com o referencial teórico da Psicologia Cognitiva e a Teoria do Processamento da Informação, além de estar mais em sintonia com os aportes teóricos da Linguística contemporânea. Dar-se-á destaque a estudos recentes, que adotam o conceito de auto-regulação, de compreensão auto-regulada em leitura. Serão indicados estudos que defendem o ensino explícito de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e afetivo-emocionais para promover a aprendizagem auto-regulada. Serão também relatadas pesquisas que envolvem diferentes dimensões da leitura.

O segundo capítulo aborda os fundamentos e modelos de intervenção no ensino de estratégias de aprendizagem. Estudos e investigações dentro desse referencial teórico são apresentados, salientando as variáveis que influenciaram o delineamento da presente pesquisa. Será descrito o Estudo-Piloto, que precedeu a intervenção, e explicitados os pressupostos que lhe serviram de fundamento.

O terceiro capítulo irá caracterizar os grupos participantes, o delineamento da pesquisa os procedimentos, adotados nas sessões de intervenção, os materiais utilizados, os procedimentos de análise dos dados. O quarto capítulo apresentará a análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos. Segue-se a discussão no quinto capítulo e, finalmente, as considerações finais, com uma visão do alcance, das limitações e das perspectivas que se abrem a partir deste estudo.

## **CAPÍTULO 1**

### **A COMPREENSÃO LEITORA – OS APORTES DA PSICOLOGIA COGNITIVA E DA TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO**

A Psicologia Cognitiva é ampla e abrangente e abriga diferentes tendências teórico-metodológicas, e o processamento da informação tem sido adotado como um enfoque dominante para explicar questões relativas à aprendizagem humana (Coll, Mestres, Goñi & Solé, 1999; Pozo, 1998, 2002). O processamento da leitura também tem sido focalizado por muitos autores, entre os quais Smith (1999) e Sternberg e Grigorenko (2003), ainda que não tenham os mesmos posicionamentos.

O mesmo acontece com pesquisadores brasileiros que adotam a Psicologia Cognitiva como referencial teórico e que se utilizam de conceitos da Teoria do Processamento da Informação com o objetivo de analisar dificuldades de aprendizagem. É importante considerar que os estudos nessa linha têm contribuído para melhor compreensão do funcionamento cognitivo e que a teoria do processamento da informação, porém, não está vinculada a um único teórico e/ou pesquisador, e os resultados dos estudos e das pesquisas devem ser analisados criticamente. A seguir, serão destacados os fundamentos teóricos que serviram como base para o delineamento da pesquisa que será relatada no terceiro capítulo.

Estudos sobre a capacidade de armazenamento e recuperação dos dados na memória, de Atkinson e Shiffrin (1968), Miller (1956), Baddeley (2003, 2006), Flavell, Miller e Miller (1999), e Sternberg (1992, 2000), entre outros, aos quais se agregaram diversos pesquisadores no final do século XX, contribuíram para a ampliação de conceitos a respeito do funcionamento cognitivo humano. Foram também relacionados os processos cognitivos aos afetivos, aos psicossociais e aos contextuais, possibilitando maior

compreensão sobre os processos de ensinar e de aprender (McCormick, Miller & Pressley, 1989; Coll *et al.*, 2000).

As formulações mais recentes do modelo de processamento da informação substituem o fluxo de unidades discretas que caracterizaria o processamento mecânico de informações providas do meio ambiente, por uma ênfase no funcionamento cognitivo, trabalhando com o conhecimento mentalmente representado (Boruchovitch, 1999; Bzuneck, 2004; Coll *et al.* 1999, 2000; Pozo, 1995, 1998, 2002).

O processo de compreensão da leitura, assim como a elaboração, a organização mental e a memorização dos conhecimentos por meio da aprendizagem, sua recuperação, generalização, transferência e reestruturação na estrutura cognitiva, envolve diversos elementos e os diferentes processos do funcionamento mental. Para explicá-los, a Teoria do Processamento da Informação enfoca o processo cognitivo em ação, quando mobilizado para identificar, categorizar, assimilar, organizar e utilizar dados e informações da realidade externa e interna, processos esses diretamente relacionados à aprendizagem. Os conteúdos mentalmente trabalhados se referem às diferentes áreas do conhecimento e os resultados podem ser conceituais, procedimentais, comportamentais e atitudinais (Pozo, 2002).

Boruchovitch (1993, 1999) e Bzuneck (2004) oferecem aos leitores uma descrição do modelo de processamento humano, desde a captação da informação (atenção e percepção), a chegada à memória de curta duração (MCD), área consciente e neurologicamente assentada no córtex cerebral. Descrevem igualmente os processos de decodificação e codificação, até a organização do conhecimento em redes ou esquemas na memória de longo prazo (MLP). A memória pode ser considerada, portanto, como um conjunto de estruturas e processos, entre os quais o armazenamento de conhecimentos, em diferentes níveis. Uma vez processados, os dados são memorizados e permanecerão na MLP como conceitos, crenças e modelos disponíveis para serem acessados, isto é, ativados e recuperados. Sempre que necessário, irão integrar-se a novos dados e informações, suprimindo as demandas de aprendizagem do sujeito.

Para a Psicologia Cognitiva e a Teoria do Processamento de Informação, o sujeito que aprende mantém-se ativo durante a aprendizagem, pois seleciona os procedimentos que utiliza para elaborar, organizar e integrar os conhecimentos; armazenar, recuperar, reestruturar, transferir e utilizar aquilo que foi aprendido. Esses processos cognitivos não

são, entretanto, automáticos. Todos os indivíduos dispõem da estrutura mental e dos processos cognitivos; é, no entanto, por meio do sistema de controle executivo que esses diferentes processos se potencializam. Esse sistema de controle executivo utiliza diferentes recursos e exerce diversas funções. Influencia todas as fases do processamento, supervisiona a recepção dos dados e o funcionamento da memória, através da atenção, ativa e atualiza o conhecimento necessário, decide sobre a transferência das informações da MCD para a MLD, seleciona procedimentos para a elaboração e a organização das informações (Baddeley, 2006).

Conhecer o funcionamento cognitivo em situações de aprendizagem, assim como os recursos que podem otimizá-lo é fundamental para o professor, o estudante e o pesquisador. Da mesma forma, quando se pretende trabalhar com a compreensão leitora, é útil e necessário estudar o processamento cognitivo durante o ato de ler (Kleiman, 2002).

### **1.1. O processamento da leitura**

Ao descrever o processamento em leitura, Smith (1999) afirma que, ao ler, os leitores fluentes utilizam a informação visual e não-visual e não tentam memorizar o que lêem. Em outras palavras, eles não se prendem a detalhes gráficos e procuram ativar os conhecimentos anteriores para buscar sentido no que estão lendo. Isto favorece a mobilização e direção, pelo leitor, de processos cognitivos complexos, que lhe permitem atribuir significado à leitura, mais do que receber “pronto” o sentido do texto. Esse ponto de vista é defendido também por Walraven e Reitsma (1992), segundo os quais leitores iniciantes e pouco proficientes utilizam mal seus conhecimentos prévios. Na opinião de Brown (1992), os leitores experientes se utilizam habilidades não sensoriais, tais como prever e inferir, que também são a base de outras aprendizagens.

Para entender as idéias expostas anteriormente, é necessário levar em conta as limitações da memória durante o processamento. Miller (1956) e Shiffrin (1971) descrevem os cinco componentes básicos da mente humana que atuam no processamento da informação: o registrador sensorial da informação, proveniente do ambiente externo; a memória de curto prazo; a memória de longo prazo; o controle executivo; e a saída. Inicialmente, o processamento depende da memória sensorial, que armazena os dados por

tempo extremamente limitado (milionésimos de segundos) e da atenção, da percepção seletiva, na quantidade e na especificidade, para que os dados não se percam irremediavelmente, antes de chegarem à memória de curta duração (Baddeley, 2003, 2006).

Bzuneck (2004) e Sternberg (2000) explicam que a limitação na capacidade de processamento e memorização da informação é tanto de natureza temporal como de natureza quantitativa, ou seja, se nada for feito com essa informação, ela se perderá em 30 segundos; o número de itens novos que podem ser operados simultaneamente é cinco e podem ser dígitos, letras, sílabas, palavras ou idéias. No conjunto das 23 letras do alfabeto, dispostas em forma desordenada, por exemplo, um único olhar consegue captar apenas cinco, que estejam próximas (Smith, 1999).

No caso da aprendizagem da leitura, sem dúvida, é preciso que os estímulos gráficos cheguem ao cérebro. No entanto, essa informação visual não é suficiente para a compreensão. Mais que o estímulo sensorial, a decodificação/codificação das informações recebidas dependem do significado a elas atribuído. São os objetivos, as expectativas do sujeito, o raciocínio, entre outros fatores, que determinarão esses significados (Bajard, 2006; Rodrigues, Dias & Roazzi, 2002; Goodman, 1986/1997; 2003).

Por outro lado, se um leitor experiente for confrontado com palavras impressas num idioma desconhecido por ele, num texto cujos vocábulos não pertençam ao campo semântico que ele domina, ou a um conjunto de pseudopalavras aleatoriamente agrupadas, a compreensão não ocorrerá. Isso porque as informações visuais recebidas não encontram suporte em informações “não visuais”, isto é, em conhecimentos prévios (Alliende, Condemarin; Chadwick & Milic, 1994; Solé, 1998). Essas informações não visuais se referem, portanto, ao conhecimento de mundo, do uso social da leitura, do sistema lingüístico e de seu funcionamento (Kleiman, 2002, 2007; Koch & Elias, 2006; Soares, 2004b; Sternberg & Grigorenko, 2003).

Segundo Smith (1999), a compreensão ocorre, pois, na interação das informações visuais e não-visuais, de tal maneira que, quanto mais se conhece, menos informações gráficas são necessárias, e o oposto também é verdadeiro. A falta de conhecimentos prévios ocasiona maior demanda por informações visuais e sobrecarregam o cérebro. Na verdade, não são os olhos que lêem; que reconhecem objetos e, sim, a mente. Os olhos apenas recebem raios de luz, que são transformadas em impulsos de energia nervosa, e, a seguir,

interpretadas pelo cérebro. O que se vê, na realidade, é muito menos do que existe num determinado campo perceptual. A percepção visual é seletiva, isto é, envolve um processo cognitivo de decisão. Um mesmo símbolo gráfico pode ser interpretado de modo diferente em diferentes contextos, como é o caso da letra “I” do numeral “um” e do “zero”, rodeados por algarismos ou letras: 2I07 ou “D01S”. O tempo necessário para esta percepção seletiva depende do número de alternativas possíveis, de uma atividade de interpretação. O desafio para a mente que apreende é, portanto, encontrar sentido naquilo que é percebido pela memória sensorial. No caso da leitura, no emaranhado de letras, palavras e frases que se impõem à visão, o leitor deve compreender o que está lendo, porque ler é construir significado (Kleiman, 2004; Matencio, 1998; Orlandi, 1988; Terzi, 1995). Ao contrário do que parece, o olhar esquadrinha o campo perceptivo, saltando e voltando, nessa tarefa de compreensão. A mente processa, organiza e interpreta o que é apreendido. Devido, pois, às limitações da memória sensorial, quanto mais os olhos se fixarem num ponto, menor é a apreensão do que existe para se ver ou ler (Kolić-Vehovec & Bajšanski, 2001; Smith, 1999).

Um leitor experiente tem uma velocidade de leitura que parece incompatível com essas limitações. Isso ocorre habitualmente porque o sistema alfabético é econômico: as letras são combinadas para formar palavras e as palavras se organizam para formar frases, multiplicando a capacidade de apreensão de dados a cada olhar. Destacam-se novamente a importância das informações não-visuais, os conhecimentos prévios ou preexistentes na estrutura cognitiva. É mais fácil completar de modo correto a letra que falta em uma palavra conhecida do que numa desconhecida ou numa pseudopalavra, *jardi\_\_*; *\_\_rupe*; *x\_\_cre*. O prévio conhecimento lingüístico do leitor lhe permitirá reduzir o número de alternativas possíveis para o preenchimento das lacunas, facilitando a tarefa. Todos os leitores dispõem desses conhecimentos, mesmo que não tenham consciência disso, e fazem uso automático deles, tal como as seqüências possíveis das letras numa sílaba ou numa palavra, por exemplo; ou as relações sintagmáticas e paradigmáticas entre as palavras próximas. Os conhecimentos mais elementares, entre os quais os fonológicos, os fonéticos, os ortográficos, os lexicais e os semânticos, deverão ser considerados de forma dinâmica e integrados aos aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos e discursivos (Scaramucci, 1997). A mesma autora salienta que, ao lado dos aspectos quantitativos

(extensão/*size*), devem ser considerados os qualitativos (profundidade/*depth*). Essa capacidade de “completar mentalmente” as lacunas existentes, num esforço de construir significados durante a leitura, é um dos motivos que tornam útil o uso de testes do tipo *Cloze*, para verificar a compreensão leitora, conforme será descrito mais adiante.

Por outro lado, a amplitude do campo perceptivo é sempre a mesma, por isso, a fluência em leitura depende do quanto de informação visual é necessário ou possível ser descartado. Quanto mais dependente dessa informação concreta, mais o leitor corre o risco de congestionar a memória sensorial e dificultar o processamento da leitura. Diversos fatores ocasionam o que Smith (1999) chama de “visão túnel”: a falta de conhecimento de mundo, a leitura de algo que não faça sentido para o leitor, os hábitos contraproducentes, tais como preocupação em memorizar o que se está lendo, ler devagar, preocupando-se com o reconhecimento de cada palavra, e ter receio ou relutância em utilizar a informação não-visual.

Superadas as dificuldades que podem ocorrer na etapa da apreensão de dados, por meio da leitura ou em outros contextos de aprendizagem, entra em jogo o segundo componente mental envolvido no processamento da informação, responsável pelo armazenamento de curto prazo, a memória de curta duração (MCD). Posteriormente, a MCD passou a ser denominada memória operacional ou memória de trabalho, para dar mais ênfase às operações que ela realiza a partir da informação recebida. De fato, a memória de trabalho contém um componente passivo, de armazenamento, e outro ativo, de processamento. Ambos são coordenados pelo executivo central, que acionará a atenção com base na alça fonológica ou viso-espacial (Baddeley, 2006; Bzuneck, 2004). Trata-se de uma memória funcional e necessariamente temporária, porque as operações cognitivas são constantes, mesmo quando não se tem consciência disso. A capacidade da MCD é imediata, limitada, em média a sete itens e requer atenção. Se o foco de interesse muda, ocorre o esquecimento e outros dados serão processados. Smith (1999) explica que, durante a leitura, o leitor divide sua atenção entre o que está sendo lido e a atividade mais ampla da compreensão (objetivos da leitura, construção de sentidos). Prestar atenção num detalhe pode congestionar a MCD, ou seja, a compreensão fica comprometida se houver a preocupação com palavras, individualmente, ou medo e ansiedade em memorizar.

O leitor não se preocupa com letras, quando as palavras e as frases forem significativas e, por outro lado, ler sem sentido é impossível, numa concepção de leitura como atividade cognitiva complexa, e não, puramente perceptiva. Para otimizar a capacidade da memória de trabalho podem-se, pois, organizar itens isolados em unidades de significados (*chunking* ou “pedaços de escuta”), que podem ser letras agrupadas para compor palavras ou agrupamento de palavras para compor frases, agilizando a leitura. A importância do significado é ressaltada por Brown (1992), Guthrie *et al.* (2000, 2004) e Smith (1999). De fato, obrigar alunos a lerem o que não lhes faz sentido, ou crianças, a aprenderem a ler com textos e materiais inadequados é conspirar contra a compreensão (Gilbert, Martínez & Vidal-Abarca, 2005).

Da mesma forma, é ineficaz utilizar práticas de leitura, pretensamente eficientes, porém inadequadas e não motivadoras (Goodman, 1986/1997; 2003). Nessas situações, o estudante aprende que a precisão é mais importante que a compreensão. Um efeito indesejado, da insistência no reconhecimento de detalhes, é criar um impedimento à passagem da MCD para a MLD, o que exige quatro a cinco segundos de concentração para cada item ou *chunk*. De fato, qualquer esforço de atentar para a grafia das palavras, tal como examinar letras e/ou sílabas isoladamente, e memorizar tudo o que é lido, em detrimento da informação não-visual, que é importante para a construção dos significados, compromete o êxito na leitura.

A memória sensorial e a MCD retêm um número limitado de elementos e apenas brevemente. As informações que chegam à memória de longo prazo, porém, podem aí permanecer quase que indefinidamente. De fato a capacidade da MLD é praticamente ilimitada quanto ao volume e à duração de armazenamento, embora o esquecimento seja real, isto é, poderá haver declínio ou interferências na sua recuperação (Baddeley, 2003; Bzuneck, 2004). Os conhecimentos armazenados podem ser semânticos, categoriais – que incluem o léxico da língua – ou episódicos e experienciais, mais amplos e generalizáveis, entre os quais se situam os modelos. Podem ser mais estáticos, como os conhecimentos declarativos; ou dinâmicos, condicionais, procedurais, envolvendo capacidades perceptivo-cognitivas e cognitivo-motrizas (Koch, 2002).

A Teoria de *Schema*, de acordo com Guterman (2003), tenta explicar como o conhecimento é organizado e representado na mente e como essa representação facilita o

seu uso para produzir novos conhecimentos. Os conhecimentos adquiridos pelo processamento são acumulados em unidades chamadas *schemata*, pacotes de conhecimento que incluem o que a pessoa sabe sobre um conceito, matéria ou assunto e como são relacionados os tipos de informação àquele conceito, àquela matéria ou àquele assunto. Incluem também como esse conhecimento será usado. Na leitura, permite aos leitores inferir sobre o que aconteceu ou é provável acontecer no texto, ajudando-os a preencher lacunas e elaborar o material. A elaboração, como atividade cognitiva, envolve especulação, julgamento e avaliação. Os *schemata* constituem blocos de cognição e formam um mapa cognitivo do mundo, representado de forma abstrata numa estrutura de conhecimento e redes elaboradas de conceitos, habilidades e procedimentos, que são utilizados para a construção dos sentidos de novas informações, eventos e situações. De acordo com a Teoria de *Schema*, compreensão é o uso de conhecimento anterior para criar conhecimento novo. Sem conhecimento anterior (que deve ser ativado, para ser útil), o texto não faria sentido para o leitor. Quanto mais conhecimento um leitor puder trazer a um texto, mais provavelmente ocorrerá a compreensão. A ativação do conhecimento anterior apropriado não é apenas útil, é fundamental.

A Teoria do Processamento de Informação considera, portanto, que a mente humana é extremamente poderosa. Paradoxalmente, é uma limitação que permite a eficácia do processo, pois, para agilizar o processamento das informações o funcionamento cognitivo, se utiliza de filtros para reduzir o número de dados processados simultaneamente e o tempo desse processamento. Cada informação recebida pela memória sensorial tem, pois, três destinos possíveis: a manutenção no sistema, através da repetição, o seu processamento para a MLD, ou o descarte (Baddeley, 2006; Bzuneck, 2004; Coll *et al.*, 2000; Pozo, 2002). Quando o alvo é a compreensão, a preocupação com a memorização é irrelevante, porque a constituição dos sentidos ocorre a partir de conhecimentos de mundo, ou seja, de conteúdos já armazenados na MLD e que são ativados para auxiliar o processamento de novos elementos e conteúdos. Por outro lado, a compreensão ajuda a memorização, porque compreender requer a organização do que está sendo lido e, quando isso acontece, o processamento ocorre de forma mais eficaz (Ferreira & Dias 2002b). De acordo com Koch (2002), os conteúdos memorizados são atualizáveis, passíveis de complementação e/ou reformulação; os conceitos armazenados na memória semântica, embora sejam resultantes

de processos cognitivos individuais, podem ser influenciados por processos sociocognitivos e compartilhados no grupo social (representações sociais).

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983) no processamento textual, em situação de escuta ou de leitura a representação mental do texto (representação textual) é ativada na memória episódica. Esta representação depende das experiências e dos modelos construídos anteriormente. O procedimento do leitor consiste, então, em buscar referências relativas ao conteúdo do texto que está sendo processado e que se constitui em um modelo episódico ou de situação (Kintsch, 1988, 1994).

São considerados três, os níveis do discurso. No primeiro, são representadas as palavras, bem como as relações sintáticas e semânticas entre elas, e corresponde às estruturas de superfície. No segundo, é representado o significado, num conjunto de proposições que, ligadas entre si, com base na repetição dos seus argumentos, constituem a microestrutura, ou base do texto. Esse nível comporta ainda a macroestrutura, formada por proposições derivadas da microestrutura, através das regras de supressão, de generalização e de construção. O terceiro nível de representação do discurso é relativo às situações a que ele se refere – modelo de situação. Trata-se de uma representação que não se reporta à estrutura lingüística, mas sim aos aspectos de mundo descritos no texto (Ferreira & Dias, 2002a; 2005; Hacker, 1998; Kintsch, 1988, 1994; Koch & Elias, 2006; Solé, 1998, 2003; Terzi, 1995).

Segundo Festas (1998) e Hacker (1998), esse modelo mental construído pelo leitor é testado, no decorrer da leitura, relativamente à plausibilidade, à perfeição e à coerência. Quando necessário, e recorrendo a estratégias próximas das utilizadas na resolução de problemas, o leitor vai construindo novos modelos, mais adequados às situações descritas. De fato, o conhecimento da macroestrutura do texto narrativo, por exemplo, permite antecipar características permanentes ou temporárias de determinados personagens, das situações, das relações entre fatos, das situações e dos personagens. Permite, igualmente, prever desfechos ou determinadas situações. O leitor competente, ao ler um texto narrativo, é capaz de perceber contradições entre um personagem e suas ações; entre situações e suas implicações (Andrade & Dias 2006; Collins, 1994; Rodrigues *et al.*, 2002; Lopes da Silva & Sá, 1997; Salles & Parente, 2002, 2004a). O mesmo se pode dizer relativamente a outros tipos de textos. Seu conhecimento de mundo físico e social permite antecipar sentidos e

significados para palavras e conceitos, relacionando-as ao contexto (Ferreira & Dias, 2002a; 2005; Hacker, 1998; Solé, 1998; Spinillo & Simões, 2003). Por outro lado, a compreensão e a coerência são subjetivas, no sentido de que dependem dos modelos de texto e de situação construídos pelo leitor (Koch & Elias, 2006).

Compreender um texto consiste, pois, fundamentalmente, em estabelecer relações entre as diferentes idéias aí veiculadas – processo de integração – e na ligação da informação do texto com os conhecimentos anteriores do leitor – processo de construção. Segundo Festas (1998), para que o leitor forme um modelo do texto é necessário integrar a informação num todo coerente – foco explícito – o que, por sua vez, exige o estabelecimento de uma continuidade referencial. Essa continuidade, assegurada pelas marcas de coesão e de conexão, de onde se destacam as anáforas, implica num grande número de casos, em que o leitor faça inferências, baseadas nos seus conhecimentos anteriores – foco implícito.

Para Brandão e Spinillo (1998, 2001), a compreensão implica em traduzir palavras em conhecimento. É, pois, uma atividade de natureza cognitiva e lingüística. Compreender um texto envolve construir significado, criar uma rede de relações entre os enunciados, integrando as informações neles contidas e as partes que o compõem, fazer inferências, reconhecer e selecionar informações relevantes e, ainda, acionar conhecimentos de mundo e conhecimentos lingüísticos.

Ler é, portanto, uma atividade complexa, e envolve raciocínio (Brandão & Spinillo, 1998, 2001; Solé, 1998, 2003; Vaz, 1998). Mais especificamente, a leitura é um processo interativo e construtivo, no qual entram em jogo as relações entre as diferentes partes do texto e os conhecimentos prévios do leitor. O processo de compreensão envolve a coordenação de múltiplos fatores: os objetivos visados pela leitura, as circunstâncias em que essa ocorre e as características pessoais do leitor. As particularidades do texto, as intenções do autor e a intertextualidade também devem ser consideradas (Brown, 1992; Koch & Elias, 2006).

A compreensão é um nexos entre sentido e interpretação. Os leitores atribuem sentidos às palavras e proposições a partir do contexto do texto, e o interpretam, com base no seu conhecimento de mundo físico e social. Assim como as palavras têm um espectro amplo de significados, assim também o texto apresenta um leque de possibilidades de

interpretação. Na verdade, o significado que o leitor elabora não provém apenas do texto escrito, mas integra a nova informação oferecida pelo autor e as experiências prévias do leitor. A leitura é, portanto, um processo duplamente interativo: o texto modifica o conhecimento do leitor e este modifica o sentido atribuído ao texto e o interpreta; essa interpretação, por sua vez, modifica outra vez o conhecimento do leitor (Hacker, 2000). A compreensão leitora se forma, pois, a partir das experiências acumuladas, em outras situações de leitura e nas informações armazenadas, organizadas e elaboradas em sua mente e que são ativadas na medida em que decodifica as palavras, as frases, os parágrafos e as idéias do autor. Em outras palavras, é preciso que o leitor apreenda, a partir do texto, a forma como o autor estruturou as idéias no texto escrito, para relacioná-las com outras, que estejam armazenadas em sua mente.

Houve grandes controvérsias, ao longo do século XX, a respeito do processamento da leitura, com alguns autores privilegiando os processos ascendentes (*bottom up*) de codificação e decodificação, enquanto outros privilegiavam o processamento descendente (*top down*). Neste caso é incluído tanto o conteúdo global do texto e sua estrutura como os elementos paratextuais, tais como gravuras e ilustrações. Na verdade, a maioria dos leitores competentes utiliza ambos os processos de forma complementar. As hipóteses de um bom leitor sobre a trama do texto, por exemplo, refletem o uso de informações textuais de nível mais elevado. Por outro lado, tais leitores são, igualmente, bons processadores ascendentes, porque fixam cuidadosamente os olhos na maioria das palavras de conteúdo. O leitor inexperiente, por outro lado, compensa sua deficiência em reconhecer rápida e corretamente as palavras, através da formulação de hipóteses a partir dos dados macroestruturais e do uso do seu conhecimento prévio. As substituições de palavras de forma inadequada, do ponto de vista semântico, são mais prováveis entre maus do que entre bons leitores (Terzi, 1995).

Conhecer o funcionamento cognitivo em situações de aprendizagem, assim como os recursos que podem otimizá-lo, foi um aspecto fundamental para a seleção dos procedimentos de intervenção desenvolvidos no presente estudo. Em consideração a esses aspectos teóricos, merece destaque a necessidade de ativação dos conhecimentos anteriores dos alunos, o que foi um ponto marcante da pesquisa desenvolvida no presente estudo e descrita em detalhes no capítulo “Método”.

Outro ponto importante é a teoria de Van Dijk e Kintsch (1983). Não se descarta a importância dos aspectos desenvolvimentais para a construção da representação mental do texto, descrita por eles. No entanto, atividades didáticas destinadas a facilitar a análise e a apreensão da estrutura dos textos, lidos em situação de aprendizagem, podem ajudar a sua elaboração e organização. Permanecer ao nível das palavras, durante a leitura pode significar o descarte de uma compreensão leitora mais profunda, que ocorre no nível das micro e das macroproposições do texto e, sobretudo, da situação de interlocução que gerou a sua produção.

Por outro lado, a apreensão das diferentes estruturas dos textos circulantes no espaço social é gradativa. Não se trata de uma aquisição meramente espontânea, sobretudo nas etapas iniciais do desenvolvimento de leitores. É recente e ainda não totalmente consolidada, a incorporação de textos não narrativos na prática escolar, com estudantes das séries iniciais.

Deste modo, embora seja desejável trabalhar com a diversidade de textos, nas atuais condições, sem a possibilidade contar com a capacidade de representação mental dos gêneros textuais por parte dos participantes, seria comprometer o êxito de uma intervenção num curto espaço de tempo. Portanto, à vista do cronograma possível, previsto para o estudo, optou-se pela utilização apenas de textos narrativos, mais familiares aos alunos de quarta série, o que permitiu explorar melhor a representação mental da estrutura narrativa, das micro e das macroproposições, dos aspectos situacionais.

## **1.2. Da leitura inicial à fluência em leitura**

A divergência a propósito da predominância dos processos ascendentes e descendentes em leitura se reflete na proposta de métodos destinados ao ensino da leitura inicial. Muitos autores privilegiam os métodos sintéticos, valorizando mais os processos ascendentes (*bottom up*) de codificação e decodificação (Brasil, 2003c; Dias & Chaves, 2001; Gombert & Fayol, 1999; Pinheiro, 2001). Outros dão mais ênfase aos processos descendentes (*top down*), incluindo tanto o conteúdo global do texto e sua estrutura como os elementos paratextuais, tais como gravuras e ilustrações. Entre eles, a concepção de Goodman de *whole language* (1986/1997) e a de Smith (1999), a respeito da aquisição e do

processamento da leitura, estão coerentes com a visão de Kintsch (1988; 1994). De acordo com esse posicionamento, muito antes de vivenciar a aprendizagem explícita da leitura, as crianças prestam atenção nos textos e nos suportes da escrita, tais como livros, rótulos e embalagens, entre outros. Antes de saberem ler, no sentido estrito do termo, processam informações sobre o material disponível para leitura, presentes no seu cotidiano e no mundo letrado, assim como procuram compreender os procedimentos e usos que presenciam, observando adultos e outras crianças (Ferreiro & Teberosky, 1985). As atividades de ouvir histórias, notícias e propagandas comerciais também as levam à reflexão sobre o seu significado social, mesmo que não tenham consciência disso. Nessas situações, são elaboradas inferências tanto sobre o conteúdo global do texto falado, lido ou na forma escrita quanto sobre a sua estrutura. Isso pode ser comprovado por meio das antecipações que são feitas, quando solicitado pelo professor (Kolić-Vehovec & Bajšanski, 2001, 2007).

Brown (1992) defende que ler não é somente aplicar com precisão as habilidades de decodificação dos textos e dos suportes da escrita, centrada na seqüência de palavras, padrões de pronúncias ou estrutura de sentenças. Smith (1999) afirma que, precocemente, os bebês utilizam as suas ferramentas intelectuais para explorar e conhecer o mundo que os cerca, para apreender a linguagem oral e se tornarem fluentes na fala. No início da aprendizagem formal da leitura, a melhor ajuda do professor à criança é criar um clima de confiança, sem ansiedade ou medo de errar e de correr riscos, criar situações que exijam leitura rápida e de busca de sentido no texto lido. O melhor teste sobre a capacidade de compreensão de um tema ou tipo de texto é ler para a criança. Se não houver a compreensão do que é lido para ela, dificilmente será capaz de encontrar sem ajuda o sentido do texto, o que pode ocorrer pela falta de conhecimentos significativos sobre o assunto. Para aumentar a base de conhecimento não visual, necessária para a compreensão na leitura, pode-se trabalhar com filmes, debates, textos ilustrados acessíveis e interessantes.

Sternberg e Grigorenko (2003) descrevem estágios no desenvolvimento da leitura. Num primeiro momento, ocorre o reconhecimento da palavra por pista visual, seguida pela consciência alfabética. A seguir, o reconhecimento da palavra por pista fonética, o seu reconhecimento controlado e, finalmente, isto passa a ocorrer de modo automático. Essas

etapas permitem a leitura fluente e a utilização de estratégias. O processo culmina com a possibilidade de leitura altamente proficiente. Em cada uma dessas fases, um tipo de conhecimento lingüístico é necessário e a falta desse conhecimento específico reduz a motivação, os níveis de prática e as expectativas do aprendiz. As dificuldades não superadas produzem comportamentos compensatórios, porém insuficientes para atingir a compreensão e a proficiência em leitura. Os autores afirmam que os adeptos da linguagem total (*whole language*), freqüentemente exageram o papel das pistas visuais no reconhecimento global das palavras, porém não é possível aprender a ler apenas por pistas visuais. A partir da segunda etapa, que exige a consciência fonêmica e o conhecimento da relação letra-som, podem-se identificar dificuldades na aprendizagem da leitura, as quais deverão ser trabalhadas para que o aprendiz retorne ao processo não-linear, porém gradativo, de leitura com compreensão. Instrumentos de diagnóstico e atividades de intervenção adequadas poderão ser adotados, sem que se rotule a criança com dificuldade. Por outro lado, não atentar para as possíveis dificuldades no percurso pode significar o comprometimento de uma trajetória que tem tudo para ser bem sucedida. Nesse sentido, um dos recursos será resgatar o ensino explícito de algumas habilidades básicas da leitura, no início do processo de escolarização, sem que se perca de vista a função social da leitura nem a interação leitor/ texto/autor, que se estabelece no ato de ler (Soares, 2004).

Santos (1996) mostrou a relação entre consciência fonológica, consciência metalingüística e aprendizagem inicial da leitura, ressaltando a possibilidade de ensino intencional que se oriente para o desenvolvimento dessas habilidades, tendo em vista facilitar o processo de alfabetização.

Stahl, Stahl e Mckenna (1999) propõem intervenção em consciência fonológica e ortográfica para ajudar a aprendizagem da leitura inicial em crianças com dificuldades. A mesma recomendação é feita pelos autores que elaboraram o *National Reading Panel – NRP* (USA, 2000), com base numa revisão de estudos desde a década de 60. O NRP considera a alfabetização como um processo complexo, para o qual não há chave única para o sucesso. Desse modo, o ensino das habilidades básicas de decodificação e codificação não assegura que as crianças aprenderão a ler e a escrever. Devem ser ensinadas muitas outras competências para esse objetivo ser atingido e grande parte do NRP é dedicada à

compreensão e à fluência em leitura, dentro do referencial teórico adotado no presente trabalho.

Terzi (1995) descreveu três momentos significativos do que denominou processo de construção da leitura. No primeiro, os sujeitos iniciam o processo de construção do significado do texto, através das perguntas de suporte, colocadas pelo adulto. No segundo, começa a construção individual de significado, com o apoio nas informações textuais e, no terceiro, finalmente, ocorre o uso dos conhecimentos prévios como facilitadores da leitura. Numa concepção interativa de leitura, a apropriação do texto como objeto, característica do primeiro momento, deverá ser progressivamente substituído pela percepção do autor, um interlocutor distante que fala ao leitor por meio da escrita. A proficiência em leitura exige não apenas uma habilidade individual de interpretação, como também uma atribuição de sentido de forma reflexiva, num processo que inclui o reconhecimento da autoria e a interação do leitor com o autor, mediante o texto. Alguns dos fatores que contribuem para a ultrapassagem da primeira fase são ler com um objetivo e perceber a macroestrutura do texto, de acordo com o seu uso social (Ferreira & Dias 2002a, 2005; Solé, 1998; Spinillo & Simões, 2003, 2002; Terzi, 1995).

Relativamente ao aprendizado da leitura, Smith (1999) considera ser mais importante focalizar o processo de sua compreensão do que a ênfase sobre “o que fazer para melhorar o ensino” ou “qual é a melhor maneira de se ensinar a ler”. De fato, nenhum método de ensino da leitura pode ser considerado um fracasso total e não existe método que alcance sucesso com todas as crianças. Desta forma, se o professor compreender os processos de aprendizagem, poderá tomar as decisões adequadas sobre como deve agir com alunos diferentes, em diferentes níveis e contextos. Goodman (1986/1997) compartilha da mesma opinião e recomenda aos professores que planejem atividades de leitura relevantes, com ênfase no significado e no respeito aos conhecimentos que os alunos já possuem, assim como à sua autonomia.

Frost e Emery (1995) insistem que o armazenamento da informação fonológica durante a leitura requer a representação da palavra escrita na memória de trabalho. Quando isso não ocorre, pode haver déficit ou aplicações inexatas ou menor velocidade na evocação das regras fonológicas durante o processamento da leitura. Na verdade, vale a pena repetir que os dois modos de processamento, o *botton up* e o *top down* são utilizados pelos leitores

proficientes em diferentes situações, principalmente quando o texto é desconhecido ou apresenta uma complexidade maior.

Pressley *et al.* (1995) descrevem o embate teórico entre adeptos do *whole language philosophy x phonics approaches* e o seu impacto sobre as práticas docentes nas escolas americanas. Salientam que os estudos científicos das duas últimas décadas levaram a um claro entendimento não só sobre as vantagens da instrução explícita das habilidades de decodificação desde a pré-escola assim como emergiram ricas estratégias de ensino que combinam as duas abordagens, tanto no ensino regular como na educação especial. Entre essas práticas, eles mencionam o incentivo ao prazer de ler e escrever em contextos reais, como, por exemplo, o jornal escolar. A construção de um ambiente literário com salas de leitura, quadros, mostras e exibições multimídia, o apoio motivacional e o encorajamento à auto-eficácia (“eu posso ler e escrever”) desenvolvem nas crianças a compreensão sobre a importância da leitura e da escrita em suas vidas. Isto as incentiva a tornarem-se bons leitores e escritores. Os autores consideram superada a disputa entre uma ou outra abordagem de alfabetização, visto que existem muitas alternativas e caminhos, coerentes com a Psicologia Cognitiva e a Teoria do Processamento de Informação, conforme será mostrado mais adiante.

Graves (1999) comenta a pequena atenção dedicada à leitura nos graus elementares da educação, em contradição com a importância atribuída ao letramento em níveis que somente poderão ser atingidos ao longo da escolarização elementar e secundária. Dois novos construtos, para ele, contribuirão para modificar essa situação: ensinar para a compreensão e prover estrutura adequada à aprendizagem do estudante. Nesse sentido, Gilabert *et al.* (2005) chamam a atenção para a qualidade necessária aos textos e aos materiais de leitura; Alverman (2003), por outro lado, defende a utilização de práticas culturais da oralidade e das tecnologias da informação para fortalecer os conhecimentos prévios, necessários à compreensão da leitura, ou seja, identifica fatores sociais e contextuais que podem “fazer a diferença” numa “instrução exemplar” para o letramento.

Vale a pena ressaltar que o campo teórico sobre a leitura é amplo, multidisciplinar e abriga tendências diversas, com repercussão sobre a leitura inicial e seu desenvolvimento, assim como na definição dos objetivos de aprendizagem na escola, tendo como perspectiva a formação do leitor. A Psicologia Cognitiva e a Teoria do Processamento da Informação

apresentam contribuições valiosas para esclarecer aspectos importantes a respeito do ato de ler para compreender. A compreensão é inerente ao processo de ler: não se aprende a ler e, depois, a compreender; aprende-se, ou não, a ler e a compreender (Solé, 1998).

Os objetivos do ensino e da aprendizagem em geral, assim como da leitura, se situam, pois, além da memorização. A instrução eficaz visa a generalização, a aplicação, a transferência dos novos conhecimentos, a capacidade de integrá-los aos conhecimentos prévios, ou à reestruturação desses, quando necessário, modificando a própria estrutura cognitiva, que se torna capaz de aprendizagens sempre mais avançadas (Pozo, 2002).

Durante o trabalho de intervenção, descrita no terceiro capítulo desta tese, foram estimulados os processos ascendentes e descendentes de compreensão (Kintsch, 1988, 1994), por meio de procedimentos destinados a dirigir o foco da atenção dos alunos para os aspectos contextuais e mais globais do texto, assim como para elementos mais específicos e pontuais. Os textos e as atividades foram selecionados de forma a despertarem o interesse dos alunos. Uma grande preocupação foi a de contextualizar a leitura por meio de situações que facilitassem o seu relacionamento com vivências e experiências reais.

### **1.3. A utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas e a compreensão em leitura**

Pressley *et al.* (1995) destacam a importância dos estudos voltados para a cognição e o processamento da informação, particularmente o papel desempenhado pelas estratégias de aprendizagem, como uma das maiores contribuições da Psicologia nas duas últimas décadas. Descrevem as estratégias como heurísticas, que auxiliam os aprendizes no desenvolvimento de procedimentos internos, suporte para as operações cognitivas de ordem mais elevada. As estratégias de aprendizagem são úteis no ensino regular, nos diferentes domínios de conhecimento, assim como nas intervenções de caráter remediativo. Reconhecem, igualmente, a importância dos conhecimentos prévios (não-visuais e não-estratégicos), da metacognição, do automonitoramento, assim como de crenças motivacionais apropriadas para que o estudante se perceba como capaz de controlar seu pensamento, seu esforço e suas emoções. A metacognição, segundo Guterman (2003),

permite entender, apreender, construir significados, criar conhecimentos novos e resolver problemas. É também crucial para ativar os *schemata*.

A utilização de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas fazem parte dos processos de controle executivo, que podem ser intencionalmente utilizados para regular a cognição e contribuir para a maior eficácia do processamento, com reflexos positivos sobre a aprendizagem (Boruchovitch, 1993, 1999; Butler, 1998; Collins, 1994; Derry & Murphy, 1986; MacLeod, Butler & Syer, 1996; Pozo, 1995; Ribeiro, 2001, 2003; Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Conforme foi descrito em Pozo (2002), Boruchovitch (1993, 1999), e definido em Flavell *et al.* (1999), dois aspectos no funcionamento da metacognição deverão ser considerados. O primeiro deles é relativo ao conhecimento dos próprios processos cognitivos (conhecimento sobre si mesmo, a respeito da tarefa e sobre o uso de estratégias de aprendizagem); o segundo implica na regulação e no controle do comportamento e inclui o planejamento, o monitoramento, a avaliação e a regulação das próprias atividades de aprendizagem. Grégoire (2000) e Scallon (2000) consideram a consciência metacognitiva (*metacognitive awareness*) como uma variável fundamental entre a aprendizagem e a aplicação dos conteúdos aprendidos. A consciência do conhecimento é a chave, quer do controle da compreensão, quer da transferência da aprendizagem de uma situação para outra. Portanto, a noção de metacognição, ou saber “o que”, “quando” e “quanto” se sabe ou não se sabe, pressupõe autoconhecimento e auto-avaliação. Para Veenman, Van Hout-Wolters e Afflerbach (2006) a metacognição é um dos fatores preditivos mais poderosos de sucesso escolar.

Diversos estudos e pesquisas têm constatado que os leitores proficientes utilizam diferentes estratégias para compreender e interpretar textos, ao contrário de leitores que apresentam dificuldades de compreensão (Brown 1992; Kolić-Vehovec e Bajšanski, 2007; Mohamed, Chew & Kalabian, 2006; Pressley *et al.*, 1995; Sternberg & Grigorenko, 2003). Miller (1985) destaca a importância do monitoramento da própria compreensão durante a leitura.

Sternberg e Grigorenko (2003) consideram que a leitura com estratégias é a primeira etapa da aprendizagem a ir além do reconhecimento da palavra individual. Uma das primeiras estratégias metacognitivas a ser desenvolvida pelas crianças é a que lhes

permite ajustar a velocidade da leitura à dificuldade do texto. A falta de uso dessa estratégia faz com que o estudante leia, por exemplo, um texto de matemática como se lesse um conto, e isto é desastroso para a compreensão. Infelizmente, segundo os autores, esse problema se verifica mesmo entre alunos de cursos universitários. Entre outras estratégias importantes, eles mencionam a regulação da leitura aos propósitos a serem atingidos, a utilização dos conhecimentos prévios e o uso do contexto para encontrar pistas temporais e espaciais, entre outras. São três os processos mentais superiores utilizados pelos leitores estratégicos: a codificação, a combinação e a comparação seletivas. Não se tornar um leitor estratégico no momento certo pode significar dificuldades em compreender.

McCormick *et al.* (1989) atribuem igual importância às estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e afetivo-motivacionais. Estas se referem à eliminação de sentimentos desagradáveis. Mediante a reflexão metacognitiva e a auto-regulação, assim como o uso de boas estratégias de aprendizagem, o aprendiz controla e regula suas atividades, indo além do processo de aquisição do conhecimento. Desse modo, pode responsabilizar-se por suas aprendizagens e até mesmo pelas próprias ações de regulação, que pressupõem autonomia e aprender a aprender. Trata-se da aprendizagem auto-regulada, descrita por Boruchovitch, (2004), Barnett (1997), Butler (1998), Figueira (1997) e Gomes (2002, 2004), importante nas diferentes áreas do conhecimento.

Numa aproximação do crescente *corpus* de pesquisa sobre *self-regulated learning* - aprendizagem auto-regulada – a proposta de Hacker (1998) é a utilização da expressão *self-regulated comprehension*, compreensão auto-regulada, que envolve a monitoração e o controle, pelo sujeito, do processo de compreensão da leitura. Hacker (1998) descreve o processo da compreensão automonitorada, segundo o qual, no nível cognitivo, o leitor constrói uma representação interna, a partir da materialidade do texto a ser lido e do contexto exterior.

O processo de compreensão ocorre a partir do conhecimento de mundo do leitor, das suas estratégias de leitura, dos seus padrões de avaliação e através do confronto entre o modelo externo e interno do texto. Compartilhando a mesma opinião, McLain (1993) compara a visão tradicional, a respeito da leitura, concebida como um domínio isolado de habilidades, e a atual visão de que ler é um processo integrado de compreensão e metacognição. Dessa forma, o leitor monitora e julga o processo de leitura de modo

contínuo, avaliando a compreensão quanto à consistência, à compatibilidade e à completude; percebe quando há falhas na compreensão e utiliza estratégias metacognitivas para a auto-regulação. O conhecimento prévio de um leitor, assim como a consciência deste conhecimento, determinará o nível de compreensão, o desempenho e a realização.

Brown (1992) e Jacobs e Paris (1987) também ressaltam a importância dos conhecimentos prévios sobre as metas, as tarefas e as estratégias de leitura dos estudantes, que podem influenciar no modo como planejam e monitoram a própria leitura. Essencialmente ativo, o leitor auto-regulado não descobre o sentido do texto: o sentido do texto é construído por ele de acordo com a sua visão de mundo e o contexto sociocultural.

Por meio da leitura auto-regulada, dos conhecimentos prévios e das diferentes experiências de ler textos de diversos gêneros, forma-se uma rede de sentidos e desenvolve-se uma rede mental de interconexões. Este processo influencia as interpretações do que já foi lido e a interpretação do corrente texto. O leitor auto-regulado preocupa-se não apenas em avaliar o texto de acordo com a perspectiva do autor, como também em buscar sentidos no texto, avaliando-o de múltiplas perspectivas. Ter competência em leitura significa possuir conhecimentos não estratégicos, um repertório de procedimentos estratégicos, saber gerenciar de forma adequada a sua utilização e aplicá-los de modo flexível, em cada situação - antes, durante e depois da leitura, com uma intencionalidade (Kleiman, 2002; Lopes, 1997; McKown, B. A. & Barnett, 2007; Solé, 1998; Vaz, 1998).

A leitura pode apresentar um caráter quantitativo ou qualitativo, dependendo das necessidades e dos interesses daquele que lê, isto é, quando se pretende uma percepção completa e formal do conteúdo, ou se busca apenas captar a idéia comunicativa que o autor transmite. Nesse caso, a leitura ocorre de forma seletiva e não integral. A leitura informativa, por exemplo, necessita de localização, identificação e valorização de indícios textuais. A leitura formativa, cujo objetivo é assimilar os conteúdos desconhecidos, subjacentes ao texto, supõe três tipos de ação – superficial, seletiva ou profunda, dependentes do grau de profundidade que se queira imprimir à dinâmica comunicativa presente no texto (Díaz, 1998).

Segundo Brown (1992), o uso de estratégias é, pois, uma atividade consciente e observável. Para ler estrategicamente, o leitor precisa conhecer o problema – obstáculos à compreensão – e os recursos para resolvê-lo – estratégias de leitura, como e quando utilizá-

las. Ações espontâneas e inconscientes durante a leitura não constituem estratégias, cuja utilização pertence ao domínio da metacognição, ou seja, do sistema de controle executivo do processamento da leitura. Bauman *et al.* (1996) afirmam que as habilidades de monitorar a compreensão distinguem os leitores proficientes dos menos proficientes e indicam a eficácia da estratégia de *pensar em voz alta* para monitorar a compreensão. Kolić-Vehovec e Bajšanski (2007) consideram que conhecer estratégias não é suficiente para a leitura estratégica. Os leitores deverão saber como usá-las e fazer uso efetivo delas. Os autores encontraram correlação entre a percepção do uso das estratégias de leitura e a compreensão, sendo que esta compreensão monitorada pode ser incrementada ao longo da escolaridade elementar e média.

Pressley *et al.* (1995), numa revisão da literatura, sintetizam os componentes do “bom processamento da informação” e da auto-regulação. Em primeiro lugar, o uso de estratégias para solucionar os desafios cognitivos; em seguida, utilizar estratégias para promover e regular as de nível mais elevado, entre as quais direcionar a atenção para a tarefa, monitorar o desempenho, estabelecer relações entre a tarefa atual e outras. Essas estratégias de nível mais elevado, que envolvem o conhecimento metacognitivo, permitem a tomada de decisões a respeito de quando e como utilizá-las. As estratégias não são empregadas isoladamente, mas se integram, para alcançar os complexos objetivos cognitivos nos diversos domínios do conhecimento. As estratégias motivacionais para regular as emoções e controlar a ansiedade, assim como os estilos cognitivos mais reflexivos, são também importantes.

McCormick *et al.* (1989) afirmam que essa visão otimista acerca das possibilidades da aprendizagem se deve a uma similaridade entre os diferentes modelos explicativos do processamento cognitivo. Apesar das diferenças entre eles, todos explicam o pensamento mais em termos de processo do que em função de variáveis estruturais da inteligência. Nesse caso, a intervenção é possível, porque o processo é suscetível de ser afetado favoravelmente em determinadas condições instrucionais. Com essa mesma convicção, Solé (1998, 2003) propõe a instrução de estratégias destinadas ao desenvolvimento da compreensão leitora e à utilização do que foi lido para múltiplas finalidades. Sternberg e Grigorenko (2003), entre outros autores, confirmam que suas

pesquisas se têm voltado, em parte, para a implementação de programas direcionados ao ensino da leitura, com estratégias para crianças do Ensino fundamental.

Boruchovitch (1999, 2001a, 2004), Brown (1992), Fernandes, Alves e Meirelles (2006), Gargallo Lopes e Puig Moratal (1997), Pozo (1998), Souvignier e Mokhlesgerami (2006), entre muitos outros autores, concordam que as estratégias são procedimentos, capacidades, atitudes ou processos mentais que se desenvolvem com o exercício. Podem ser aprendidas; pressupõem uma orientação finalística para um objetivo ou meta identificável e, portanto, podem ser ensinadas. Pressley *et al.* (1995) acrescentam que a aprendizagem do uso de estratégias não consiste numa seqüência mecânica, mas numa construção e numa execução flexíveis de processos necessários para a condução efetiva de importantes tarefas acadêmicas.

Mais adiante, serão descritas pesquisas sobre a eficácia das estratégias de aprendizagem para promover a compreensão leitora. Serão também apresentados alguns modelos e programas de intervenção que incluem a utilização de estratégias, particularmente voltadas para a compreensão leitora. Antes, porém, serão considerados outros aspectos importantes para a aprendizagem e a compreensão auto-reguladas em leitura.

Numa concepção multidimensional, portanto, de aprendizagem auto-regulada, os fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, sociais e contextuais atuam de modo integrado; atribui-se ao professor a tarefa de ensinar e ensinar a aprender. Ao aluno, cabem a auto-regulação e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

Segundo Vaz (1998), a aprendizagem de estratégias de leitura não deve ser entendida como uma aquisição isolada da esfera mais global da atuação do aluno. O objetivo de melhorar a compreensão da leitura é mais restrito do que o de aumentar a capacidade do aluno de gerenciar o processo da aprendizagem de forma autônoma, ajustada e empenhada. Ensinar a compreender pressupõe, portanto, uma ampla intervenção, que englobe as múltiplas e diversificadas esferas de competência do sujeito, desenvolvendo simultaneamente a cognição, a metacognição e a predisposição. Short e Weissberg-Benchell (1989) reforçam essa idéia e a denominam “tríplice aliança para a aprendizagem”, isto é, a coordenação das habilidades cognitivas e metacognitivas com os estilos motivacionais (competitivo, cooperativo, envolvimento com a aprendizagem). Os autores

distinguem três fatores importantes para o sucesso dessa combinação: idade, tempo destinado à tarefa e contexto social.

Um processo de ensino e de aprendizagem eficaz deve passar do conhecimento à ação e esse “fazer-de-fato” é um processo claramente dependente de fatores cognitivo-motivacionais. Na última etapa do aprender, espera-se que os procedimentos estratégicos se transformem em hábito, isto é, em atuação natural e sedimentada. Para isso, é preciso que o aprendiz / leitor esteja disposto a alterar rotinas e adotar novas formas de atuação, desde que sejam percebidas como importantes, apropriadas, úteis. Na verdade, a tendência dos estudantes é não darem valor às estratégias recém-aprendidas e as consideram desnecessárias. Um dos cuidados fundamentais do professor deve ser, pois, o de demonstrar-lhes a sua importância, com o desenvolvimento da consciência metacognitiva. Compreender o porquê do seu uso, a sua relação com as formas de pensamento e de resolução de problemas, requeridos no cotidiano extra-escolar, pode ser um fator que leve os sujeitos a se sentirem mais capazes e a demonstrarem, na prática, um desempenho superior (Pressley *et al.*, 1995; Vaz, 1998).

No dizer de Pozo (1995) a aprendizagem explícita requer esforço deliberado, ou seja, desejo de “mover-se para”... Aprender pode ser algo difícil, implica em dispêndio de tempo, dinheiro, energia, auto-estima. Tudo isso requer motivos fortes o suficiente para vencer a inércia do não aprender. Na aprendizagem escolar obrigatória, os professores atribuem o fracasso à falta de motivação. É preciso aumentar a força e a direção do movimento para a mudança, ou seja, motivar é mudar as prioridades de alguém, gerar motivos que ainda não existem. Díaz (1998) reconhece que a compreensão da leitura responde a um plano estratégico que vence barreiras através do esforço e da intencionalidade. Rentabilidade, otimização e segurança são as chaves que fundamentam adequadamente a planificação estratégica de qualquer atividade com a criança.

Existem vantagens na motivação pela própria atividade aprendida: gostar de ler, saber uma língua estrangeira, jogar futebol, controlar as próprias emoções ou compreender melhor outras pessoas. Quando a orientação motivacional é intrínseca e a meta é o aprender, os efeitos e os resultados da aprendizagem são, também, mais consistentes e duradouros, ao contrário das situações em que se pretende obter algo em troca da aprendizagem (Bzuneck, 2001). Por outro lado, as diferenças individuais e os estilos motivacionais são diversos e, na mesma pessoa, são

dependentes do contexto e da situação. Os sistemas motivacionais extrínsecos parecem estar mais presentes nas aprendizagens associativas, ao passo que, nas aprendizagens construtivas, predominam os motivos intrínsecos (Pozo, 1995).

Guthrie *et al.* (1996, 2000) acreditam na relação entre o interesse intrínseco pelo que se aprende e a percepção de que se tem autonomia na determinação das próprias metas de aprendizagem e nos meios para alcançá-las; no apoio motivacional do professor para o engajamento e o compromisso. Ainda que a motivação inicial seja extrínseca, é importante a interiorização, pelo aluno, dos objetivos da ação para atribuir a si mesmo motivos que, inicialmente, são percebidos como vindos de fora. Isso é gerar a motivação intrínseca.

A motivação pressupõe não apenas despender um esforço inicial, mas manter a atividade, apesar do desgaste, até atingir as metas. Para isso, são necessárias algumas condições de aprendizagem, e arranjos instrucionais podem favorecer a persistência, permitindo escolhas, aprendizagem colaborativa, prática contextualizada, recurso às tecnologias, entre outros.

Não bastam os motivos e os desejos iniciais. A manutenção do esforço depende também do êxito, ou seja, ela é produzida pelo valor atribuído ao motivo (resultado almejado), pela expectativa de alcançá-lo e pelo hábito adquirido em consegui-lo. De acordo com Neves e Boruchovitch (2004), o efeito da expectativa sobre a motivação para aprender depende de como o aprendiz interpreta seus sucessos ou fracassos. Esclarecem que não é a causa real que importa, mas as crenças, isto é, os pensamentos e as atribuições de causalidade, construídas pelo aprendiz - crenças e teorias implícitas. Autopercepções - autoconceito, auto-estima - e autocrenças, assim como as atribuições de causalidade pouco adaptadas, afetam a aprendizagem da leitura, a utilização de estratégias, o processo de auto-regulação da leitura e induzem à limitação do esforço para aprender (Eaton & Dembo, 1996; Jakubowski & Dembo, 2002; Järvelä & Salovaara, 2004; Lopes da Silva & Sá, 1997).

Mais uma vez, o modelo da “tríplice aliança” se evidencia, o que justifica a inclusão, na classificação das estratégias de aprendizagem, das estratégias afetivo-motivacionais relacionadas à eliminação de sentimentos desagradáveis, não condizentes com a aprendizagem auto-regulada; o estabelecimento e a manutenção da motivação, o controle da ansiedade, por meio de técnicas de relaxamento e visualização, por exemplo, e também dos processos motivacionais (Díaz, 1998).

Diversos estudos descrevem, em detalhes, as possíveis relações existentes entre a motivação e a compreensão da leitura. Guthrie *et al.* (1996) estudaram a superioridade da motivação intrínseca sobre a compreensão, o engajamento e o compromisso com a aprendizagem; Eaton e Dembo (1996) comprovaram a relação entre as crenças motivacionais a respeito do seu próprio desempenho, o sentimento de auto-eficácia e o nível de realização. Shawaker e Dembo (1996) ressaltaram o impacto positivo do trabalho com o sentimento de auto-eficácia dos estudantes, concomitante ao ensino de estratégias. A recíproca também é verdadeira, isto é, o ensino de estratégias e a conseqüente melhoria na compreensão em leitura aumentaram o sentimento de auto-eficácia dos estudantes (Dembo, 2000; Schunck & Rice, 1992).

No Brasil, também existem diversos estudos sobre motivação, consistentes com o referencial teórico adotado no presente trabalho. Boruchovitch e Bzuneck (2001), Costa e Boruchovitch (2006) apresentam estudos que descrevem relações entre o autoconceito positivo, a auto-estima e o sentimento de auto-eficácia dos alunos e a motivação para a aprendizagem. No dizer de Machado (2007), as pessoas são proativas, capazes de antecipar resultados, organizar e regular suas vidas. Desse modo, a auto-satisfação antecipada para realizações pessoais opera como um motivador positivo e o descontentamento com a *performance* deficiente funcionam como um motivador negativo. Quanto mais descontentes as pessoas estiverem com realizações abaixo do padrão, mais elas aumentarão seus esforços. Por outro lado, a influência combinada de metas desafiadoras com o *feedback* de *performance* aumenta a motivação substancialmente. Martini e Boruchovitch (2001), entre outros autores, descrevem as orientações motivacionais, que produzem efeitos diferentes nas metas de realização, na atribuição causal relativamente ao êxito ou insucesso e na realimentação do ciclo motivacional.

Pesquisadores explicam também as ações docentes favoráveis ao desenvolvimento da motivação intrínseca, da meta aprender, das atribuições de causalidade, que contribuem para a manutenção do esforço e da persistência do aluno (Guimarães, 2001; Guimarães, Bzuneck & Boruchovitch, 2003; Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Alguns dos mencionados estudos teóricos e investigativos realizados representam alternativas para as atividades psicoeducacionais, no sentido de permitirem maior conhecimento dos fatores motivacionais relacionados ao desempenho e abrindo

perspectivas para intervenções mais eficazes de atuação (Bzuneck, 1999; Boruchovich, 1994, 2001b, 2001c, 2001d, 2006a).

Cumprir notar que embora não descritos em detalhes aqui, esses estudos foram relevantes no sentido de inspirar as práticas de apoio motivacional oferecidas aos participantes da presente investigação. Desta forma, Bzuneck, (1999), Boruchovich, (1994, 2001b, 2001c, 2001d, 2006a), Boruchovitch e Bzuneck (2001), Costa e Boruchovitch (2006), Dembo (2000), Guimarães (2001), Guthrie *et al.* (1996, 1998, 2000, 2004), Machado (2007), Martini e Boruchovitch (2001), Shawaker e Dembo (1996), Schunck e Rice, (1992) inspiraram procedimentos de intervenção utilizados na presente tese com a preocupação de promover o fortalecimento de autopercepções e autocrenças positivas.

Do mesmo modo, os estudos a respeito da importância da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, para o desenvolvimento da auto-regulação, têm grande relevância para a compreensão do modelo de compreensão auto-regulada em leitura, adotada na pesquisa de intervenção, relatada no terceiro capítulo.

O ensino das estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivo-emocionais não é postura incompatível com a visão de um leitor/aluno ativo que constrói e reconstrói o seu conhecimento e que é capaz de utilizá-lo de forma autônoma. Como se verá no próximo capítulo, trata-se de reconhecer que, embora o aluno seja o protagonista, o papel do professor é relevante e merece destaque. A atuação docente pode ser descrita por meio de inúmeras metáforas, entre as quais a de guia, de “andaime”, segundo a qual o professor garante o elo entre os objetivos perseguidos pelo aluno e as construções socialmente construídas e veiculadas na escola. Para exercer esse papel, o professor, ao propor uma situação educativa, deverá mobilizar os recursos internos do aprendiz, para que ele reconheça os desafios e a estrutura geral da situação e assuma a responsabilidade do próprio desenvolvimento, até adquirir a autonomia necessária para aplicar o que foi aprendido (Coll *et al.*, 2000).

Existem muitos estudos sobre a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora na literatura nacional. Antes de descrever os procedimentos de intervenção, adotados na investigação que está relatada no próximo capítulo, serão apresentadas pesquisas voltadas para questões relacionadas à compreensão e ao ensino da leitura na escola. No Brasil, alguns deles, mais recentemente, têm incorporado achados dos

estudos da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação. Serão fornecidos maiores detalhes de estudos e pesquisas que têm afinidade com os objetivos, o conteúdo e o referencial teórico, assim como com as características dos participantes do presente estudo.

#### **1.4. Relato de algumas pesquisas sobre leitura**

Terzi (1995) realizou um estudo etnográfico e longitudinal com três crianças das classes populares na periferia de Campinas, adotando o modelo estratégico de compreensão do discurso de Van Dijk e Kintsch (1983). O texto foi considerado como objeto do discurso e a linguagem, como princípio unificador, o que é essencial para o desenvolvimento da leitura. A autora observou que as condições desfavoráveis da alfabetização inicial, muitas vezes, ocasionam uma ruptura do processo, anteriormente iniciado, de construção do sentido. A ênfase na decodificação como um fim em si mesmo e na forma mais que no significado, os exercícios mecânicos sobre o texto e a desvinculação do oral e do escrito criam um padrão escolar de atividades de leitura que, para muitas crianças, é um fator de limitação de suas potencialidades. A intervenção, baseada na interação da criança com o texto, facilitou a retomada da comunicação.

Rego e Buarque (1997) pesquisaram as relações entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o domínio do sistema de escrita alfabética em 46 crianças brasileiras, de classe-média baixa. A avaliação dessas crianças nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental mostrou a relação facilitadora entre a consciência sintática e a aquisição de regras ortográficas; entre a consciência fonológica e a aquisição de regras de contexto grafofônica, importante para a fluência e a compreensão leitora.

Brandão e Spinillo (1998, 2001) investigaram a produção e a compreensão de crianças de pré-escola, mediante atividades orais. Consideram o processo de compreensão de textos como uma atividade de solução de problemas. Em 1998, estudaram 40 participantes de pré-escola, em Pernambuco, com idades entre quatro a seis anos, os quais foram submetidos a um teste de memória verbal e a questões literais e inferenciais, destinadas a avaliar a compreensão. No segundo estudo, em 2001, foram avaliadas 60 crianças de quatro a oito anos. Foi dado um tema, para que elas elaborassem oralmente uma

narração, e a compreensão foi avaliada por meio da reprodução de uma história ouvida de uma gravação. A categorização da produção oral levou em conta a estrutura lingüística textual, a organização da cadeia narrativa e o estabelecimento de relações dentro do texto; na reprodução, consideraram-se, simultaneamente, os aspectos relativos à produção (estrutura, cadeia narrativa, estabelecimento de relações dentro do texto) e a relação da reprodução com o texto original quanto à fidelidade das idéias nele contidas. Os resultados foram examinados em uma perspectiva de desenvolvimento, explorando-se as relações entre produção e compreensão de textos. Nos dois estudos, o fator idade revelou-se como determinante do desempenho. No segundo estudo, a análise estatística não demonstrou correlação positiva no desempenho das duas tarefas, seja individualmente, seja na amostra geral.

Barrera e Maluf (2003) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar a influência da consciência fonológica, lexical e sintática sobre a aquisição da linguagem escrita. A hipótese era a de que as crianças com níveis mais elevados de consciência metalingüística apresentariam desempenho superior na aprendizagem da leitura e da escrita. Foram participantes da pesquisa 65 alunos da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo, sendo avaliados relativamente aos níveis de consciência metalingüística, no início do ano escolar. Foram também utilizadas provas para avaliar os níveis de leitura e escrita no início e no final do ano letivo. A análise estatística mostrou correlações positivas e significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita. Houve correlação positiva entre a consciência lexical e o resultado final em leitura. As autoras sugerem a importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalingüística nas séries escolares iniciais.

Salles e Parente (2004a) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a compreensão de leitura textual de alunos de segunda e terceira séries. Participaram 76 crianças, com média de idade de 8,1 anos. Após a leitura da história pela criança, pedia-se que ela a recontasse e, posteriormente, respondesse a questões. O referencial de análise dos relatos foi o Modelo de Compreensão Textual de Kintsch e van Dijk (1983) e Kintsch (1988; 1994). A análise dos resultados mostrou que os relatos tinham como foco, em média, 21,07% da estrutura proposicional da história, sendo mais freqüente o relato de

macroproposições. Os alunos da terceira série mostraram desempenho superior aos da segunda série no relato de microproposições menos relevantes do texto, assim como nas respostas a questões pontuais sobre a história. A análise estatística mostrou uma correlação significativa entre a idade e o reconto da macroestrutura textual. Os resultados sugerem que, durante os primeiros anos de escolarização, ocorreu uma melhora da memorização de detalhes, enquanto a retenção das idéias essenciais foi influenciada pelas variações de idade das crianças.

Boruchovitch (2001a) categorizou as estratégias de aprendizagem espontâneas, que foram citadas por estudantes do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao processo de compreensão, durante a leitura. Foi utilizada a entrevista *Self-regulated learning structured interview*, de Zimmerman e Martinez-Pons (1986), traduzida e adaptada (Boruchovitch, 1995). A análise das respostas de 110 alunos de terceira, quinta e sétima séries de uma escola municipal de Campinas a questões abertas, relativas à compreensão da leitura, permitiu identificar hábitos de estudo dos alunos, a utilização – ou não – de estratégias de aprendizagem, a manifestação da consciência metacognitiva, entre outros. Destaca-se o fato de 80% dos entrevistados mencionarem que, muitas vezes, lêem e não compreendem o que estão lendo e de 92% relatarem perceber quando isso acontece. Entre as estratégias de aprendizagem utilizadas para buscar a compreensão, mencionadas, figuram principalmente a procura por apoio social e a “re-leitura” (reler). A utilização dessas estratégias foi mais frequentemente mencionada por alunos não repetentes do que por repetentes, entre os quais 70% relataram tentar resolver sozinhos os problemas de não compreensão.

Gomes (2002), Gomes e Boruchovitch (2005), Boruchovitch *et al.* (2006), e Boruchovitch (2006b) relatam estudos que envolvem a utilização de estratégias de aprendizagem e a compreensão auto-regulada em leitura. O primeiro estudo (Gomes, 2002) teve como objetivo a adaptação de um jogo, o “Bingo Melhor Estudante” (BME), para avaliar a percepção dos estudantes acerca da utilização de estratégias de aprendizagem; para verificar a existência de relações entre a compreensão da leitura e a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas; para explorar as relações entre a utilização, pelos estudantes, desses recursos cognitivos e metacognitivos e o desempenho num jogo. A compreensão da leitura foi avaliada em sessão coletiva, por meio da leitura de um texto e o respectivo Teste *Cloze* (Alliende *et al.* 1994). Para avaliar a utilização de estratégias de

aprendizagem, foi aplicada, em pequenos grupos, a primeira versão da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental (EAEF) de Boruchovitch e Santos (2001). É constituída por 40 itens, propostos em forma de escala *likert*, com três alternativas e uma questão aberta, cujo objetivo é investigar se o aluno usa mais alguma estratégia não contemplada nos itens apresentados. O jogo “Bingo Melhor Estudante” foi adaptado, aplicado e analisado, para se verificar o seu potencial avaliativo das percepções, pelos alunos, das características de um bom estudante.

Gomes e Boruchovitch (2005) descrevem o processo de adaptação e aplicação do BME desde a elaboração desse instrumento psicopedagógico, a coleta dos dados, a análise qualitativa e quantitativa. A sua adaptação ocorreu em três etapas: a elaboração, o estudo exploratório e a aplicação numa turma de 29 alunos de quarta série do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal em Jundiaí. A análise qualitativa do jogo foi realizada por meio da categorização das respostas às questões do Formulário de Avaliação da Metacognição no jogo “Bingo Melhor Estudante” (Gomes & Boruchovitch, 2001). Os resultados indicaram que os alunos gostaram da atividade. Os participantes também reconheceram os benefícios do jogo, útil para a avaliação das percepções das características de um bom estudante. Correlações significativas foram encontradas entre o desempenho no jogo, na escala de estratégias e no *Cloze*.

Boruchovitch *et al.* (2006) relatam os passos relativos à construção da escala EAEF para avaliar as estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental e apresentam o estudo preliminar de suas propriedades psicométricas. Os primeiros estudos, visando conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do Ensino Fundamental foram baseados em instrumentos traduzidos e adaptados da literatura estrangeira. Inicialmente, foi aplicada uma entrevista com 17 questões abertas e alguns itens fechados, com respostas do tipo “sim” e “não”. A partir das análises cuidadosas, nos aspectos qualitativos e quantitativos, foi elaborada a versão infantil inicial (Boruchovitch & Santos, 2001). Esta versão foi utilizada por Gomes (2002) e Cruvinel (2003). Depois da aplicação do instrumento em amostras mais abrangentes e com o objetivo de investigar as propriedades psicométricas da escala, em termos de validade e precisão, recorreu-se aos métodos da análise fatorial exploratória, à Correlação Bivariada de *Pearson* e às estatísticas descritivas. Foram, então, excluídos alguns itens, considerados menos precisos. Os 20 itens

finais, ao se agruparem em três fatores, revelam congruência da escala com os construtos teóricos que ela se propõe a medir. Assim, cada item representa a presença ou a ausência das principais estratégias de aprendizagem cognitivas (ensaio, elaboração e organização) e metacognitivas, existentes na literatura (planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos, afetivos e motivacionais). A escala de estratégias de aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental representa uma primeira tentativa de se medir o construto “estratégias de aprendizagem” por meio de um instrumento nacional.

Joly (2006) desenvolveu uma pesquisa, cujo objetivo foi o de verificar evidências de validade e precisão de uma escala de estratégias, a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura, nível fundamental I, de sua autoria, destinada à fase inicial de escolarização. O instrumento tem por objetivo avaliar o tipo e a frequência das estratégias metacognitivas que estudantes utilizam, antes, durante e após a leitura de textos informativos. É constituído por 17 afirmações. A escala, do tipo *likert*, com três pontos (“nunca”: nenhum ponto; “algumas vezes”: um ponto; “sempre”: dois pontos), está dividida em três categorias, que apontam os três fatores relacionados às estratégias: metacognitivas globais – utilizadas para análise geral do texto; metacognitivas de suporte à leitura: funcional ou de apoio-, que envolve o uso de materiais de referências e/ou anotações e estratégias metacognitivas de solução de problemas – usadas frente a dificuldades específicas de compreensão.

Participaram da pesquisa 1.259 estudantes, com idade entre sete e 14 anos, que frequentavam regularmente turmas da segunda à quarta série do Ensino Fundamental. Desses alunos, 39,80% pertenciam à escola particular e 61,20% a escolas públicas, sendo 51,00% do sexo masculino. Após a aplicação coletiva do instrumento “Escala de Estratégias de Leitura” – nível fundamental I, a análise fatorial indicou a presença de três fatores – estratégias globais de solução de problemas e de apoio – que explicam 42,12% da variabilidade da escala. Quatro itens foram descartados, por possuírem carga fatorial abaixo de 0,30, e a nova versão da escala consta de 13 itens. A ANOVA indicou diferença muito significativa na utilização das estratégias de leitura por série e o Teste ‘*t*’, de *Student*, para amostras independentes, revelou efeito do gênero para a frequência total de uso da escala de estratégias de leitura, sendo essas as evidências de validade de critério. Os resultados indicaram que a escala pode ser considerada fidedigna ( $\alpha = 0,73$ ). Foi verificado o efeito do fator gênero. As meninas obtiveram média mais elevada, no uso global das estratégias, do

que os meninos ( $p= 0.000$ ). A autora aponta a necessidade de se investigar, em estudos futuros, a relação da escala com o desempenho escolar, assim como suas relações com instrumentos que avaliam outros aspectos da proficiência em leitura.

Carvalho (2006) descreve um estudo com 451 crianças (46,3% do sexo feminino), matriculadas na segunda, na terceira e na quarta séries do Ensino Fundamental de seis escolas do interior do Estado de São Paulo (quatro públicas e duas escolas particulares). O objetivo foi avaliar o tipo de estratégias metacognitivas que os alunos utilizam antes, durante e após a leitura de textos literários infantis. Foi aplicada a “Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura” (EMeL – F1, de Joly, 2006). O instrumento é formado por 13 afirmações do tipo *likert*, divididas em três categorias, que apontam três fatores relacionados às estratégias: a) de apoio à leitura; b) utilizadas para resolver problemas de compreensão; c) importantes para a análise global do texto. Os resultados evidenciaram que o uso de estratégias é mais elevado nos níveis mais altos de escolarização, relativamente à amostra pesquisada, e que a média de utilização é de 50% das estratégias apresentadas. Foram também encontradas diferenças significativas entre gêneros para os fatores suporte e solução de problemas nas terceiras e quartas séries, com as meninas revelando uso mais frequente de estratégias metacognitivas que os meninos, nas categorias anteriormente mencionadas. Nas terceiras séries, as meninas relataram maior número de estratégias após a leitura, comparativamente aos meninos. A autora aponta para a necessidade de, a partir de estudos de diagnóstico, serem realizados programas de intervenção adequados.

Santos (2004) desenvolveu um estudo com 24 alunos de quinta série (45,8% do gênero masculino e 54,2% do gênero feminino), com o objetivo de avaliar a eficácia da Técnica *Cloze* na avaliação e no desenvolvimento da compreensão leitora. A média da idade foi de 11,8 anos. A intervenção constou de oito sessões durante dois meses. Inicialmente, houve a aplicação de um questionário de caracterização, com itens referentes à identificação do aluno e informações sobre seus hábitos e dificuldades de leitura e estudo, e de um Teste *Cloze* como Pré-Teste. A oitava sessão foi destinada à aplicação de um Teste *Cloze* como Pós-Teste. As seis sessões intermediárias tiveram como objetivo o desenvolvimento da compreensão leitora. Os procedimentos incluíram a leitura oral de um texto literário, selecionado de livro didático e considerado apropriado ao nível de escolaridade, seguido pelo preenchimento do Teste *Cloze*. Os trechos utilizados nessas

sessões foram elaborados com a omissão do décimo vocábulo, independentemente da categoria gramatical dos mesmos. Foram também introduzidas dificuldades crescentes para o seu preenchimento, com folhas de instrução adequadas a cada uma das modalidades. Auxiliares de pesquisa especificamente treinados conduziram o estudo durante as aulas de Português e contaram com um professor da disciplina. Os próprios alunos corrigiram os seus testes, sendo, então, informados a propósito do seu desempenho.

No primeiro texto das sessões do programa, forneceram-se aos alunos duas alternativas de respostas, apresentadas sob cada lacuna. No segundo, houve o oferecimento de três alternativas de respostas, apresentadas sob cada uma das lacunas. No terceiro texto, utilizou-se a Técnica do *Cloze* limitado, no qual todas as palavras retiradas do texto foram elencadas em folha à parte, em ordem aleatória. No quarto texto, apenas a primeira letra de cada palavra constava nos traços de cada lacuna. O quinto texto incluiu um tracejado com o número exato de letras que cada uma das palavras omitidas continha. No sexto e último texto, nenhuma pista adicional era fornecida, havendo apenas a omissão dos décimos vocábulos, substituídos por um traço proporcional ao tamanho da palavra retirada. No Pré e no Pós-Testes, os trechos utilizados foram organizados no padrão de *Cloze* tradicional, com o quinto vocábulo omitido, visando o diagnóstico da compreensão em leitura. Nas sessões de Pré e Pós-Teste, os textos não foram corrigidos pelos próprios alunos nem lhes foi dado *feedback* imediato.

Na correção, foi atribuído um ponto para cada acerto, cuja soma foi transformada em porcentagem, sendo que em cada texto havia um número diferente de lacunas a serem completadas. Alguns índices de correlação positiva foram estatisticamente significativos entre as pontuações obtidas nas diferentes etapas do programa. Para efeito de comparação, cada aluno foi categorizado no Pré e no Pós-Testes nos níveis definidos por Bormuth (1968). No Pré-Teste, todos os alunos ficaram no nível de frustração, ou seja, nenhum deles atingiu mais do que 40% de acertos no Teste *Cloze* aplicado. No entanto, após o término do programa e baseado no resultado do Pós-Teste, cada aluno foi novamente categorizado nos diferentes níveis (frustração, instrucional e independente). Os dados revelaram que, dos 24 participantes, 11 continuaram no nível de frustração, isto é, não apresentaram progressos suficientes no Pós-Teste para que mudassem de nível. No entanto, houve quatro alunos que

passaram para o nível instrucional e 10 saltaram do nível de frustração para o independente de leitura.

Em síntese, Terzi (1995) e Salles e Parente (2004a) utilizaram o Modelo de Compreensão Textual de Kintsch e van Dijk (1983) e Kintsch (1988; 1994). Terzi (1995) teve como objetivo recuperar crianças provenientes de condições socioeconômicas precárias, cujos pais tinham pouca escolarização. Com seu trabalho, mostrou ser possível restabelecer o vínculo das crianças com a aprendizagem da leitura. Salles e Parente (2004a) identificaram uma tendência desenvolvimental na análise das microproposições do texto, com um desempenho melhor dos estudantes de terceira série, comparativamente aos da segunda.

Brandão e Spinillo (1998, 2001) mostraram o desenvolvimento da compreensão em crianças de pré-escola, por meio da avaliação em atividades orais. Este estudo é importante, porque, quando se trata de ensinar a ler não se deve perder de vista a compreensão global do sentido do texto. Isto é verdadeiro mesmo quando o foco for o desenvolvimento de habilidades básicas da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, objeto dos estudos de Rego e Buarque (1997) e de Barrera e Maluf (2003). No primeiro caso, a consciência fonológica facilitou a aquisição de regras do contexto grafofônico; já a consciência sintática favoreceu a aquisição de regras ortográficas. Na pesquisa de Barrera e Maluf (2003), a consciência metalingüística (fonológica, lexical e sintática) teve correlação positiva e significativa com o desempenho das crianças em leitura e escrita.

As outras pesquisas são relevantes no contexto deste trabalho, pois se referem às estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e relacionadas à leitura. Em Boruchovitch (2001a), foram analisadas estratégias de leitura mencionadas espontaneamente por estudantes de terceira, quinta e sétima séries. Em Gomes (2002) e Gomes e Boruchovitch (2005), encontra-se o relato da construção do jogo “Bingo Melhor Estudante”, BME, e de como foi realizado um estudo correlacional entre três instrumentos. Um deles foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem (Boruchovitch & Santos, 2001), o outro, um Teste *Cloze* para avaliar a compreensão leitora. O terceiro foi o jogo BME, para avaliar as percepções dos estudantes de quarta série sobre as características de um bom estudante, num trabalho cujo referencial teórico era a aprendizagem auto-regulada, mais especificamente relacionada com a leitura. A análise dos resultados mostrou correlação

positiva e significativa entre as diferentes avaliações, dado esse relevante, em virtude da carência de instrumentos a serem utilizados em estudos psicoeducacionais. Boruchovitch (2006a) e Boruchovitch *et al.* (2006) relatam o processo de construção da Escala de Estratégias de Aprendizagem utilizada no presente estudo e a análise de suas propriedades psicométricas.

Joly (2006) e Carvalho (2006) relatam estudos com a Escala de estratégias metacognitivas de leitura (EMeL – F1, de Joly, 2006), mais um instrumento atual e disponível para estudos e pesquisas psicoeducacionais.

Na seqüência, serão descritas possíveis formas de ensinar de modo estratégico, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem e a compreensão auto-reguladas em leitura, bem como a opção pelo modelo adotado no presente estudo será justificada.

## **CAPÍTULO 2**

### **ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM – POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO**

Coll e Solé (2000) afirmam que, na primeira metade do século XX, a visão de aprendizagem dominante foi baseada nos princípios behavioristas. A principal forma de intervenção do professor era a utilização das técnicas de análise de comportamento e de modificação da conduta, utilizada nos contextos educativos. A ênfase era na relação “processo-produto”. Nesse caso, o foco é a eficácia do professor. No entanto, o conceito de eficácia docente não é unívoco e pode referir-se às características de personalidade do docente, à utilização de métodos eficazes, à capacidade de criar um clima agradável em aula ou, ainda, a um conjunto de competências, tais como conceitos, procedimentos, estratégias e atitudes. Ao privilegiar a relação processo-produto, deixa-se de considerar aspectos importantes relativos aos comportamentos dos alunos, assim como outras variáveis curriculares e contextuais. Em decorrência das lacunas atribuídas ao paradigma processo-produto, foram propostas alternativas. Nas últimas décadas do século XX, surgiram pesquisas que identificaram “estilos de ensino”, explícito e direto ou implícito e indireto.

Segundo Montero (1995) também não se confirmou o pressuposto de que o ensino indireto estivesse associado a um maior rendimento por parte dos alunos. De acordo com este modelo a atitude positiva do professor que elogia, estimula, esclarece e atribui maior independência aos alunos seria suficiente para garantir o aprendizado. No entanto, muitas dessas pesquisas foram criticadas por ignorar variáveis importantes, como o fator tempo, em que o aluno está realmente envolvido em tarefas de aprendizagem, entre outros. Esse enfoque, entretanto, ampliou as perspectivas de ensino e de pesquisa em educação, abrindo espaço para alternativas de intervenção, que levem em consideração fatores mediadores e contextuais, indispensáveis ao estudo científico do processo de ensino e de aprendizagem. Pesquisas recentes levam em consideração não apenas o comportamento do professor e dão ênfase, também, às interações que ocorrem na sala de aula. Consideram igualmente os processos psicológicos subjacentes à aprendizagem dos alunos, as crenças e as concepções que fundamentam as ações pedagógicas.

Coll e Solé (2000), num amplo estudo de revisão e síntese, descreveram a metáfora do “andaime” (*Scaffolding Teaching Technique*), criada por Wood, Bruner e Ross (1976), com a finalidade de explicar a atuação estratégica mais eficiente de um professor para auxiliar um estudante. Na resolução de um problema complexo, a intervenção de adultos e agentes educativos pode promover a aprendizagem. Essa intervenção pode ser caracterizada em três momentos. Em primeiro lugar, a inserção do aprendiz na tarefa de aprendizagem, ainda que por meio de uma atividade limitada; a seguir, ocorre o fornecimento de ajudas e suportes coerentes com o nível de competência do aprendiz e, finalmente, há a retirada gradual dessas ajudas, para que ele assuma progressivamente maior grau de autonomia e controle da aprendizagem. Dessa forma, a resolução da tarefa é não apenas compartilhada, mas possibilita a autonomia progressiva do aprendiz em futuras realizações de aprendizagem.

A estrutura básica do processo de intervenção correspondente a esse modelo, numa descrição dinâmica e não linear; inclui a demonstração, o ensino explícito ou direto, a modelagem e outros processos instrucionais, utilizados pelo educador, seguidos de atividades compartilhadas. O professor atribui gradualmente a responsabilidade ao aluno por meio da prática orientada, à qual se segue a aplicação, de responsabilidade exclusiva do aluno. O dinamismo do esquema pode ser exemplificado pela retomada de controle por parte do professor, quando necessário, para suprir carências ou contornar incompreensões e desajustamentos, e por nova transferência de responsabilidade ao aluno, sempre que possível. Essa metáfora do andaime é insuficiente para explicar o dinamismo interno do processo individual da própria aprendizagem, entretanto, no dizer de Brophy (2000) e Hammond (2001), tem permanecido no jargão educacional, assumindo diversos significados em diferentes vertentes teóricas e metodológicas (Coll & Solé, 2000).

Cooper (1990) adverte que alguns pressupostos do modelo de ensino direto podem gerar mal-entendidos. De fato, não se pode garantir uma relação de causa e efeito entre o processo de ensino e os seus resultados, da forma como a descrição do modelo pode sugerir. Não se pode confundir a instrução direta com o ensino de habilidades isoladas; nem o ensino das estratégias com a descrição das habilidades; nem a suposição de que o ensino se restringe à instrução direta e a de que os professores sabem utilizá-la e de fato o fazem (Coll e Solé, 2000). Se for verdade que o modo como muitas vezes é empregado motivou

essas ambigüidades, por outro lado, esse modelo de intervenção teve o mérito de chamar a atenção sobre as possibilidades e as vantagens de se ensinar a utilização das estratégias de aprendizagem. Em investigações mais recentes, o ensino direto tem sido combinado com a adoção de outras práticas, tais como o ensino colaborativo, a prática guiada, a modelagem por meio do “pensar alto” (*think aloud*), entre outros.

Em suma, os diferentes enfoques de intervenção em ensino e pesquisa têm como objetivo compreender o que ocorre em situação instrucional, para que se possa incrementar a melhoria do ensino, a aprendizagem dos estudantes e estabelecer fundamentos para a formação de professores. Os modelos enfatizam ora a relação processo-produto, ora a relação entre processos cognitivos e a ação educativa. Mais recentemente, a atuação do aluno também tem sido considerada.

Entre os desafios enfrentados pela Psicologia da Aprendizagem, dois vêm persistindo ao longo das últimas décadas. De um lado, existe a necessidade de se atender às diferenças individuais, por meio de um ensino eficaz, num contexto coletivo de turmas de alunos, cujos níveis de desempenho são diferenciados. Por outro lado, a necessidade de possibilitar que os estudantes não apenas aprendam os conteúdos ensinados, mas que aprendam a aprender e desenvolvam a autonomia intelectual.

Boruchovitch, Costa e Neves (2005) sintetizaram os fundamentos teóricos, os modelos e os princípios gerais de intervenção em estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas encontrados na literatura. De acordo com as autoras, o bom desempenho acadêmico dos estudantes depende de mudanças no processo de aprender e de ensinar. Partindo dos estudos de Bloom (1984), Gagné (1984) e Sternberg (1979, 1983), a propósito das possibilidades de intervenção destinadas à melhoria da capacidade de aprender, assim como das contribuições de Flavell (1977, 1979), que enfatizaram o papel da metacognição, chegam aos atuais modelos de intervenção em estratégias de aprendizagem. Descrevem igualmente os princípios gerais para um programa de intervenção. Relatam a meta-análise de Hattie *et al.* (1996), segundo a qual as melhores intervenções ocorrem em contextos específicos e aliam o ensino de estratégias aos aspectos metacognitivos, afetivos e motivacionais. Mais detalhadamente, descrevem os estudos de Pressley *et al.* (1995), que podem ser considerados básicos para pesquisadores e profissionais da área.

A seguir, serão relatados os princípios gerais de intervenção em estratégias de aprendizagem, nessa perspectiva.

## **2.1. Contribuições da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação ao ensino de estratégias: princípios gerais de intervenção**

Os avanços da Psicologia Cognitiva e, de modo especial, da Teoria do Processamento da Informação permitem maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem. As teorias de aprendizagem e as teorias da inteligência mostram que é possível e desejável que, desde o início do processo de escolarização, sejam mobilizados os recursos internos do aluno e que os procedimentos utilizados pelos professores devem ser conscientes e intencionais (Symons, Snyder, Cariglia-Bull & Pressley, 1989). Estudos e pesquisas recentes apontam de que forma é possível melhorar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho escolar dos estudantes, por meio do ensino de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e afetivo-motivacionais. Tais procedimentos facilitam o processamento da informação nas diversas áreas do conhecimento, desenvolvem-se com a idade e podem ser objeto de ensino na escola. A utilização dessas estratégias pelos estudantes permite a otimização da aquisição, da elaboração, da organização, do armazenamento e da utilização da informação e facilita o controle de aspectos afetivo-emocionais, necessário ao desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem (Boruchovitch, 2004).

Graves (1999), Guthrie *et al.* (1996, 1998, 2000, 2004) e Pressley *et al.* (1989) defendem a idéia de que o ensino dos procedimentos estratégicos deverá ser integrado aos diferentes domínios de conhecimento aprendidos na escola. Coll *et al.* (2000) indicam a seqüência da aprendizagem das estratégias. Num primeiro momento, por meio de ensino explícito, as estratégias cognitivas e metacognitivas se aproximam dos conhecimentos declarativos (conceitos, regras, princípios); em seguida, com a experiência e a prática guiada, eles se tornam procedimentais e são utilizados com maior segurança e rapidez; finalmente, os procedimentos se automatizam.

O papel do professor é importante ao longo de todo o processo, porém é o educando que se conscientiza, reflete, interioriza os processos metacognitivos e de auto-regulação.

Coll *et al.* (1999) explicam de que forma o adulto-especialista pode orientar o aprendiz, de modo a favorecer a aprendizagem. Inicialmente, deverá atrair o interesse do aluno, simplificar a tarefa e manter os objetivos durante a atividade. É importante também oferecer um modelo idealizado das ações a executar, indicar as discrepâncias entre a atuação do aprendiz e esse modelo, ajudá-lo a controlar a frustração e o risco no processo de resolução da tarefa.

Pressley *et al.* (1995) resumem o ensino das estratégias descrevendo os passos a serem seguidos. Inicialmente, é preciso explicar aos estudantes a estratégia; a seguir, modelar, “pensando alto”, sobre como executar os procedimentos, incluindo reflexões metacognitivas sobre por que usá-los e em quais situações eles são aplicáveis. Depois de os estudantes saberem como utilizá-la, segue-se a prática dirigida, durante a qual o professor provê encorajamento e *feedback*, monitora o desempenho, as dificuldades e os progressos do aluno, promovendo os ajustes necessários. A manutenção do envolvimento do professor e dos alunos é necessária e, com este objetivo, é importante que seja enfatizada a utilidade da estratégia por ela mesma e da prática estratégica e reflexiva em geral; finalmente, a generalização e a prática flexível e adaptativa podem ser promovidas por meio da prática dirigida em diferentes situações e com diversos tipos de materiais. Enfim, a instrução de estratégias deverá ser explícita, intensiva, extensiva, como parte integrante dos diferentes conteúdos curriculares, assim como a metacognição, a motivação e a ativação do conhecimento não estratégico.

O *design*, adotado na pesquisa descrita no terceiro capítulo, segue um modelo instrucional baseado no uso de boas estratégias de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem e a compreensão auto-reguladas em leitura dos participantes. Boruchovitch (2004), Graves (1999), Guthrie *et al.* (1996, 1998, 2000, 2004), Pressley *et al.* (1989, 1995), entre outros autores da mesma linha de pesquisa, inspiraram a elaboração e o desenvolvimento do presente trabalho.

## **2.2. Relato de alguns estudos de intervenção no ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas**

Noguerol (1999) propõe e descreve organização curricular estratégica, voltada para o ensino, em todos os domínios. Inclui o planejamento das condições físicas da aprendizagem, tais como o ambiente, o espaço, a utilização do tempo, a agenda. O modelo inclui também os processos básicos da memória, a abstração, a atenção, a seleção de dados, a motivação; as estratégias gerais de controlar o ambiente físico e psíquico, de ter iniciativa e disposição pessoal, de planejar a ação; de fixar os objetivos e de prever materiais necessários. Inclui ainda as estratégias voltadas para a captação, a seleção e a compreensão da informação; as estratégias voltadas para a reestruturação do conhecimento, entre as quais a representação, a elaboração, a organização, a recuperação e a comunicação e as que promovem a generalização, a transferência e a aplicação dos conhecimentos aprendidos; as estratégias de controle, regulação e avaliação; as estratégias de interação social, como a exposição, a indagação e o diálogo. Essa proposta atende aos diferentes tipos de conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais) exigidos nas recentes reformas de educação em diferentes países.

O argumento de Noguerol (1999) é o de que todas as aprendizagens pressupõem um componente cognitivo e um componente motriz, ou seja, a “corporalização” do aprendido. A proposta do autor surgiu de experiências realizadas com o apoio do Departamento de Ensino da Catalunha, com alunos de 12 a 16 anos. Seu ponto de partida foi o reconhecimento de que o ensino e a aprendizagem são solidários e o papel do professor não é o de ensinar “mostrando” ou “falando sobre conteúdos”, sem ensinar as estratégias, necessárias para que os conhecimentos assimilados sejam “corporificados”, transformados em procedimentos e vivências, normas, valores. Trata-se do “ensinar a aprender”, que leva à autonomia social e intelectual. Não se pode visar o ensino de procedimentos isolados dos conteúdos, assim como não se pode falar de habilidades gerais (compreender, falar, escrever, ler, resumir) desvinculadas dos diferentes componentes curriculares. Cada área de estudo pressupõe conhecimentos declarativos, condicionais e procedurais e a função social da escola é a de proporcionar aos alunos a construção de um conjunto de saberes e práticas culturais necessários à participação na vida em sociedade.

A partir das “queixas” de professores, pais e estudantes, Lopes da Silva e Sá (1997) criaram um programa remediativo, coerente com o conceito de aprendizagem auto-regulada, destinado a aumentar a responsabilidade, o engajamento e o compromisso do aluno no seu próprio processo de aprendizagem. O objetivo é o de capacitar o estudante para planejar, executar e auto-avaliar as tarefas de aprendizagem. De início, foi aplicado a pequenos grupos, por psicólogos, em clínicas, mas as autoras defendem que o programa faça parte do currículo das escolas não como “matéria” de ensino à parte, e, sim, integrado intencionalmente pelos professores aos conteúdos de todas as áreas, de forma preventiva e incremental. Os aspectos a serem trabalhados são o autoconhecimento, a organização e o planejamento do estudo, a compreensão verbal (escrita e falada) e a motivação para o estudo. O objetivo do programa é tornar os estudantes capazes de utilizar o que sabem sobre eles próprios, sobre as tarefas acadêmicas e as estratégias, de modo a alcançarem um bom desempenho, o que requer o desenvolvimento da metacognição e das crenças motivacionais adequadas.

Lopes da Silva e Sá (1997) consideram o sétimo ano de escolaridade como o mais indicado para a implementação do programa. As atividades podem ser individuais ou em grupo e utilizam materiais lúdicos e escolares. Cada sessão comporta os seguintes momentos: recuperação de conhecimentos anteriores; aquisição de novos conhecimentos, com a instrução explícita de estratégias de compreensão em leitura; aplicação dos conhecimentos adquiridos; e generalização dos conhecimentos. No ensino das estratégias de leitura, Lopes da Silva e Sá (1997) seguem os passos delineados por Winograd e Hare (1988). Inicialmente ocorre a descrição da estratégia, a seguir, a explicação a respeito dos objetivos e benefícios da sua utilização, como se deve utilizá-la, quando deve ser empregada e como avaliar a sua eficácia. Uma das estratégias do ensino são as analogias e o “pensar alto”.

O mesmo programa inclui orientações para o desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo durante 12 sessões de uma hora e meia. Nas três sessões iniciais, os participantes aprendem a planejar e controlar o seu próprio estudo, por meio da organização do ambiente favorável à concentração, estimulando a auto-observação e o auto-registro; o estabelecimento de objetivos e metas para as tarefas de casa e das aulas. A seguir, durante sete sessões, ocorrem o ensino e a prática de estratégias cognitivas, metacognitivas, de

memorização e as estratégias comportamentais, incluindo a comunicação interpessoal. Para favorecer a aprendizagem individual por meio da leitura e em sala de aula – a captação da informação oral, as estratégias de sublinhar, tomar notas, identificar e organizar as idéias principais, autoquestionar-se, clarificar, inferir, buscar ajuda, parafrasear e resumir são as estratégias ensinadas. Na 10ª e na 11ª sessões, são trabalhadas as estratégias afetivo-emocionais, tendo como ponto de partida a reflexão sobre crenças metacognitivas a propósito da percepção da inteligência e da própria competência como estudante, o que é estável ou passível de alteração por meio das estratégias e do esforço. As tarefas escolares e não-escolares que gostam ou não gostam de realizar, os pensamentos e os sentimentos que acompanham as atividades motivadoras, o esforço envolvido na sua realização e as conseqüências de tais ações são também objeto dessa reflexão. A última sessão do programa é destinada à integração e à generalização dos conhecimentos.

Resumindo, o programa de Lopes da Silva e Sá (1997), baseado nos passos de Winograd e Hare (1988), descritos anteriormente, procura proporcionar aos participantes uma consciência de como e quando estudam, das relações entre os próprios comportamentos e os resultados escolares obtidos. O ensino das estratégias visa o desenvolvimento de competências pessoais, da percepção sobre as possibilidades e a capacidade de aperfeiçoá-las, compreendendo as relações entre crenças adequadas e a inteligência; entre motivação, esforço e desempenho. Análises dos resultados do programa mostraram que a avaliação dos alunos, após a participação nas sessões de intervenção, foi favorável em fatores relativos à auto-estima, ao estilo atribucional e à consciência das estratégias facilitadoras da leitura, ou seja, os resultados reafirmam a importância da tripla aliança: cognição, metacognição e motivação. De acordo com as autoras, os efeitos do programa somente poderão ser plenamente validados por meio de novas investigações sobre os resultados obtidos por formadores de professores e dos próprios professores em sala de aula.

Algumas idéias de Noguero (1999) e de Lopes da Silva e Sá (1997) influenciaram o delineamento da pesquisa relatada no presente estudo. Uma das contribuições foi a ênfase na atenção necessária do educador e do educando em cada etapa do processamento da informação, de forma a poder otimizar a aprendizagem por meio da utilização de estratégias. A visão do ensino das estratégias integrado às diferentes áreas curriculares foi

uma das razões da escolha do trabalho com a linguagem e, de modo específico, com a leitura, neste estudo, visto que a atividade de ler pode ser considerada instrumento de aprendizagem para as diversas disciplinas escolares. O programa de Lopes da Silva e Sá (1997) contribuiu para desenvolver os procedimentos de intervenção relacionados aos aspectos cognitivos e metacognitivos, afetivos e motivacionais utilizados na presente tese. A descrição do ensino de estratégias de leitura, de orientações do estudo e de organização do tempo desses autores foi muito relevante, assim como a importância de se trabalharem as autopercepções e as autocrenças que influenciam os processos motivacionais. Muitos dos procedimentos de intervenção que serão relatados no próximo capítulo foram inspirados nos estudos desses autores.

### **2.3. Estudos sobre o ensino de estratégias de leitura**

Há seis razões cruciais para se defender a necessidade da leitura estratégica. Em primeiro lugar, ler é fundamental para o desenvolvimento e a educação de crianças, porque as estratégias permitem aos leitores elaborar, organizar e avaliar informações assimiladas do texto. Em segundo lugar, a aquisição de estratégias de leitura coincide com o desenvolvimento, durante a infância, de múltiplas estratégias cognitivas para aumentar a atenção, a memória, a comunicação e a aprendizagem. Em terceiro lugar, as estratégias são controláveis pelos leitores, isto é, são ferramentas cognitivas pessoais, que podem ser usadas de modo seletivo e flexível. Em quarto lugar, a leitura estratégica reflete metacognição e motivação, porque os leitores precisam ter o conhecimento e a disposição para usar estratégias. Em quinto lugar, as estratégias de leitura podem ser ensinadas diretamente por professores. E, por último, a leitura estratégica pode aumentar a aprendizagem ao longo do currículo (Schmitt, 2003).

Por intermédio de Sweet (1993), foi elaborada uma síntese a partir de muitos estudos e pesquisas nos Estados Unidos da América, tendo sido, então, apontadas as principais mudanças ocorridas no ensino da leitura nas duas décadas anteriores, naquele país. As considerações da autora permitem maior compreensão das tendências que as investigações assumiram, influenciando também os programas de intervenção.

De acordo com Sweet (1993), houve aumento da ênfase na leitura silenciosa para ajudar a compreensão, a substituição de práticas centradas no adulto por atividades que ajudam o estudante a dirigir a própria compreensão. Por outro lado, o questionamento aos estudantes passou a estimular o pensamento, com menor ênfase para perguntas do tipo "o quê" para perguntar "como" e "por que" e priorização do desenvolvimento de estratégias de compreensão mais geral, que incluem sub-habilidades específicas. Relativamente à prática docente, foi recomendado o ensino direto de estratégias, seguido de prática independente supervisionada. A autora apresenta "10 idéias transformadoras", destinadas à orientação de professores, considerados agentes fundamentais para assegurar que cada criança se torne um adulto letrado. Esse conjunto de idéias sobre o ensinar e o aprender a ler ajudará, passo a passo, os estudantes na viagem ascendente que devem empreender (Sweet, 1993). Administradores, políticos e pais deverão conhecer esses princípios, para prover aos professores e alunos o apoio necessário. O artigo afirma que, num trabalho bem articulado, é possível que toda criança se torne um leitor capaz, um pensador crítico, preparado para dirigir a própria aprendizagem ao longo da vida.

Segue-se a síntese das 10 "idéias transformadoras", de acordo com Sweet (1993). Em primeiro lugar, a criança, ao ler, constrói o próprio significado, e a instrução efetiva da leitura pode desenvolver leitores comprometidos, estratégicos e socialmente interativos. Um segundo ponto diz respeito à consciência fonêmica, um precursor para a competência de identificar palavras, como um dos fatores mais favoráveis ao sucesso posterior em leitura. Outro ponto importante é o de que modelar é uma forma importante de apoio (andaime) em sala de aula, para a aprendizagem de alfabetização e leitura. Considera-se que a leitura de livros de contos, no contexto de compartilhar experiências, idéias e opiniões, é uma atividade mental altamente exigente para crianças. Questionar a literatura ajuda os estudantes a construir o próprio significado, que pode não ser o mesmo para todos os leitores; crianças que se ocupam de discussões diárias sobre o que leram terão maior probabilidade de se tornarem leitores e estudantes críticos. Observa-se que leitores proficientes têm estratégias que utilizam para construir significado antes, durante e depois de ler. Finalmente, ler e escrever são habilidades que se desenvolvem de forma concomitante e a mais valiosa forma de avaliação da compreensão reflete o entendimento atual sobre o processo de leitura por meio de tarefas autênticas, no ato de ler. Esse estudo

de Sweet (1993) marca um momento de mudança de orientação na organização curricular para o ensino da leitura, de algumas escolas americanas.

Solé (1998, 2003) descreve um modelo de análise do ensino da compreensão da leitura, num enfoque bidirecional e interativo. Num dos pólos do referido modelo, se situam os pensamentos pedagógicos do professor: teorias implícitas, conceitos e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem em geral e sobre a compreensão da leitura, construídos a partir das características gerais dos alunos, do seu grau de compreensão leitora, dos materiais de ensino, entre outros. Esses dados são interpretados pelo docente de acordo com as suas convicções e crenças e, então, são elaborados juízos que fundamentam o diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, a seleção, a planificação, a aplicação de tarefas, considerando os objetivos, os educandos, os conteúdos e os materiais. Durante o processo de ensino-aprendizagem, o controle executivo é acionado, ativando processos de observação, percepção e interpretação dos alunos, do docente, assim como a supervisão e a avaliação do professor. Essa avaliação determinará decisões sobre continuidade, mudanças ou substituições de atividades. Esse modelo de intervenção representa uma alternativa àqueles centrados apenas no professor. De fato, leva em conta os contextos pessoais e interpessoais de referência na interação professor-aluno, os aspectos social e individual, o subjetivo e o intersubjetivo, permitindo atingir um nível de compreensão e de aprendizagem compartilhada. A linguagem desempenha um papel mediador importante nessas situações educativas, articulando os contextos, as atuações dos participantes, assim como os objetivos, os conteúdos e as atividades.

A maioria dos programas de intervenção em leitura por meio do ensino direto ou explícito combina diferentes conceitos e procedimentos, como se verá a seguir, no relato de estudos a partir das duas últimas décadas do século XX. Serão mencionadas também as críticas e as propostas de alterações. De fato, os mesmos autores, ao longo do tempo, agregam aos seus estudos conhecimentos e resultados obtidos por outros pesquisadores.

Collins e Smith (1980) sugerem que, num primeiro momento, o professor atue como modelo para os alunos, lendo e descrevendo o seu processo de leitura (*think aloud*). A seguir, a participação do aluno, dirigida pelo professor, por meio de perguntas progressivamente mais abertas para dar aos estudantes maior liberdade na utilização das estratégias de leitura, que lhes permitam a compreensão. Nessa etapa, ocorre a transferência

do controle do professor para o próprio aluno. Finalmente, a leitura silenciosa permitirá, num terceiro momento, que o próprio aluno realize por si o que foi partilhado com o professor nas etapas anteriores. Nesse momento, a participação do docente ainda ocorre na escolha de textos variados, que permitam ao aluno mobilizar diferentes processos cognitivos, através de diferentes estratégias, para que possa transferir os conhecimentos anteriores para novas situações de aprendizagem. Esse modelo não difere, em essência, do descrito por Wood, Bruner e Ross (1986), caracterizado pela metáfora do “andaime” e que foi apresentado no início do capítulo, como um dos modos de intervenção estratégica e que reagem aos moldes lineares do tradicional esquema processo-produto (Solé, 1998).

Ao defender a utilização do ensino explícito em classes de *English as a Second Language* (ESL), Brown (1992) argumenta que é possível melhorar o desempenho dos estudantes, se estratégias básicas forem bem ensinadas e aplicadas em textos autênticos. Tendo em vista que o ensino da leitura é um processo integrado, as estratégias deverão ser incorporadas às demais atividades e conteúdos de aprendizagem. O bom ensino para a compreensão requer tanto o modelo explícito de como ser um leitor estratégico, quanto a prática dirigida para desenvolver a proficiência em leitura. O uso de estratégias de leitura é adaptável: o leitor competente modifica as estratégias em função do propósito e das conseqüências da leitura. Da mesma forma, a instrução é adaptável aos objetivos e também à contínua avaliação do desempenho dos estudantes.

Brown (1992) adota o modelo interativo da linguagem como fundamentação teórica e defende a idéia de que a compreensão em leitura resulta da tentativa do leitor em construir o sentido para o texto. Argumenta que a proficiência no vocabulário e na estrutura da linguagem é essencial para o sucesso em leitura e que a compreensão também depende do uso de estratégias para avaliar e organizar a informação no texto. Apresenta uma revisão sobre a teoria da instrução em leitura, o papel das estratégias e da consciência metacognitiva, descreve o *SQ3R* como método de ensino e de que maneira pode ser utilizado para desenvolver estratégias de leitura e de seu uso independente. Sugere a aplicação do método *SQ3R*, descrito em cinco etapas: *Survey, question, read, recit et review*. Relata que o método *SQ3R* foi desenvolvido por Francis P. Robinson (1970) para promover a compreensão em leitura e habilidades de estudo. Encoraja estudantes a envolverem-se ativamente nesse processo, focando sua atenção na compreensão, enquanto

lêem, e a desenvolverem o hábito de monitorá-la depois da leitura. Suas cinco etapas são descritas a seguir. *Survey* se concretiza no ato de examinar cabeçalho, mapas, gráficos, figuras, de ler notas e sumário e de estabelecer propósitos para a leitura. *Question* é a atividade de formular questões para serem respondidas durante a leitura. *Read* significa ler em profundidade o texto e buscar ativamente respostas para suas questões. *Recite* ocorre por meio da produção de um sumário verbal ou escrito do que foi lido. Finalmente, *review* é reler para confirmar a compreensão. Segundo Brown (1992), o método foi testado por diferentes pesquisadores e ficou confirmada a sua eficácia como procedimento seguro para promover a compreensão e a auto-regulação.

O modelo de ensino recíproco, proposto por Palincsar e Brown (1984), enfatiza algumas estratégias básicas de compreensão leitora, tais como formular previsões e questões sobre o texto, esclarecer dúvidas e resumi-lo, dando ênfase à atividade dos alunos (Solé, 1998). Palincsar e Brown (1989) consideram como estratégias essenciais para a compreensão em leitura a clareza de propósito, a ativação do conhecimento prévio, o foco na idéia principal. Para eles são igualmente importantes: a avaliação crítica da consistência interna do conteúdo, a compatibilidade com o conhecimento prévio, a utilização de atividades de automonitoramento, como o autoquestionamento, a paráfrase, o fazer inferências, predições e interpretações e testá-las.

No ensino recíproco, a partir de um fragmento do texto, desencadeia-se a discussão sobre as questões formuladas pelos próprios participantes. Antes de prosseguir, os alunos pedem esclarecimentos sobre as dúvidas suscitadas, questionam, respondem, resumem o fragmento em questão, formulam previsões para o próximo segmento. Essa seqüência é seguida em turnos, por diferentes alunos. Quando um deles polariza a discussão, o professor intervém, ajudando os demais. Num primeiro momento, o professor oferece um modelo complexo aos alunos. Estes o observam quanto à forma de resolver problemas. O papel do professor no ensino recíproco é propor e explicar o modelo, suscitar a formulação dos objetivos e mantê-los presentes durante a atividade. É, também, centrar o foco da discussão no texto e garantir a utilização das estratégias que deverão ser ensinadas, supervisionar e corrigir os alunos, orientando-os para que progressivamente assumam a responsabilidade e o controle da situação de aprendizagem. O ensino recíproco tem como objetivo a compreensão, pelos alunos, do significado da atividade e evita que utilizem

determinada estratégia, sem a autonomia para generalizar e transferir os conhecimentos aprendidos, o que poderia acontecer na utilização não-reflexiva do ensino direto. Mais precisamente, a seqüência desse modelo é: explicação e demonstração do professor, participação ativa e orientada dos alunos, correção, transferência de responsabilidade aos alunos, autonomia e autodireção (Brown, 1992). Pressley *et al.* (1995) consideram o Ensino Recíproco como sendo o primeiro modelo elaborado e desenvolvido para ensinar múltiplas estratégias. O programa prevê sessões de 30 minutos, durante vinte semanas, realizadas por um professor com um pequeno grupo de dois ou três alunos.

Baumann *et al.* (1993) propõem o ensino direto da compreensão leitora, tendo como seqüência, em primeiro lugar, a explicação verbal aos alunos; segue-se a modelagem, por meio de um exemplo de utilização de estratégia em determinado texto, discussão sobre quando e como utilizar a estratégia e avaliar a sua eficácia. Desenvolveram o programa utilizando o “pensar em voz alta” (*think aloud*), com o objetivo de ajudar estudantes a adquirirem a habilidade de monitorar sua compreensão em leitura e para saberem utilizar diversas estratégias destinadas a sanar falhas na compreensão. À maneira de um jogo, com personagens do *Superman*, tem a duração de 10 lições, durante as quais os alunos se alternam nos papéis análogos aos de um repórter: entrevistar pessoas e redigir as entrevistas. Cada lição consta de três fases: explicação da estratégia, modelo da aplicação e aplicação orientada e independente pelos alunos. Durante as 10 lições, foram ensinadas as seguintes estratégias: questionamento, fontes de informação, introdução ao pensar em voz alta, revisão dessa estratégia, predição, leitura e verificação, compreensão de informação não declarada, recontar a história, reler e prosseguir a leitura. Duas lições são destinadas à aplicação da compreensão monitorada, envolvendo o “pensar em voz alta”. Os autores sugerem que esse programa instrucional pode ser adaptado ou modificado em função dos diferentes tipos de classes a que se destina. Pode ser utilizado com sucesso também em programas de produção de textos escritos. Baumann *et al.* (1993) analisaram protocolos verbais de estudantes de quarto grau, na aplicação desse programa, e mostraram as vantagens e as diversas formas de utilização do “pensar em voz alta” por professores e alunos para o ensino de estratégias e a compreensão monitorada em leitura.

A eficácia do “pensar em voz alta” é defendida também por Kucan e Beck (1997), que realizaram uma revisão de pesquisa a propósito das relações desse procedimento com a

compreensão em leitura. O *think aloud* é considerado como um método de investigação, um modo de instrução e meio para interação social encorajadora. Isto significa que a análise de protocolos verbais de leitores que pensam em voz alta pode revelar a metadireção flexível do processo de leitores proficientes. Como um modo de instrução, o “pensar em voz alta” foi empregado primeiro por professores, ao modelarem o processo dos alunos durante a leitura, ao mesmo tempo em que evidenciaram as estratégias utilizadas para compreender o texto, com o objetivo de ensiná-las aos estudantes. Subseqüentemente, foram desenvolvidas aproximações instrutivas para ensinar os estudantes, que estariam “pensando” em voz alta. Tais empenhos revelaram efeitos positivos na compreensão de textos. Esforços atuais para desenvolver atividades de ensino com alunos parecem indicar uma direção nova para pesquisar o “pensar em voz alta”, principalmente quando o objetivo é incentivá-los a construir significados do texto em discussões colaborativas, no qual a interação social assume destaque.

Como técnica de pesquisa o *think-aloud* foi empregado por Lau (2006), por meio de protocolos verbais, juntamente com uma entrevista e testes de compreensão, cujo objetivo foi explorar as diferenças entre leitores chineses de oitavo grau. Trata-se de uma abordagem ainda pouco estudada.

Pressley *et al.* (1992) propõem a *Transational Strategies Instruction* (TSI) como alternativa às habilidades de memorização, privilegiadas no ensino da leitura nas duas últimas décadas. O foco é a compreensão em leitura inserida no contexto de aprendizagem dos conteúdos regulares e o modo de instrução vai além do ensino direto. Pressupõe a interação leitor/texto e aluno/professor, com diálogos voltados para o apoio e a orientação aos estudantes nas suas tentativas de utilizar as estratégias de aprendizagem para aprender. Pressley *et al.* (1995) descrevem, em detalhes, pesquisas e procedimentos utilizados para o ensino de estratégias de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento e explicam os princípios e os procedimentos de professores e alunos. De acordo com esses autores, a TSI articula de modo adaptativo e flexível, conceitos relacionados ao processo de compreensão estratégica com procedimentos de ensino de estratégias, visando construir a interpretação do texto pelos membros de um grupo. O modelo inclui o ensino de estratégias integrado ao currículo escolar, o ensino direto e explícito das estratégias, a prática guiada com *feedback*, o apoio motivacional, o desenvolvimento da metacognição e do automonitoramento.

Relativamente à leitura, descreve procedimentos de ensino para as estratégias de prever, principalmente pela ativação do conhecimento anterior numa pré-leitura, a construção de imagens e representação das idéias, a geração de questões, buscando esclarecer o sentido, a checagem da compreensão e sumarizar.

Gil, Osieck e Juarez (2001) relatam que 1.570 estudantes do 2º ao 12º grau (exceto o 4º grau) participaram do *Strategic Teaching and Reading Project* (STRP). Durante três dias consecutivos, os professores foram treinados em cinco estratégias globais de STRP: metacognição, inferência, conhecimentos prévios, significado das palavras e estrutura do texto. Além do treinamento, receberam um manual e um livro-guia. Durante dois anos, os professores contratados tiveram assessoramento técnico-pedagógico de consultores especialistas em leitura e currículo. Duas vezes por ano, houve treinamento e os professores foram acompanhados, ao longo da implementação do projeto, por meio de observação do trabalho em sala de aula, para garantir a eficácia da sua atuação, com o foco em pontos estratégicos: por que ensinar; quem está sendo ensinado; o que se deve ensinar, de que modo e onde fazê-lo. Os pesquisadores elaboraram 35 comportamentos metacognitivos, estruturados num questionário, baseados na revisão da literatura. Ao final, os estudantes foram avaliados por meio do *Metacognitive Interview Form for younger and older students* do *North Central Regional Educational Laboratory* (NCREL), adequado para cada nível de escolaridade. Os resultados sugerem que os estudantes utilizaram 19 dos 35 comportamentos, que foram diferentes nos diversos segmentos da amostra. Os pesquisadores explicam que essas estratégias podem ser integradas na instrução em diferentes níveis de habilidades, diversas idades e graus de ensino.

Guterman (2003) projetou um estudo com o propósito de testar o efeito da utilização do *MetaCognitive Awareness Guidance* (MCAG) como um instrumento para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, antes de eles começarem uma tarefa de avaliação de leitura e deveria servir como um elemento unindo currículo, instrução, e avaliação. Esse modelo foi concebido para refletir as teorias atuais, que consideram o modo como os estudantes representam o conhecimento e desenvolvem competência em um domínio. O MCAG é um jogo de perguntas abertas, dirigidas aos estudantes, antes de eles executarem uma leitura como tarefa de avaliação, e o seu objetivo é elevar a consciência metacognitiva, preparando-os para lidar com a tarefa. Ativa os processos cognitivos de ordem elevada,

provê a oportunidade para testar o próprio conhecimento, descobrir ligações novas, antecipar perguntas e possíveis respostas, entre outros aspectos.

Guterman (2003) admite, no seu modelo, contribuições de três teorias contemporâneas de aprendizagem e conhecimento: a teoria de *schema*, a teoria de consciência metacognitiva e o conceito Vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), segundo o qual o desempenho deve ser ajudado, pois é possível fazer por si mesmo aquilo que se faz com outros. Os “andaimes” metacognitivo e social, oferecidos aos estudantes, se tornam parte do seu repertório e ferramentas a serem utilizadas para aprender e compreender. Usando o MCAG junto com a avaliação da leitura, a tarefa envolve três componentes de desempenho do estudante. Primeiramente, a realização de tarefas de leitura e avaliação; em seguida, o desempenho em orientação de consciência metacognitiva (MCAG) e, finalmente, a consciência de estratégias metacognitivas de leitura. As questões do MCAG criam um organizador avançado para a tarefa, construindo pontes e fazendo conexões entre o conhecimento já existente e as idéias do texto, dirigindo um diálogo interno explícito. É solicitado aos estudantes que reflitam sobre suas ações, durante a aprendizagem, sobre o “por que” e “como” usar o aprendido, de modo a tornar o processo das tarefas de leitura menos impulsivo e mais atento. A autodireção pelo diálogo interno é um tema principal na teoria de desenvolvimento de Vygotsky (1978). O terceiro componente do triângulo de avaliação foi a elaboração e o uso do *Metacognitive Strategy Index questionnaire* (MSI), cujas questões (em número de 25) são consistentes com diversos estudos e se relacionaram aos três períodos: antes, durante e depois de ler. São contempladas as seguintes estratégias de consciência metacognitiva: prever, verificar, estabelecer objetivos, autoquestionar-se, utilizar conhecimento prévio, resumir e aplicar estratégias. As instruções esclarecem que não há uma única resposta certa.

Souvignier e Makhlesgerami (2006) criaram o programa *Becoming a text-detective*, utilizando a metáfora de Paris *et al.* (1994) *be a reading detective*. A primeira lição do *text-detective* também é uma analogia ao *real detective* e introduz os estudantes num jogo de “buscar informações”. Categorizaram as estratégias de leitura no *Organization, Elaboration, Cognitive and Metacognitive Strategies* (OECM-esquema), que reúne as estratégias cognitivas e metacognitivas de organização e elaboração (sublinhar, pensar sobre o título, resumir, gerar imagens, buscar a idéia principal, formular questões e checar a

compreensão). Os autores se basearam na Teoria do Processamento da Informação, na teoria cognitiva de Kintsch (1988, 1994) a respeito da compreensão em leitura, no modelo de aprendizagem auto-regulada, de auto-regulação motivacional e do sentimento de auto-eficácia. Adotaram o pressuposto de que o ensino das estratégias de aprendizagem deve ser direto e explícito, (como conhecimento declarativo, conhecimento condicional ou procedural). Os professores receberam um manual com o detalhamento das vinte intervenções e foram acompanhados por meio de observação e de um diário, no qual lançaram reflexões e sugestões.

O programa *Concept-oriented reading instruction* (CORI), de Guthrie *et al.* (1996, 1998, 2000, 2004), integrou conceitos de Ciências, linguagens e leitura. Embora a ênfase tenha sido a orientação motivacional dos estudantes para a leitura, a intervenção também esteve relacionada com alguns aspectos da metacognição, principalmente a utilização de estratégias cognitivas e o apoio à autonomia dos estudantes, através do que ele denominou de aprendizagem autodirigida. Em 1996, o Programa CORI foi utilizado para melhorar a motivação intrínseca, assim como a competência em leitura, tendo sido atingido esse objetivo. Em 2000, os autores analisaram aspectos centrados na interdisciplinaridade e em temas conceituais. Em 2004, em dois estudos, analisaram a combinação de ensino de estratégias e suporte para a motivação e a instrução de estratégias; o ensino de estratégias mais o Programa CORI, incluindo as classes de Ensino Tradicional como Grupos de Controle. O programa *Concept-oriented reading instruction* (CORI) é uma intervenção instrucional destinada a aumentar a motivação intrínseca dos estudantes para a leitura, o uso de estratégias e para promover a aprendizagem. Consistente com a teoria da autodeterminação, que enfatiza o suporte para a autonomia, a competência e o relacionamento, o delineamento incluiu características instrucionais projetadas para enfatizar o apoio à autonomia, o apoio à competência, a colaboração, os objetivos de aprendizagem e a interação com o mundo real.

A estrutura do ensino para o CORI abrange quatro fases. Inicialmente, a observação e a personalização, por meio da observação e da manipulação dentro e fora da sala de aula, incentivando os estudantes a elaborarem questões sobre o que iriam observar. Da mesma forma, autoquestionar-se acerca do que deveria ser lido e o que deveriam escrever. Essas questões geraram oportunidades para o apoio à autonomia e à aprendizagem autodirigida.

Os estudantes escolheram seus próprios subtópicos e livros e elaboraram seus objetivos para comunicar aos outros. Em segundo lugar, a pesquisa e a recuperação das informações relacionadas com as questões formuladas pelos estudantes. Foi ensinado aos estudantes como utilizar a biblioteca, procurar livros e informativos e usar diferentes fontes da comunidade. Em terceiro lugar, a compreensão e a integração, por meio de instrução direta para ajudar os alunos a integrarem as diferentes fontes de informação, tais como textos, ilustrações, referências e especialistas. Finalmente, a comunicação para outros, estimulando os alunos a falar, escrever, discutir e expor seus conhecimentos para outros estudantes ou adultos.

Para assegurar a integridade do programa ao longo do período de sua implementação, os procedimentos da intervenção incluíram treinamento dos professores durante 10 meios dias e acompanhamento do trabalho docente com reuniões mensais para trocas (desafios, progressos e estratégias pedagógicas). Três aulas de cada professor foram gravadas e os protagonistas assistiram ao videoteipe juntamente com o pesquisador. Foi também realizada uma entrevista com cada docente, focalizando dois dos princípios do Programa CORI, para investigar mais profundamente a compreensão dos professores, assim como para analisar contradições entre os dados obtidos no questionário e nas observações do vídeo.

Sternberg e Grigorenko (2003) descrevem o *Expert Learning for all through Teacher Education* (ELATE), desenvolvido com o apoio da Secretaria de Pesquisa e Aperfeiçoamento Educacional dos Estados Unidos. Voltado para a formação de professores e destinado às crianças de 10 a 11 anos, idade com a finalidade de que aprendam a ler estrategicamente. O programa abrange habilidades analíticas, criativas e práticas, em consonância com a Teoria Triárquica de Inteligência, criada por Sternberg (1997). Depois de aplicado experimentalmente em 1998, com materiais instrucionais, criados com o objetivo de desenvolver as funções cognitivas importantes para a leitura, o pensamento e a aprendizagem em geral, o programa tem sido implementado com êxito, embora os dados ainda não estejam totalmente analisados.

O *National Reading Panel – NRP* (USA, 2000), documento oficial para orientar professores, relata a meta-análise de pesquisas desde a década de 60, a partir da qual foram elaborados e detalhados modos de intervenção para desenvolver atividades relacionadas às

habilidades básicas em leitura, à ampliação do vocabulário e à fluência; os autores reconhecem, entretanto, que a “razão da leitura” intencional e ativa é a compreensão. Depois de descrever procedimentos de ensino destinados à pré-escola e às classes iniciais, o texto discorre explicitamente sobre algumas estratégias para ajudar a motivar e comprometer os estudantes com a leitura: a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, o “pensar alto” sobre o que se está lendo e compreendendo, a construção de uma imagem mental sobre o tema, o resumo e o autoquestionamento. É recomendado que a leitura ocorra em situações contextualizadas, nas diferentes áreas do currículo e que se leve em consideração a estrutura do texto. Finalmente, é esclarecido que as estratégias de compreensão podem ser ensinadas de modo explícito, por meio de aprendizagem colaborativa e ajudando os alunos a utilizá-las de forma flexível e combinada, de acordo com as dificuldades e/ou necessidades dos estudantes. O NRP passou a servir de referência para educadores e pesquisadores, desde então.

Talavera (1997) descreve o Programa Orientação Metacognitiva da Compreensão Leitora (OMECOL), que se estrutura em módulos, e estes, em Unidades, com livro do professor e livro do aluno. As Unidades são estruturadas na seqüência habitual de: apresentação, objetivos, técnicas e atividades, materiais e recursos, temporalização e evolução. Inclui também material audiovisual. Os componentes essenciais do Programa OMECOL são: ativação da informação prévia e esquemas do leitor; reconhecimento da estrutura do texto; treinamento nas estratégias de metacompreensão; atividades escritas e aplicação das estratégias metacompreensivas a outras áreas do currículo. Pretende-se que o aluno participante, ao terminar o programa, seja capaz de compreender a leitura como um processo interativo de construção de significado; de enumerar as atividades antes, durante e depois da leitura; de ativar o conhecimento prévio e reconhecer a estrutura do texto; de identificar os processos metacognitivos gerais e específicos implicados na compreensão leitora. Outros objetivos são: preparar o estudante para autodirigir seu processo leitor; avaliar criticamente sua compreensão; realizar as atividades escritas implicadas e aplicar as estratégias metacognitivas adquiridas em outras áreas do conhecimento. A implementação do Programa em Madri foi precedida por pesquisa.

Programas isolados e bem sucedidos, voltados para o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura serviram de inspiração para iniciativas

governamentais, no sentido de implementá-los de forma mais ampla. São os metacurrículos, ainda pouco divulgados. Metacurrículo é aquele que reconhece a necessidade de os estudantes aprenderem com autonomia, de modo compreensivo e significativo entre e através das matérias e temas sobre o bom uso de suas mentes. Envolve a concepção de que as pessoas aprendam, além dos conteúdos didáticos, o modo de ser de cada um. Os educandos devem igualmente aprender conceitos sobre o pensamento, as crenças e as atitudes em relação à cognição, bem como adquirir a prática de bons hábitos de pensamento.

Ao refletir sobre os trabalhos anteriormente descritos, ressalta-se a importância dos estudos de revisão, retrospectivos e extensivos, como os de Sweet (1993). Nele se recomenda o ensino direto de estratégias, seguido de prática independente supervisionada, visando que toda criança se torne um leitor capaz e um pensador crítico, uma pessoa preparada para dirigir a própria aprendizagem ao longo da vida. Este estudo marca um momento de mudança de orientação na organização curricular para o ensino da leitura de algumas escolas americanas.

Da mesma forma, Solé (1998, 2003) realizou ampla pesquisa de revisão e sintetiza de modo claro e objetivo os fundamentos das mudanças de foco nos processos de ensinar e de aprender, especificamente na leitura, ao longo do século XX. O modelo de intervenção proposto representa uma alternativa àqueles centrados apenas no professor ou no aluno. De fato, leva em conta os contextos pessoais e interpessoais de referência na interação professor-aluno, os aspectos social e individual, o subjetivo e o intersubjetivo, permitindo atingir um nível de compreensão e de aprendizagem compartilhada.

Também o NRP (USA, 2000) pode ser utilizado como referência para educadores e pesquisadores. Ao sintetizar os avanços atingidos em uma ou mais décadas, esses estudos conseguem clarificar conceitos, relacionar idéias, impulsionar a pesquisa científica e aproximá-la dos seus verdadeiros destinatários – os estudantes e os agentes educacionais responsáveis pelas diretrizes do ensino.

A revisão dessa amostra de estudos internacionais parece ter evidenciado a complexidade dos programas que podem ser considerados como “modelos de intervenção” em leitura, pelo fato de conjugarem diversas variáveis e relacionarem diferentes dimensões dos processos de ensinar e de aprender de forma integrada no currículo. É importante

estudá-los, porque conseguem sintetizar de forma coerente contribuições teóricas de um vasto campo multidisciplinar e pela possibilidade de aplicação dos princípios e dos procedimentos do modelo de intervenção em estratégias, em práticas transformadoras no contexto escolar. Entre eles destaca-se o *Transactional Strategies Instruction* (TSI). Como alternativa ao treino descontextualizado de habilidades de memorização, privilegiadas por alguns autores no ensino da leitura nas duas últimas décadas, Pressley *et al.* (1992) propõem a compreensão em leitura inserida no contexto de aprendizagem dos conteúdos regulares e o modo de instrução vai além do ensino direto, por meio da interação leitor/texto e aluno/professor. Alia o *think aloud* (Collins & Smith, 1980; Baumann *et al.*, 1993; Kucan e Beck, 1997; Lau, 2006) e o ensino recíproco (Palincsar & Brown, 1989; Brown, 1992) com diálogos voltados para o apoio e a orientação aos estudantes nas suas tentativas de utilizar as estratégias de aprendizagem para aprender.

Da mesma forma, o Programa CORI inspirou diversos estudos e é citado por muitos pesquisadores nos EEUU. Sua abrangência, duração e complexidade permitiram a análise dos efeitos do ensino de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, do apoio motivacional, da seleção e do uso de materiais instrucionais, do treinamento e do acompanhamento dos docentes, entre outros fatores, sobre o desempenho dos estudantes, particularmente em Ciências e em Leitura. Merecem destaque, igualmente, os instrumentos de avaliação e a análise rigorosa dos dados obtidos.

Um dos aspectos de convergência desses diferentes estudos é o ensino direto e explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas com alguns passos fundamentais – *modeling, coaching, scaffolding, fading* – por meio de técnicas que podem ser variáveis, mas que as contemplem, além dos conteúdos dos domínios específicos, a autonomia e a autodireção dos estudantes.

Outras investigações cuidadosamente selecionadas por critérios claros, explícitos e rigorosos sugerem o uso combinado de estratégias cognitivas e metacognitivas (Brown, 1992; Gil, Osieck & Juarez, 2001; Guterman, 2003; Palincsar & Brown, 1989; Pressley *et al.*, 1995; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Alguns dos programas anteriormente descritos aproximam-se ou fazem referências explícitas a modelos denominados de compreensão monitorada ou de compreensão auto-regulada em leitura. Emergindo com força, em diferentes países, na última década, mostram algumas das tendências dominantes

para o ensino de estratégias de leitura (Guthrie *et al.*, 1996, 1998, 2000, 2004; Pressley *et al.*, 1995; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

Cabe ressaltar a preocupação de alguns estudos com a formação de “multiplicadores” do programa ou da capacitação de professores que irão implementá-lo ou, ainda, pelo fato de criarem material de apoio à prática docente. De fato, verifica-se que um bom plano de intervenção deve prever atividades de formação de educadores fundamentada nos mesmos princípios, visando desenvolvimento da consciência metacognitiva, da consciência e da aprendizagem de estratégias, da auto-regulação, para que possam promover a aprendizagem auto-regulada dos estudantes (Gil, Osieck & Juarez, 2001; Guthrie *et al.*, 1996, 1998, 2000, 2004; Sternberg & Grigorenko, 2003; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

A importância da leitura estratégica consiste no seu potencial de aumentar a aprendizagem ao longo do currículo (Schmitt, 2003). A formação de professores é uma necessidade e uma estratégia para que se possam generalizar e implementar esses modelos de intervenção em níveis institucionais, como o proposto por Talavera, (1997).

Os estudos, as pesquisas e os programas anteriormente relatados foram fundamentais para o planejamento e a elaboração dos procedimentos de intervenção, descritos no próximo capítulo. Mostraram as possibilidades de se trabalhar num projeto de ensino explícito de estratégias de aprendizagem. Deixaram igualmente evidenciada a perspectiva de se promover a compreensão auto-regulada em leitura, por meio da sua articulação com o apoio motivacional, o desenvolvimento da consciência metacognitiva e da utilização das estratégias para a aprendizagem e a auto-regulação. O programa CORI (Guthrie *et al.*, 1996, 1998, 2000, 2004), que alia o rigor experimental às condições de ensino formal, no próprio ambiente de aprendizagem dos alunos; é difícil de ser replicado por um único pesquisador, pelo fato de demandar controle de grande número de variáveis, de instrumentos de avaliação e de recursos de treinamento dos professores envolvidos. No entanto, foi muito significativa a sua contribuição para a elaboração do projeto de intervenção descrito neste estudo. Da mesma forma, foram incorporados elementos do *Transational Strategies Instruction*, (TSI) de Pressley *et al.* (1992), do *Expert Learning for all through Teacher Education*, (ELATE), de Sternberg e Grigorenko (2003) e do *Becoming a text-detective*, de Souvignier e Mokhlesgerami (2006).

Foi possível perceber e assimilar que o importante, na criação de procedimentos de intervenção, é a adoção de concepções claras e globais sobre o processo de leitura e a compreensão leitora (Brown, 1992; Pressley *et al.*, 1995). Além disso, o ensino deve ser contextualizado, para garantir que os alunos sejam leitores ativos e autônomos, capazes de ler com diferentes objetivos os textos disponíveis na cultura e que sejam leitores eficazes no uso da leitura, com objetivos de novas aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Pode-se dizer que os estudos previamente discutidos reforçam os fundamentos teóricos e metodológicos, adotados na intervenção delineada nesta tese.

## **2. 4. Relato de pesquisas de intervenção em leitura no ensino fundamental**

### **2.4.1. Pesquisas nacionais**

Em dois estudos, Molina (1983, 1984) mostrou os benefícios de um programa de intervenção destinado a desenvolver habilidades de estudo e proficiência em leitura de textos informativos, com alunos de quinta a oitava série. Molina (1983) relata, no primeiro estudo, a articulação entre a disciplina Prática de Ensino de Português, da Faculdade de Educação da USP, e a pesquisa de intervenção, desenvolvida com alunos de quinta a oitava séries, fora do período escolar. Durante as aulas de Prática do Ensino, 23 estagiários foram treinados pelas respectivas professoras, para atuarem junto aos alunos do Primeiro Grau e receberam como apoio um Manual de Instruções e textos. Foi adotado o modelo explicativo de Anderson (1972) para avaliar o nível de compreensão leitora dos participantes. Foram elaborados os instrumentos de avaliação para o Pré e o Pós-Teste, em duas formas paralelas, A e B, para cada série, sendo que, em cada nível de escolaridade, metade do grupo teve a forma A como Pré-Teste e a forma B como Pós-Teste; na outra metade, a ordem foi invertida. Das nove sessões inicialmente planejadas, 150 alunos participaram de oito sessões, que não foram padronizadas, cada estagiário se responsabilizando pela estruturação das aulas. Os resultados foram encorajadores e foi constatado progresso dos estudantes em seis dos oito grupos, apesar das condições adversas. Conclui-se pela validade e pela viabilidade desse tipo de intervenção para a melhoria da aprendizagem.

O segundo estudo envolveu 719 estudantes de dezesseis escolas públicas estaduais do município de São Paulo e 79 estagiários, treinados por duas professoras de Prática do Ensino. No entanto, foram computados dados de 30 estagiários e de 137 alunos, que completaram o programa. Os procedimentos e os materiais eram os mesmos do estudo anterior, revistos e atualizados. Na sua elaboração, foram considerados os seis níveis de dificuldade de compreensão descritos por Anderson (1972): questões literais, literais transformadas, de paráfrase, de paráfrase transformada e questões conceituais (substituição de termos particulares por superordenados e substituição de termos gerais por específicos). A análise dos resultados mostrou que as dificuldades enfrentadas no primeiro estudo persistiram nesse segundo, ocasionando a evasão de participantes (estagiários e alunos). Houve progresso no desempenho dos estudantes de mesma série, que pode ser atribuído ao treinamento, e também nos diferentes níveis escolares, que não podem ser creditados ao programa, ou à escola. Relativamente à evasão de participantes, tal entrave seria superável, se esse tipo de intervenção ocorresse no contexto escolar, pelos professores das diferentes disciplinas. De fato, a autonomia nos estudos e a compreensão leitora não podem ser consideradas habilidades naturais e, portanto, devem fazer parte dos objetivos da escola e serem inseridas no currículo (Molina, 1984).

Dias (2000) avaliou as habilidades do raciocínio silogístico, usadas para elaborar conclusões e detectar incoerência em textos em dois grupos distintos. Foram estudadas 60 crianças de cinco a seis anos de idade, de quatro classes de jardim-de-infância de duas escolas particulares de Recife. As escolas, que atendem a populações de nível socioeconômico (NSE) médio e alto da cidade, foram escolhidas a partir de entrevistas com professoras e de observações sobre suas atuações, diferindo entre si na ênfase dada à leitura sistemática de histórias. O Grupo Experimental (GE) foi constituído por 30 crianças de escolas, onde contar histórias e discuti-las era uma prática freqüente. O Grupo-Controle (GC) também constou de 30 crianças, porém provenientes de escolas onde essa forma de atividade não era habitual. Em virtude de mudança de escola, houve perda de participantes, sendo que permaneceram 19 crianças no GE e 22 no GC. Depois de responderem às perguntas de sondagem, para estabelecer os fatos que os sujeitos já sabiam, as crianças tiveram de analisar silogismos e histórias, responder às questões e justificar as suas respostas. Foram utilizados 12 argumentos lógicos, dos quais quatro continham fatos

coerentes com as experiências das crianças, outros quatro continham eventos desconhecidos e os demais, fatos contrários às suas experiências. De cada grupo de quatro silogismos, dois continham conclusões coerentes e dois, conclusões incoerentes com as premissas. Também foram usados 12 textos com argumentos lógicos, inseridos em histórias, contendo fatos conhecidos e coerentes com as experiências das crianças, eventos desconhecidos e outros, contrários às experiências delas.

Metade dos textos continha conclusões coerentes e a outra metade, conclusões incoerentes. Os participantes foram avaliados no início, no fim do ano escolar e no início do ano seguinte, quando estavam na primeira série. Na avaliação inicial, o Grupo-Controle apresentou resultados um pouco melhores do que o Grupo Experimental. Na segunda e na terceira etapas, porém, os resultados foram significativamente melhores para o Grupo Experimental. Constataram-se diferenças marcantes quando os conteúdos dos silogismos contradiziam fatos empíricos. A autora conclui que contar histórias e discuti-las parece ser um bom meio para desenvolver as habilidades do raciocínio das crianças e a compreensão de leitura. Isso porque habilita a criança a conceber premissas, que se desviam da realidade conhecida, e a considerar as conseqüências de tais premissas, o que é fundamental para desenvolver o raciocínio lógico e a consciência pragmática. No entanto, apesar da recomendação do uso de histórias e sua discussão como forma de melhorar o ensino da leitura, permanece a inadequação de textos e de seus usos, no início da escolarização.

Ferreira e Dias (2002b) propuseram-se a verificar e a comparar o efeito do treinamento das estratégias de tomar notas e da imagem mental sobre a compreensão de leitura, entre 171 crianças com dificuldades nessa área, de escolas públicas e particulares. Oitenta e sete eram alunos de quarta série (idades entre 9 a 14 anos) e 84, da terceira série (idades entre oito a dez anos). Desse total geral, foram avaliadas e selecionadas 30 crianças de cada tipo de escola, sendo 15 classificadas no nível de muita dificuldade de compreensão e 15 no de pouca dificuldade. A seguir, foram distribuídas em três grupos de 10 participantes (dois grupos experimentais e um Grupo-Controle), ficando cinco, de cada grupo de 10, em um dos dois níveis, perfazendo um total geral de 60 participantes. Foram, então, constituídos dois grupos experimentais (GE1 e GE2) e um Grupo-Controle (GC). O GE1 trabalhou a estratégia de tomar notas e o GE2, a estratégia da imagem mental. O GC não recebeu treinamento, mas realizou a mesma tarefa de compreensão que os grupos

experimentais. Os resultados demonstraram um desempenho significativamente melhor do GE1 frente ao GE2 e ao GC. As crianças das escolas públicas foram as mais beneficiadas. Ambas as estratégias possibilitaram a emergência de respostas às questões literais e inferenciais, que exigem a integração entre as informações do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Entretanto, houve evidências de que a estratégia de tomar notas parece ser mais poderosa e mais eficaz do que a da imagem mental, por favorecer a construção de inferências. O efeito poderoso dessa estratégia parece estar associado ao fato de o seu uso possibilitar um maior envolvimento do leitor com o texto escrito. Desta forma se favorece a “re-elaboração” da informação a partir da própria experiência da escrita, que passa a funcionar como um instrumento de suporte para a recuperação da mensagem a ser lembrada.

Existem muitas pesquisas focalizando as dificuldades em leitura, especialmente no início da escolarização, em avaliação e treinamento em habilidades básicas, que não foram inseridas neste contexto, por não terem relação com os objetivos desta pesquisa. Entre outras podem ser mencionadas Guimarães (2003, 2005), Pinheiro (2001), Salles e Parente (2004b), Salles, Parente e Machado (2004), Santos (1994), Schirmer, Fontoura e Nunes (2004).

Os estudos anteriormente relatados envolvem estudantes da Educação Básica, mais especificamente até o Ensino Fundamental. Entre as pesquisas analisadas, algumas evidenciam relações entre aspectos cognitivos e metacognitivos relacionados à leitura. Os resultados mostram a importância de se avaliarem as habilidades básicas e de compreensão, a consciência metacognitiva e a metatextual de alunos na pré-escola e nas séries iniciais, de se identificarem hábitos de estudo e o uso espontâneo de estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas) voltadas para a leitura.

Dois dos trabalhos revistos tiveram um caráter de intervenção: um deles, com o objetivo de desenvolver hábitos de estudo (Molina 1983, 1984) e a proficiência em leitura e o outro (Ferreira & Dias, 2002a), de comparar a eficácia de duas estratégias de compreensão: imagem mental e tomar notas. Foram constatadas: as possibilidades e os efeitos positivos do ensino e do uso delas sobre a compreensão leitora. Esses estudos podem ser considerados os que apresentam maior afinidade com o presente estudo.

Muitos estudos nacionais se baseiam na Psicologia Cognitiva e pontuam alguns aspectos do Processamento da Informação. Entretanto, não se encontrou na literatura acadêmica brasileira nenhum trabalho que tenha adotado a perspectiva mais ampla e abrangente da aprendizagem auto-regulada ou da compreensão auto-regulada em leitura, como a que está sendo desenvolvida neste trabalho. Costa (2005) desenvolveu uma pesquisa similar voltada para o ensino de estratégias de produção escrita.

A partir da década de 90, o referencial teórico relacionado com a *self-regulated learning* ganha força e muitos estudos e pesquisas foram publicados, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA). O referencial teórico da aprendizagem e da compreensão auto-reguladas vem ganhando força, não apenas nos EUA. Na sua grande maioria, os resultados confirmam a capacidade progressiva de crianças monitorarem sua aprendizagem e, por outro lado, mostram a importância de a escola incrementar, desde cedo, a aprendizagem auto-regulada. Estudos voltados para a compreensão leitora inspiram práticas pedagógicas para as aprendizagens em língua materna e língua estrangeira (Brown, 1992).

A seguir, serão resumidas algumas pesquisas estrangeiras, tendo sido priorizadas as que se relacionam com a leitura nos anos iniciais do processo de escolarização e com a fundamentação teórica do presente estudo. Algumas se referem à eficácia da utilização de determinadas estratégias de aprendizagem, isoladamente ou de forma combinada, na compreensão do texto e no desempenho acadêmico. Outras pesquisas merecem destaque pelo fato de servirem como embasamento para a elaboração de procedimentos de intervenção e serão, portanto, descritas a seguir.

#### **2.4.2. Pesquisas estrangeiras**

Jenkins, Matlock e Sloum (1989) realizaram uma pesquisa com 135 estudantes americanos do quinto grau, tendo como objetivo investigar os efeitos de duas abordagens para o ensino de vocabulário, uma das habilidades básicas de aprendizagem da leitura (consciência lexical). Uma delas foi o ensino direto dos significados específicos e o ensino da estratégia de inferir o significado de palavras do contexto do texto. Cada abordagem de ensino foi implementada com diferentes quantidades de prática: baixa, média e alta, permitindo a comparação dos efeitos das duas formas de abordagem e dos efeitos da

quantidade de prática. Os resultados mostraram que o ensino direto conseguiu o seu objetivo relativamente ao vocabulário específico, principalmente com nível alto de prática, e que o ensino da estratégia desenvolveu a habilidade de inferir a partir do contexto, porém com uma quantidade de prática média e alta.

McLain (1993) relata o seu estudo, que envolveu estudantes de quatro escolas. Foram 57 participantes de classes de quinto grau e 51 alunos de classes do terceiro grau. Divididos em quatro grupos, um de cada escola, sendo um de controle, todos com alunos do quinto e do terceiro graus, foram ensinadas duas estratégias diferentes: prever/avaliar e K-W-L, ou organização gráfica do texto. A autora sugere que a consciência metacognitiva é um processo de desenvolvimento mais tardio e não sensível aos tipos de estratégias ensinadas. Além disso, na opinião da autora, existe dificuldade de avaliação acurada com a medida usual, o *Index of Reading Awareness* (IRA), criado por Jacob e Paris (1987), como uma avaliação informal de metacognição. Conclui que o ensino de estratégias é importante, porém a realização em leitura não é afetada pela instrução em compreensão monitorada.

Hoppes, Jitendra, Wilson e Cole (1997) avaliaram efeitos do programa de instrução direta da sumarização da idéia principal e o automonitoramento na compreensão da leitura, num estudo com quatro estudantes de sexto grau, com dificuldade de aprendizagem (três meninos e uma menina). Os participantes apresentavam capacidade em decodificação, mas dificuldades em compreensão leitora, de acordo com o julgamento do professor. Foram classificados como tendo dois anos de defasagem no *Woodcock Reading Mastering comprehension test* e apresentaram desempenho abaixo de 50% em teste de compreensão da idéia principal. O programa de instrução da estratégia foi individual e durou em média oito dias, até que o estudante conseguisse 90% de acertos ou mais, no teste de avaliação de cada sessão. Para cada lição foram realizadas de uma a três sessões, durante 40 a 50 minutos. O treino em automonitoramento foi realizado por meio de um cartão com os passos a serem seguidos para encontrar a idéia principal. O desempenho foi avaliado depois da instrução sobre a idéia principal e o treino em automonitoramento.

A análise dos resultados indicou que o programa instrucional produziu aumento na identificação da idéia principal e generalização dessa habilidade em outros textos, mas o alto nível de desempenho foi ultrapassado pelo ganho demonstrado como resultado do programa de automonitoramento na utilização da estratégia de sumarização. Entrevistas

com os estudantes indicaram que a estratégia foi benéfica na compreensão da informação textual. Esses resultados são positivos, considerando-se a curta duração da intervenção. Foram realizadas provas para os quatro estudantes, para verificar a manutenção dos benefícios do programa na 6ª, na 10ª e na 16ª semanas, entretanto, os resultados não foram mantidos. Sugere-se que sejam realizadas sessões semanais por maior tempo, para manutenção dos ganhos. Um dos estudantes não recebeu instrução e serviu como sujeito-controle, não tendo melhorado o desempenho, dado este consistente com a avaliação do professor, que considerou insignificante o progresso de um dos estudantes.

O principal objetivo do estudo de Walraven e Reitsma (1992) foi investigar os efeitos da ativação do conhecimento prévio antes da leitura, para melhorar o processo de compreensão. Participaram 24 crianças (18 meninos e 6 meninas) do quarto ao sexto grau, de duas escolas para educação especial, com atendimento escolar e clínico. Foram selecionadas crianças com idade entre 10-12 anos, com resultados estandardizados em teste de compreensão de um ano abaixo da norma do grupo, porém com habilidades mínimas de decodificação e QI verbal mínimo de 80. A pesquisa ocorreu durante quatro semanas, do Pré ao Pós-Teste. Doze participantes foram considerados Grupo-Controle e receberam lições regulares de leitura. Os demais receberam instruções fora da sala de aula, pelo experimentador, em quatro grupos de três crianças cada um. Foram duas as condições. A primeira envolveu orientações para utilizar as seguintes estratégias: determinar um propósito para a leitura, fazer predição sobre o conteúdo do texto, controlar a compreensão, selecionar a idéia principal, sumarizar e avaliar. A segunda condição incluiu orientações para ativar os conhecimentos prévios como estratégia suplementar. O programa experimental incluiu 13-14 lições durante 30-40 minutos cada uma. Foram utilizados os princípios do ensino direto e explícito das estratégias e também o ensino recíproco. Entre os resultados observados e significativos estatisticamente podem-se salientar melhores resultados obtidos no Teste *Cloze*, com manutenção dos ganhos no Pós-Teste, Postergado nos grupos experimentais, em ambas as condições. Embora tenham sido observados ganhos relativamente à estratégia de ativar os conhecimentos prévios no grupo submetido à segunda condição, não houve confirmação na análise estatística para esse dado.

Paris e Jacobs (1984) examinaram a consciência metacognitiva e as habilidades de compreensão em leitura de crianças de oito e dez anos. Foi construída uma escala de

consciência metacognitiva em leitura e os participantes foram avaliados no outono e na primavera, com o objetivo de comparar o conhecimento metacognitivo de cada um e o seu desempenho em diversas tarefas de leitura. Durante o ano, a metade das crianças de cada grupo recebeu quatro meses de instrução em sala de aula, a propósito de como, quando e por que usar estratégias de leitura para aumentar compreensão. Na comparação dos resultados obtidos no Pré e no Pós-Teste, o estudo estatístico mostrou correlações significativas entre o nível de leitura das crianças, a consciência metacognitiva e as habilidades de compreensão, indicando vantagens para as que receberam a instrução em estratégias metacognitivas. O estudo conclui ser possível aumentar a metacognição relativamente à leitura, pelos participantes, assim como o uso, pelos mesmos, de estratégias de compreensão, com efeitos positivos no desempenho em leitura.

Schunk e Rice (1992), por meio de dois experimentos, investigaram os efeitos de diferentes formas de instrução no uso de estratégias de leitura e seus resultados. Foram participantes crianças com deficiências em leitura. No primeiro experimento, a amostra final compreendeu 33 estudantes (21 do quarto grau e 12 do quinto grau) de uma escola elementar. Os 19 meninos tinham idade entre nove anos e sete meses e 12 anos e sete meses. Embora fossem de níveis socioeconômicos diferentes, predominavam crianças de classe média. Quanto à origem étnica, 40% eram hispano-americanos; 28%, negros, 26%, brancos, 6%, asiático-americanos. Os alunos receberam regularmente instrução em compreensão em leitura, em caráter remediativo. Pertenciam a classes de recuperação, porque tinham escores de 30% ou menos, no subteste de leitura da *Science Research Associates (SRA), Survey of Basic Skills* (1985).

Alguns estudantes receberam instrução em estratégias de compreensão, enquanto outros receberam instrução e *feedback* do valor do uso da estratégia e da sua relação com a melhoria no desempenho. O Grupo-Controle recebeu instrução em compreensão sem estratégias. O segundo experimento contou com população e alguns procedimentos semelhantes. A alguns participantes, foram ensinadas estratégias de compreensão, outros receberam instrução sem o treino de estratégias e, depois, lhes foi ministrada instrução em compreensão de detalhes pontuais. Algumas crianças foram ensinadas a modificar as estratégias; outras não empregaram estratégias. Resultados indicam vantagens para os estudantes que receberam *feedback* sobre a importância do uso das estratégias e sua relação

com o desempenho no primeiro experimento, e para os que aprenderam a modificá-las no segundo experimento. Houve incremento no nível de auto-eficácia e desenvolvimento de habilidades no uso e na transferência das estratégias. Os achados apóiam a idéia de que leitores com dificuldade podem ser beneficiados com instrução e informação sobre a utilidade do uso de estratégias.

Um estudo de Shawaker e Dembo (1996) examinou a hipótese de que o ensino de estratégias, aliado às interações pedagógicas com objetivo de aumentar o sentimento de auto-eficácia nos estudantes, conduziria a maior aprendizagem estratégica do que o ensino de estratégias apenas. Uma estratégia de compreensão de leitura foi ensinada a 184 estudantes de quatro Municípios de Los Angeles (Califórnia), de escolas públicas e particulares. Foram participantes 65 alunos do quinto, 69 do sexto, e 50 do sétimo grau. No total, 95 eram do sexo masculino e 89, do feminino. Os grupos de controle e experimentais receberam 300 minutos de instrução durante cinco dias. Foram administradas medidas de uso de estratégias de aprendizagem e de convicções de auto-eficácia, relativas à competência estratégica. Os resultados foram comparados aos ganhos na capacidade de aplicação da estratégia na leitura de parágrafos. A análise de estatística indicou melhor desempenho dos estudantes quando a instrução para o uso de estratégia foi acompanhada de apoio à auto-eficácia, além dos benefícios para as crenças de autocompetência relativamente à tarefa, comparativamente aos estudantes que receberam apenas instrução de estratégia de aprendizagem. Além disso, os ganhos em auto-eficácia tiveram correlação positiva com os escores de realização em estratégias de aprendizagem. Os resultados da investigação apóiam a importância das convicções de eficácia de estudantes que aprendem estratégias novas.

Schmitt (2003) conduziu um estudo com o duplo propósito de explorar a natureza do conhecimento metacognitivo de estratégias e o seu uso apropriado antes, durante e depois da leitura, em crianças de escolas elementares. Outro objetivo foi verificar se o desempenho em compreensão leitora das crianças que tinham participado do programa *Reading Recovery instruction*, no primeiro grau, era semelhante ao dos demais estudantes do terceiro e do quarto graus, que não foram submetidos ao mesmo programa de instrução. Participaram da investigação 486 crianças, matriculadas no terceiro ou no quarto grau. Foram randomicamente selecionadas de 253 escolas americanas, com diferentes

experiências de aprendizagem. Entre elas, 100 crianças tinham sido submetidas ao programa de recuperação no primeiro grau, por 20 semanas; 100 crianças tiveram necessidade de recuperação por mais de 20 semanas. Um grupo de 100 crianças do terceiro grau, que não tiveram necessidade de recuperação no primeiro, e um grupo de 100 outras, do quarto grau, que também não necessitaram do programa de recuperação no primeiro, tomou parte na pesquisa. Além disso, foram incluídas outras crianças que, com permissão dos pais, participaram da amostra.

Os estudantes foram submetidos ao mesmo Teste *Metacomprehension Strategy Index* - MSI para determinar os níveis de consciência de estratégias. O MSI investiga o conhecimento metacognitivo das seguintes estratégias: prever, prever, ter objetivo de leitura, autoquestionar-se, ativar dos conhecimentos prévios, resumir e aplicar. A análise estatística foi planejada de modo a comparar os níveis de conhecimento declarativo e condicional das crianças, relativamente às estratégias de leitura e sua utilização. Os resultados da ANOVA mostraram que dois a três anos depois da intervenção a que foram submetidas as crianças, no primeiro grau, não havia nenhuma diferença significativa entre estes dois grupos no terceiro grau ou no quarto grau. As conclusões do estudo apontam que intervenções cedo justificam o esforço e o investimento, em virtude da manutenção a longo prazo dos ganhos obtidos.

Kolić-Vehovec e Bajšanski (2001) estudaram as relações entre a utilização de estratégias metacognitivas e a compreensão em leitura. Foram participantes 93 alunos de cinco classes do terceiro grau, 105 estudantes de cinco turmas de quinto grau; 83 alunos de quatro classes do oitavo grau de duas escolas primárias da Croácia, e falantes da língua nacional. Foram aplicados um questionário de metacompreensão e um teste de compreensão e de fluência em leitura. Foi também avaliada a compreensão monitorada por meio do Teste *Cloze* e de tarefas de detecção de erros. As análises de estatística descritiva e correlacional mostraram efeitos positivos da consciência metacognitiva e compreensão automonitorada maior entre estudantes mais velhos (oitavo e quinto graus), sendo que a metacompreensão pode ser considerada como um fator preditivo da compreensão. O desempenho no Teste *Cloze* e a tarefa de detecção de erro explicam 25% da variância de compreensão em leitura. A fluência em leitura foi mais significativamente relacionada à compreensão leitora no terceiro grau, fato que pode ser explicado pela sobrecarga da

memória de trabalho, quando a criança se concentra mais no reconhecimento individual de palavras do que na produção do sentido do texto. Os autores afirmam que, entre o quinto e o oitavo graus, a metacognição e a auto-regulação se constituem em fator de predição da compreensão monitorada, mais relevante que a leitura fluente. Dessa forma, a leitura estratégica reflete uma interação favorável entre conhecimento metacognitivo, a instrução em estratégias, a prática e fatores motivacionais.

Guterman (2003) descreveu uma investigação destinada a verificar a eficácia do *MetaCognitive Awareness Guidance* (MCAG), que busca articular o currículo, a instrução e a avaliação. Participaram da pesquisa 300 alunos (entre nove e dez anos) de dez classes de quarto grau, em quatro diferentes escolas de Israel. Duas das escolas estavam situadas dentro de um bairro de classe média superior e as outras duas escolas ficavam situadas em um bairro de classe média. O estudo utilizou três condições de instrução: um Grupo-Controle, que não recebeu nenhuma intervenção; um grupo-placebo, que recebeu instrução em conteúdos, e o grupo de intervenção, que era denominado *MetaCognitive Awareness Guidance* (MCAG). Apenas esse último recebeu todas as orientações e foi avaliado com os instrumentos previstos. O MSI foi administrado a todos os três grupos, 14 dias depois das tarefas de intervenção. As realizações dos estudantes no grupo experimental foram comparadas às dos alunos dos demais grupos. O nível de realização também foi examinado em relação a outras variáveis de pesquisa: gênero, escola e nível de consciência de estratégias metacognitivas de leitura.

Os resultados sugerem que o MCAG facilita o desempenho de estudantes em tarefas cognitivas, criando envolvimento e responsabilidade entre os estudantes e o processo de leitura, superando a dicotomia entre a tarefa e o aluno. Segundo o autor, o MCAG pareceu agir como um gatilho para o processo de ler e funcionar como uma ponte entre o aprender e o desenvolvimento cognitivo por meio do monitoramento ativo e da auto-regulação para alcançar metas de realização. Atuando dentro da ZDP, o processo permitiu aos estudantes transcenderem o seu nível atual de desempenho e chegar ao nível potencial. Incentivar a internalização das orientações aumentou a probabilidade de que eles as aplicassem em outras situações de aprendizagem. A combinação de avaliação e ensino não apenas permite entender e facilitar o desenvolvimento das habilidades cognitivas de estudantes, mas provê

igualmente um modelo para a instrução. Tem o potencial para melhorar a aprendizagem, enquanto ensina e avalia.

Guthrie *et al.* (1996, 1998, 2000, 2004) relatam os fundamentos do programa *Concept-oriented reading instruction* (CORI), a sua implementação e as diversas etapas da análise dos resultados, focalizando as diferentes dimensões do programa. A intervenção foi realizada em quatro turmas de terceira série e quatro de quinta, sendo que, em cada nível, duas seguiram o CORI e duas serviram de controle, nas quais foi ministrado o ensino tradicional, embora com os mesmos objetivos e conteúdos instrucionais. Três escolas participaram do estudo. Havia 30 alunos, em média, em cada turma, num grupo multicultural, (aproximadamente 55% de afro-americanos, 22% de caucasianos, 15% de hispânicos, 7% de asiáticos e outros). O estudo teve a duração de dez meses e tanto o CORI como os programas tradicionais foram direcionados para idênticos objetivos em Inglês, Linguagens e Ciências. Foram ensinadas estratégias de compreensão do texto, leitura e escrita em múltiplos gêneros, integrando informações conceituais. Os objetivos consistiram em interpretar histórias, compreender textos expositivos, localizar e integrar informações de múltiplos textos, sumarizar, desenvolver o automonitoramento, redigir narrativas, relatórios informais e escrever poesias, coletar dados, interpretar tabelas de dados nos projetos de classe. Para as quintas séries, os objetivos foram mais complexos e de ordem mais elevada e constante. Foram realizados ajustes para ir ao encontro das necessidades dos aprendizes. Os professores seguiram os padrões usuais de ensino, usando os guias para os professores e a seqüência dos conteúdos e atividades do programa básico. Ao final da unidade, os alunos formularam questões e foram providenciados materiais paralelos aos seus níveis de leitura.

Houve avaliação dos alunos em leitura, em conhecimento conceitual de Ciências, além de um questionário de motivação para leitura (MRQ), incluindo as medidas de curiosidade, envolvimento, preferência por desafios, reconhecimento, competição e uso de estratégias. Foram examinados os efeitos atribuíveis ao tipo de instrução e série e as diferenças entre classes em resultados motivacionais e uso de estratégias. Foi igualmente realizada a análise dentro de cada classe, para determinar os efeitos das realizações prévias nos resultados motivacionais e no uso de estratégias. Entre as descobertas dessa investigação, destaca-se que os participantes do CORI, comparativamente aos estudantes que receberam instrução tradicional em leitura e ciências, tiveram significativamente mais

alta curiosidade para leitura até o final do ano acadêmico e relataram mais uso de estratégias. A instrução de estratégias pode ser vista como apoio à competência, tendo aumentado a motivação intrínseca; a orientação para o domínio está associada com a motivação intrínseca.

O programa *Becoming a text-detective*, criado por Souvignier e Mokhlesgerami (2006), foi testado em Frankfurt / Main, na Alemanha. Os autores justificam o estudo pelos baixos resultados obtidos por diversos países da União Européia na avaliação em leitura do PISA (OECD, 2002), que evidenciam a necessidade de mudanças no ensino da Língua Germânica. Participaram do estudo 593 alunos (297 meninas e 296 meninos) de 20 classes (quinto grau), matriculados em cinco escolas secundárias. A idade média dos estudantes era de 11 anos. Com 20 lições (de 45 minutos cada uma), o programa constou de três versões, para que pudessem ser avaliados os diferentes resultados das diversas condições de instrução. Na primeira versão MSR, foram trabalhados todos os aspectos (ensino de estratégias, desenvolvimento da auto-regulação motivacional e de aprendizagem e a organização, pelos próprios estudantes, de um plano de leitura, destinado a integrar as estratégias aprendidas) em três classes da mesma escola. Na segunda versão STRAT + CSR, aplicada em cinco classes de duas escolas, foram omitidas as atividades destinadas a promover a auto-regulação motivacional e, finalmente, a terceira versão STRAT incluiu apenas o ensino de estratégias, sendo aplicada na quarta escola. As 20 lições foram detalhadas em manual, para uso dos professores.

A duração do programa foi a mesma para todos, de forma que, na segunda e na terceira versão, foram trabalhados mais textos e houve mais tempo para praticar as estratégias. Seis turmas da quinta escola e mais três classes das outras quatro escolas participantes não receberam qualquer instrução e foram consideradas como Grupo-Controle. O Pré e o Pós-Teste incluíram medidas de compreensão em leitura; em estratégias de compreensão em leitura; de auto-eficácia e de orientação motivacional e aprendizagem de metas. Os resultados mostraram uma eficácia do programa integral a longo prazo, principalmente para aumentar a competência em leitura. Relativamente à compreensão e ao uso de estratégias de leitura, assim como os ganhos de auto-eficácia, não diferiram da condição de controle. Os autores consideram que o programa completo, pelo

nível de exigência, pode gerar decréscimo na motivação e provocar certa insegurança nos estudantes. Além disso, 20 lições são insuficientes para automatizar o uso de estratégias.

Numa investigação naturalística, Connor, Morrison e Petrella (2004) examinaram, no contexto escolar, os efeitos da instrução no aumento de habilidades de compreensão em leitura, em crianças do terceiro grau. Depois de uma sondagem inicial, sobre o nível de escolarização dos pais e o ambiente em casa, favorável – ou não – à alfabetização precoce, foi realizado um Pré-Teste para avaliar os alunos em compreensão leitora, em decodificação e quanto ao vocabulário. As classes foram, então, observadas durante o outono, o inverno e a primavera, sendo codificadas as atividades desenvolvidas em aula nas múltiplas dimensões da instrução. As dimensões do estudo incluíram o ensino explícito *versus* ensino implícito, o foco na atuação do professor ou na atividade do aluno, as atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades básicas, as capacidades de ordem mais elevada de compreensão e as mudanças ao longo do tempo da pesquisa. Dessa forma, Connor *et al.* (2004) procuraram estabelecer relações entre o conhecimento prévio dos alunos, relativo às habilidades de leitura, o tempo e o modo de instrução utilizado em sala de aula.

As observações a respeito do ensino explícito incluíram orientações dos docentes sobre as estratégias de aprendizagem destinadas a promover a compreensão em leitura, tais como incrementar vocabulário, fazer previsões, questionar, discutir sobre o que foi lido e a aprendizagem cooperativa. A propósito do ensino direto, foram registradas atividades sob orientação do professor, dirigindo a atenção do aluno, entre as quais a leitura em voz alta, para a classe, a modelagem e discussão orientada. O ensino centrado no aluno envolveu a leitura silenciosa e as atividades independentes, tais como completar tarefas em folhas impressas. Relativamente ao nível de compreensão, algumas atividades centradas no aluno foram consideradas de alto nível. As ações destinadas ao desenvolvimento das habilidades básicas (como a segmentação de palavras) foram consideradas explícitas, mesmo quando o aluno soletrasse em voz baixa. Quanto às mudanças, ao longo do tempo, foi observado que alguns professores modificaram o foco ao longo do estudo, priorizando ora atividades centradas no aluno, ora na própria atuação. Entre os achados do estudo, foi mencionado que os resultados obtidos pelos participantes no Pré-Teste foram bons indicadores de desempenho na avaliação final e preditivos relativamente ao desempenho acadêmico

posterior. Outro aspecto relevante foi o tempo de ensino ministrado pelo professor, mais do que as atividades de compreensão desenvolvidas pelos próprios alunos. Por exemplo, a eficácia da leitura silenciosa depende do nível de habilidades básicas em leitura já desenvolvidas pelos estudantes. Dessa forma, as atividades de compreensão centradas na própria criança nem sempre produziram os efeitos esperados. A relação entre vocabulário e compreensão foi bem evidenciada, assim como a influência do grau de desenvolvimento das habilidades básicas de leitura sobre o efeito da instrução de estratégias de compreensão.

Connor *et al.* (2004) observaram igualmente que o tempo destinado ao ensino direto de estratégias de leitura foi mínimo (média de um minuto por dia), em desacordo com as orientações oficiais. Por outro lado, as atividades voltadas para a aquisição das habilidades básicas tiveram uma média de 10 minutos por dia e nem sempre tiveram impacto positivo no aumento da compreensão. Entre as atividades efetivamente ensinadas e administradas pelo professor, foram registradas: as convenções gramaticais e o vocabulário. Apenas em três salas foram observadas atividades orientadas de escrita.

Os autores concluem que o sucesso na aprendizagem é resultante de fatores distantes (política educacional); relativamente próximos (ações do distrito escolar); muito próximos (interação professor-aluno), sendo que a intervenção nesse nível parece ser a mais eficaz. Por outro lado, entendem que ao qualificar a instrução como sendo de alta qualidade devem ser consideradas as potencialidades e das necessidades de cada criança – nesse caso, o efeito das variáveis relativas à qualificação profissional do professor deve ser cuidadosamente investigado.

Consideram que o conjunto das dimensões de análise desse estudo pode constituir-se em um paradigma para o desenvolvimento profissional dos professores, embora reconheçam que outras dimensões também possam ser contempladas, tais como a atividade individual *versus* atividade em grupo; tamanho do(s) grupo(s), entre outras. Ressaltam a importância de outros estudos semelhantes, que constataram a importância do relacionamento caloroso entre professores e estudantes; o grau de habilidade do professor em administrar a sala de aula, positivamente associado com a aprendizagem, mais que os diferentes fatores considerados isoladamente. Além disso, afirmam que as crianças em situação de risco devem ser atendidas num ambiente favorável ao desenvolvimento de todos os estudantes.

É difícil comparar essas pesquisas e os resultados obtidos, porque o contexto, o método, os objetivos e as variáveis analisadas são diferentes. Jenkins, Matlock e Sloum (1989) estudaram duas abordagens para o ensino uma das habilidades básicas de aprendizagem da leitura (consciência lexical). A investigação mostrou que o ensino direto conseguiu o seu objetivo relativamente ao vocabulário específico e ao ensino da estratégia de inferir a partir do contexto. O principal objetivo do estudo de Walraven e Reitsma (1992) foi investigar os efeitos da ativação do conhecimento prévio antes da leitura, para melhorar o processo de compreensão leitora.

Baumann *et al.* (1993), Guterman (2003), Hoppes *et al.* (1997) e Schmitt (2003) salientam a importância do desenvolvimento da habilidade de monitorar a compreensão. Foi visto, nos relatos, que Schunk e Rice (1992) e Shawaker e Dembo (1996) destacam a importância dos aspectos motivacionais e afetivos relacionados ao ensino e à aprendizagem de estratégias de leitura. Kolić-Vehovec e Bajšanski (2001, 2007) mostram a importância da auto-regulação, encontrada mais frequentemente nos estágios mais avançados da escolarização, como fator preditivo da compreensão e do uso de estratégias.

Alguns desses estudos tiveram um caráter remediativo (Schunk & Rice, 1992; Walraven & Reitsma, 1992), enquanto outros investigaram os efeitos de diferentes procedimentos (Connor, Morrison & Petrella, 2004; Shawaker & Dembo, 1996), ou ainda exploram as propriedades psicométricas de instrumentos (Paris & Jacobs, 1984; Guterman, 2003).

Na opinião de Walraven e Reitsma (1992), os estudos orientados para a compreensão do texto focam usualmente um único texto e não alcançam a transferência de ganhos em compreensão de outros textos, ao contrário de estudos, cujo objetivo é ensinar o processo de utilização das estratégias de leitura. No entanto, o objetivo de ensinar estratégias isoladas ou combinadas para transformar os estudantes em leitores ativos tem sido bem sucedido (McLain, 1993). Por outro lado, a mesma autora sugere que a consciência metacognitiva é um processo de desenvolvimento mais tardio e não sensível aos tipos de estratégias ensinadas.

Segundo Guthrie *et al.* (2000), no programa CORI a instrução de estratégias pode ser vista como apoio à competência, pois aumentou a motivação intrínseca e a orientação para o domínio está associada com a motivação intrínseca. Souvignier e Mokhlesgerami

(2006) constataram uma eficácia do programa *Becoming a text-detective*, a longo prazo, principalmente para aumentar a competência em leitura.

Vale a pena destacar a utilidade de estudos qualitativos, como o de Connor, Morrison e Petrella (2004), complementando os dados de outros estudos. Existe um relevante *corpus* de conhecimento científico voltado para a eficácia do ensino; de modo específico, muitos autores demonstram as vantagens do uso de estratégias de aprendizagem na compreensão leitora. Não obstante, muitos professores ainda desconhecem os recursos disponibilizados na literatura acadêmica, que podem ser utilizados por eles para facilitar o sucesso escolar dos alunos. Dessa forma, existe uma grande discrepância no tempo entre a realização e o relato de um determinado conjunto de pesquisas e a implementação de possíveis mudanças relacionadas a elas na sala de aula, pelos professores.

O estudo dessas pesquisas estrangeiras com o foco na compreensão leitora mostrou algumas tendências neste campo de investigação. Em primeiro lugar, representam uma contribuição para esta tese, no sentido de evidenciar a eficácia do ensino de estratégias de aprendizagem. Em segundo lugar, mostram as vantagens de procedimentos destinados a melhorar diversas competências cognitivas dos alunos. Finalmente, valorizam as atividades de pensamento, o pensar sobre o pensar, ou seja, a metacognição, salientando também os aspectos de autocrências e da motivação.

Foi, portanto, elaborado um projeto de pesquisa de intervenção em compreensão auto-regulada em leitura, descrito no próximo capítulo, dando destaque aos procedimentos recomendados pela literatura. Entre eles, o ensino de estratégias de aprendizagem, o desenvolvimento da consciência metacognitiva e o apoio motivacional.

Entretanto, optou-se por apresentar, a seguir, o relato de um Estudo-Piloto que antecedeu à coleta de dados na pesquisa de campo. As informações obtidas nesse estudo nortearam o delineamento e os procedimentos desta investigação. Tanto o Estudo-Piloto quanto os procedimentos de intervenção foram levados a efeito com estudantes de quarta série do Ensino Fundamental, por ser a série que marca a passagem do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Trabalhar com essa série tem, ainda, a vantagem de um único professor responsável pela turma e poucas atividades de áreas específicas, como Artes, Inglês e Educação Física, desenvolvidas por outros professores.

## **2.5. O Estudo-Piloto: delineamento dos procedimentos da pesquisa de intervenção**

Entre as Escolas Públicas Municipais do Ensino Básico de Jundiaí, foi escolhida a que reuniu condições mais favoráveis ao desenvolvimento do presente estudo: a facilidade de acesso, diferentes turmas de quarta série e a receptividade do pessoal administrativo e docente. Inicialmente, foi feito um contato com a Diretora da Escola, para verificar a disponibilidade de ser realizado o estudo. A partir da informação de que seria necessária uma autorização da Secretaria Municipal de Educação, foi encaminhada às autoridades competentes uma carta de apresentação, que identificava a pesquisadora como pós-graduanda da UNICAMP. Foram esclarecidos os objetivos do trabalho com os alunos, o cronograma, sendo assegurado que as atividades previstas respeitariam a liberdade e a privacidade dos participantes, não implicariam em interferência na rotina da escola e que os dados coletados teriam caráter confidencial. Foram igualmente observados os princípios e os procedimentos éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996/1997).

### **2.5.1. Objetivos do Estudo-Piloto**

2.5.1.1. Testar os instrumentos para o Pré e o Pós-Teste, os textos e os materiais a serem utilizados na pesquisa de intervenção para promover a compreensão leitora.

2.5.1.2. Selecionar os textos que seriam utilizados na avaliação da compreensão leitora, juntamente com os respectivos Testes *Cloze*.

2.5.1.3. Explorar procedimentos destinados ao ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas relacionadas com o aprendizado em geral e com a compreensão auto-regulada em leitura.

Cabe mencionar aqui, que, nesta etapa inicial da estruturação da pesquisa, assim como na etapa de intervenção, o apoio motivacional e a orientação de estudos mereceram especial atenção.

### **2.5.2. Participantes**

Inicialmente, foi escolhida a quarta série do Ensino Fundamental como alvo da pesquisa e selecionada uma escola pública do Município de Jundiaí, no Estado de São

Paulo. Por sorteio, foram estabelecidas as classes que fariam parte do Estudo-Piloto, a do trabalho experimental e a do Grupo-Controle. Dos trinta e cinco estudantes matriculados na Turma A, selecionada aleatoriamente, 32 participaram desta etapa. Eram alunos de uma das quatro turmas de quarta série, de ambos os sexos, sendo 18 do sexo masculino e 14 do feminino e de nível socioeconômico desfavorecido. A faixa etária variou de 10 a 12 anos, com uma média de idade de 10 anos e 4 meses.

### **2.5.3. Instrumentos e materiais**

Foram utilizadas as versões iniciais dos instrumentos a serem aplicados, utilizados no trabalho de intervenção.

2.5.3.1. **Questionário Informativo** criado para o presente estudo.

2.5.3.2. **Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAEF)** - Boruchovitch e Santos (2001) - versão inicial

2.5.3.3. **Textos de leitura e respectivos Testes Cloze** – Foram selecionados e utilizados 11 textos e respectivos Testes *Cloze*, destinados a avaliar a compreensão leitora. Na ausência de material nacional similar, foi usada a coletânea de Allende *et al.* (1994). Segundo os autores, os textos foram organizados por faixa etária, com base nos critérios de conteúdos, complexidade semântico-estrutural dos parágrafos e das atividades propostas, tipologia e extensão textual. Para a elaboração dos Testes *Cloze*, os autores levaram em conta a supressão de uma palavra em cada cinco, mas foram poupados os nomes próprios e os numerais. A oração inicial e final de cada texto também foi conservada na sua íntegra (Allende *et al.*, 1994).

A técnica *Cloze*, criada por Taylor em 1953, consiste num texto, do qual se suprimem alguns vocábulos e se pede ao leitor que preencha os espaços com as palavras que melhor completarem o sentido. De acordo com Santos (2004), a disposição do texto que será utilizado segue regras que variam em função do objetivo para o qual ele será utilizado. Mais freqüentemente, é usada como parâmetro a omissão sistemática de palavras, num sistema de razão, por exemplo, 5°, 7° ou 10° vocábulo. Pode-se também optar pela supressão de uma determinada categoria gramatical (adjetivos, substantivos, verbos, entre outras) ou, ainda, a omissão aleatória de 20% dos vocábulos do texto. Existem também diferenças em relação à sua apresentação. Quando apresentado de forma escrita, a palavra

suprimida é substituída por um traço de tamanho sempre igual, ou ainda por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida. Alguns autores ressaltam também que, por meio dos exercícios com o *Cloze*, se pode dinamizar o processo de compreensão e obter melhoria da aprendizagem. As inúmeras possibilidades de variações da técnica permitem seu emprego em conteúdos diversos e para alcançar diferentes objetivos. O emprego do procedimento *Cloze* facilita o ensino da leitura, atendendo a alguns dos princípios considerados relevantes para que a verdadeira compreensão ocorra. Considera-se que o procedimento possibilita o desenvolvimento de algumas habilidades que favorecem o processo de compreensão, tais como estabelecer relações entre os elementos textuais, elaborar associações entre o conhecimento prévio e as informações impressas e reconhecer quando o texto é ou não compreendido.

Subjacente à utilização do *Cloze*, como técnica de desenvolvimento e de avaliação da habilidade de compreensão em leitura, está a visão da compreensão como um processo que exige a interação do leitor e o escritor, mediada pelo texto. A leitura é considerada como um processo ativo e reflexivo e não apenas como recepção passiva da informação. Essa natureza interativa do processo de compreensão ressalta a importância das pistas gramaticais e semânticas do texto, bem como dos padrões de linguagem e do conhecimento prévio sobre o assunto. Desse modo, a tarefa de preenchimento das lacunas exige do aluno reflexão metatextual, levando em conta o contexto e a estrutura textual e não apenas a adivinhação e a reprodução mecânica do conteúdo. O leitor precisa utilizar seus conhecimentos prévios sobre a estrutura sintática e semântica, ao escolher a palavra correspondente a cada lacuna. Desta forma, completar as lacunas do teste é uma tarefa que envolve tanto as expectativas do leitor, as pistas do texto e sua organização global (Santos, 2004).

Em situação de avaliação, os examinandos devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição do sentido. Os Testes *Cloze* substituem com vantagens as tradicionais perguntas de interpretação que, muitas vezes, sugerem ao sujeito a resposta esperada. Os escores são obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente, não sendo computadas como acertos as substituições de palavras. Um dos critérios de interpretação dos resultados leva em conta as porcentagens de acertos ( $\sum \text{acertos} \times 100: \text{n}^\circ \text{ de lacunas}$ ). O nível médio fica entre 44 a 57%. Abaixo desse

resultado, o desempenho é insatisfatório e, acima da média, se situam leitores autônomos e proficientes (Alliende *et al.*, 1994). Atualmente, há outras propostas do teste, diferentes da proposta original (Alliende *et al.* 1994; Artola González, 1988, 1991).

**2.5.3.4. Textos diversos para leitura** – No Estudo-Piloto, a escolha inicial dos textos utilizados para leitura e que poderiam ser utilizados na pesquisa de intervenção foi um critério pessoal desta pesquisadora, privilegiando os que julgou serem do interesse dos alunos, de gêneros variados e grau de dificuldade adequado. A maioria deles era do tipo narrativo e informativo, inclusive artigos de jornais, sobre assuntos que pudessem interessar aos estudantes. Foram também utilizadas “tirinhas” de quadrinhos e regras de um jogo.

**2.5.3.5. Materiais diversos** destinados a desenvolver a consciência metacognitiva e bons hábitos de estudo, da mesma coletânea de Alliende *et al.* (1994). Alguns desses materiais foram utilizados na íntegra e outros, de forma adaptada. Houve também materiais criados especificamente para a intervenção, como é o caso do jogo “Bingo Melhor Estudante” (BMG).

Antes da intervenção, os instrumentos a serem utilizados no Pré e no Pós-Teste da pesquisa foram revisados. No próximo capítulo esses instrumentos serão detalhados, o mesmo acontecendo com os demais materiais.

#### **2.5.4. Procedimentos do Estudo-Piloto**

É importante destacar que, antes, durante e depois do Estudo-Piloto, foram observados os princípios e os procedimentos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996/1997). Os trabalhos tiveram início após o assentimento oficial das autoridades municipais e o cumprimento das normas e dos procedimentos éticos. Num contato com a Direção da Escola, anteriormente ao trabalho com os alunos, os objetivos do estudo foram explicitados, bem como o propósito de se estabelecer uma relação de cooperação. Foi assegurado que seria respeitado o calendário da escola e que não haveria interferências na rotina da turma. Foram também estabelecidos os horários das atividades com os participantes.

A intenção era trabalhar, na pesquisa de intervenção, com o ensino de estratégias, numa diversidade de textos literários, jornalísticos, instrucionais e humorísticos. Dessa forma, as dinâmicas e as atividades foram realizadas em caráter exploratório, para que

pudessem ser estruturados os procedimentos de intervenção que seriam implementados junto ao Grupo Experimental.

Paralelamente à intervenção em estratégias, outros procedimentos seriam adotados, visando promover a consciência metacognitiva, o autoconhecimento, a auto-estima, os aspectos relacionados às autopercepções e às autocrenças, assim como a motivação e os hábitos de estudo. Para atingir todos esses objetivos, o roteiro das atividades do Estudo-Piloto foi propositadamente flexível, para dar margem, posteriormente, a diferentes arranjos e opções.

O Estudo-Piloto constou de nove encontros, dos quais seis foram sessões coletivas, com a duração entre 1h30 min a duas horas cada uma, durante sete semanas. Antes do primeiro contato com os alunos, houve uma conversa com a professora da turma para esclarecê-la quanto aos objetivos do trabalho e aos princípios éticos que norteariam as atividades.

Em pequenos grupos de dois a quatro alunos ocorreu a primeira atividade com as crianças. Foram utilizados espaços da escola que não estavam sendo utilizados naquele momento, tais como a sala de vídeo, de artes, a biblioteca ou mesmo a sala da Coordenadora Pedagógica. Foi então aplicada a Escala de Estratégias de Aprendizagem de Boruchovitch e Santos (2001) e o Questionário Informativo, com dados demográficos e algumas questões a respeito do gosto, das preferências e das estratégias de leitura.

Procurou-se acolher cada aluno de forma individualizada, explicando resumidamente o objetivo do trabalho e salientando a importância da sua colaboração. Assim, foi possível conquistar a sua confiança, observar e registrar as dificuldades inerentes à atividade, para fins de posteriores adaptações. Os participantes foram deixados bem à vontade para solicitar esclarecimentos e eram observados, para que lhes fosse dada ajuda, quando necessário. Alguns deles necessitaram de uma ajuda mais direta, através da leitura conjunta entre o participante e a pesquisadora.

Após o término da aplicação desses dois instrumentos, foram iniciadas as sessões coletivas na sala de aula, desenvolvidas em dois dias por semana. No primeiro encontro coletivo, foi feita uma apresentação da pesquisadora à turma, destacando-se o trabalho a ser realizado e o seu interesse em conhecê-los e ajudá-los nas suas dificuldades de aprendizagem. Foi-lhes assegurado que as atividades realizadas não influenciariam a nota

atribuída a eles pela professora, mas que seu esforço e atenção eram muito importantes para o sucesso do trabalho e, possivelmente, para a vida deles, enquanto estudantes.

O trabalho realizado ao longo do Estudo-Piloto pode ser visualizado no **Quadro 1**, onde se procurou sintetizar os objetivos e a dinâmica de cada uma das sessões.

**QUADRO 1 - Esquema geral de cada sessão do Estudo-piloto**

Início	Ensino de estratégias metacognitivas	Ensino de estratégias de leitura	Avaliação
Socialização e aquecimento para o trabalho <b>Atividades:</b> Conversa: “Boas vindas”, explicações sobre o trabalho (geral e do dia); revisão do trabalho anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>♠Despertar a consciência das possibilidades de monitoração e controle da nossa conduta e dos nossos pensamentos e emoções</li> <li>♠Desenvolver atitudes que levem o aluno a assumir uma atitude ativa no processo de aprendizagem</li> <li>♠Ensinar estratégias metacognitivas relacionadas ao estudo em geral e, principalmente, às atividades de leitura, visando o “aprender a aprender”</li> </ul> <b>Atividades:</b> vídeo/debate Jogo/debate <b>Materiais:</b> cartaz, jogo, escala, formulários, folhas de atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>♠Ensinar estratégias de leitura que levem à compreensão do texto e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas, que desenvolvam a compreensão auto-regulada</li> </ul> <b>Atividades</b> variadas de leitura e interpretação de textos informativos, durante as quais serão ensinadas diferentes estratégias de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>♠Teste <i>Cloze</i></li> <li>♠Auto-avaliação pelos alunos e avaliação das atividades do dia</li> <li>♠Auto-avaliação do pesquisador</li> <li>♠Anotações no Diário de Campo</li> </ul>

Os procedimentos gerais, para cada sessão, constaram de conversa inicial, atividades diversas orais e escritas sobre hábitos de estudos favoráveis ao bom desempenho escolar e destinadas a despertar a consciência metacognitiva e a capacidade de automonitoramento e auto-avaliação. Foram também realizadas dramatizações e jogos. Durante atividades de leitura foram ensinadas estratégias de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora. Os textos e as atividades de escrita relacionadas à leitura eram distribuídos aos alunos, e os participantes, avisados de que, posteriormente, responderiam a um teste de compreensão da leitura. Foram trabalhadas a ativação do conhecimento prévio, a demonstração e a modelagem de estratégias de compreensão antes da leitura, durante e após a mesma. Inicialmente havia a leitura oral feita pela pesquisadora, seguida de leitura silenciosa, feita pelos alunos. Depois de concluídas as atividades de compreensão, os textos eram recolhidos e as folhas com o Teste *Cloze* eram distribuídas,

sendo solicitado que os alunos completassem as lacunas. O motivo da realização dos Testes *Cloze* todos os dias foi poder escolher os textos mais indicados para a avaliação dos alunos do Grupo Experimental. Os resultados dos testes deveriam identificar os que pudessem ter uma dificuldade média de compreensão, com base no pressuposto de que as quatro turmas de quarta série seriam equivalentes em termos de habilidades de leitura já desenvolvidas.

O **Quadro 2** sintetiza a seqüência das atividades realizadas nas sessões do Estudo-Piloto.

**QUADRO 2 – Seqüência das sessões do Estudo-Piloto**

<b>Atividades diversas</b>	<b>Leitura e compreensão</b>	<b>Texto / Duração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ Reflexões sobre o estudo, sobre as próprias potencialidades (oralmente e por escrito)</li> <li>♣ Ativação de conhecimentos prévios: Características de um bom estudante e Estratégias de aprendizagem</li> <li>♣ Leitura/ Dramatização</li> </ul>	Cartazes/ Questões escritas  “Um estudante bem sucedido”	Narrativo 1h30min
<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ Reflexões sobre o uso do tempo</li> <li>♣ Estrutura do texto narrativo</li> <li>♣ Estratégias: idéia principal; inferir o sentido e substituir palavras; antecipar; organizar as idéias</li> <li>♣ Leitura/dramatização/<i>Cloze</i></li> </ul>	“Um cacho de uvas”  “Os dois amigos e o urso” “As sapatilhas mágicas”	Narrativo 1h30min
<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ Completar frases sobre estratégias de aprendizagem utilizadas.</li> <li>♣ Revisão de estratégias. Estrutura do texto narrativo</li> <li>♣ Texto dissertativo – Esquema</li> <li>♣ Leitura/<i>Cloze</i></li> </ul>	“O gato e o rato”  “O pólo sul” “O deserto”	Narrativo  Informativo /descritivo 2 horas
<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ Biografia</li> <li>♣ Autoquestionamento sobre a própria vida de estudante</li> <li>♣ Estratégias</li> <li>♣ Seleção do conteúdo em função dos objetivos de leitura</li> <li>♣ Leitura/<i>Cloze</i></li> </ul>	“Calvin” “Minha História” “Einstein: um mau estudante”	Biografia 2 horas
<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ Autoquestionamento sobre o texto</li> <li>♣ Estratégias: releitura; resumo; esquema</li> <li>♣ Leitura</li> </ul>	“Dinossauros” “Arara apreendida em Paris”	Jornalístico / notícia 1h30min
<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ Jogo para desenvolvimento de estratégias de aprendizagem</li> </ul>	“Regras de jogo”	Instrucional 2 horas

Cabe ressaltar que as sessões coletivas do Estudo-Piloto foram delineadas de forma a servirem como uma sondagem das dificuldades dos textos e de ensaio das atividades para melhor estruturar a seqüência das sessões de intervenção.

A primeira atividade relacionada às estratégias de aprendizagem metacognitivas teve como objetivo conhecer melhor o aluno, numa situação de preenchimento de lacunas com palavras espontâneas, formando onze frases relacionadas ao estudo. A seguir, no mesmo dia, foi realizada uma exposição de gravuras relacionadas a situações escolares e os alunos responderam a questões orais e escritas, que permitiram conhecer melhor suas percepções sobre o ambiente e as situações mais favoráveis à aprendizagem.

A última atividade foi a leitura dramatizada de um texto narrativo, que retrata o diálogo entre dois estudantes, um dos quais é bem sucedido nos estudos, enquanto o outro apresenta dificuldades para aprender. Os amigos falam de suas vivências escolares e o aluno bem sucedido ensina seus segredos ao colega (bons hábitos e estratégias de estudo). Inicialmente, foi feita uma leitura oral pelo pesquisador, acompanhada pelos alunos, orientados a sublinhar as palavras que julgassem mais difíceis. Posteriormente, voltando ao texto, tiveram de substituí-las por outras, mais fáceis, buscando o sentido no próprio texto. A turma foi, então, dividida em dois grupos, cada um desempenhando o papel de um dos estudantes. A pesquisadora fez o papel de narrador. A atividade despertou grande interesse e foi seguida pelo preenchimento de um diagrama, que sintetiza as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelo estudante bem sucedido: Examinar, Perguntar, Ler, Responder, Resumir, Revisar, Repetir, Corrigir e Completar (EPL 4R 2C). A seguir, foi solicitado que respondessem a algumas questões de reflexão sobre o texto e sua própria vida escolar e foram incentivados a criar uma sigla pessoal com estratégias pessoais de estudo. Esse texto foi muito apreciado pelos alunos e, por esse motivo, foi utilizado com dinâmica semelhante, nos procedimentos de intervenção.

Na sessão seguinte, depois da conversa inicial para estabelecer a colaboração e ativar a participação, foram feitos comentários sobre a sessão anterior, sendo também revisada a sigla do método utilizado pelo “estudante bem sucedido”. O tema escolhido para ser trabalhado com os alunos foi a importância da organização do tempo pessoal e, principalmente, a boa distribuição das atividades de estudo, trabalho e lazer. Preencheram

um gráfico, representando a distribuição pessoal do seu tempo diário e um esquema semanal do tempo dedicado ao estudo.

O eixo central do trabalho com a compreensão da leitura, no outro dia, foi a identificação da estrutura do texto narrativo. Três textos curtos facilitaram a tarefa. No primeiro deles, “Um cacho de uvas”, durante a leitura silenciosa eles tiveram de *sublinhar*, no texto, com cores diferentes, as palavras que identificavam o cenário, os personagens, o problema, as ações dos personagens, a resolução do problema. Ao final, foi solicitado que identificassem o tema central da leitura e modificassem o título da história (identificação da idéia principal). Na folha de tarefa, constavam dicas para a revisão do trabalho. A partir do outro pequeno texto “Os dois amigos e o urso”, depois de procurar ativar os seus conhecimentos prévios, foi solicitado aos estudantes que, durante a leitura silenciosa, sublinhassem as palavras consideradas difíceis. Posteriormente, foram orientados a reler os parágrafos e tentar descobrir palavras mais fáceis, que pudessem substituí-las sem alterar o sentido do texto. A seguir, foi pedido que escrevessem uma paráfrase do texto, com o objetivo de verificar se seriam inseridos, no texto criado por eles, os elementos da estrutura narrativa. Atividades semelhantes foram solicitadas após a leitura do texto “As sapatilhas mágicas”.

Cada estratégia trabalhada era retomada nos textos seguintes. Dessa forma, na terceira sessão, foi também trabalhado um texto narrativo, “O gato e o rato”, sendo revisadas as estratégias de substituição de palavras e os elementos da estrutura narrativa. Foi solicitado aos participantes o preenchimento de um quadro-síntese que demarcava a passagem do tempo (correspondente às ações da seqüência da narração), além de indicar as questões principais relacionadas à estrutura do texto: “Quem?” “Quando?” “Onde?” “Problema/resolução/ desfecho da história”. No mesmo dia, dois outros pequenos textos informativo/descriptivos foram trabalhados “Que lugar é esse?” (“O Pólo Sul e o deserto”) e os alunos foram incentivados não apenas a identificar as características do lugar e de seus habitantes, como também a preencher um quadro-síntese comparativo, indicando a progressão temática dos textos informativos lidos: nomes dos lugares, condições climáticas, população (humanos e animais), outras características. Como resumo das estratégias já estudadas, os alunos responderam a um questionário tipo escala *likert* com três graduações sobre as estratégias que utilizam.

Com o objetivo de promover o autoconhecimento e, ao mesmo tempo, introduzir a trama textual autobiográfica, na quarta sessão, os alunos, depois de lerem uma “tirinha” humorística do Calvin (Watterson, s/d.), que escreve sua autobiografia (pequena), porque “só tem seis anos”; foi também lido um texto autobiográfico de uma criança da idade deles, com dados bem genéricos e relacionados aos dados demográficos, observados na análise do Questionário utilizado como Pré-Teste. Foi então solicitado que escrevessem a sua própria história, tendo como sugestão um roteiro a ser seguido. Novamente foram incluídas, como dica, a revisão e a autocorreção do texto que escreveram.

A quinta sessão foi destinada a um texto mais longo e de maior complexidade comparativamente aos anteriores, uma pequena biografia de Albert Einstein – “Um mau aluno”, que ressalta as dificuldades que o cientista passou durante a infância, antes de se tornar famoso. A leitura foi seguida de uma discussão sobre problemas e dificuldades inerentes à vida escolar, assim como sobre os fatores que favorecem ou dificultam a superação desses problemas. O tema despertou tanto interesse que, na sessão seguinte, alunos vieram espontaneamente relatar ter encontrado, na biblioteca da escola, um livro sobre Einstein e manifestaram sua intenção de lê-lo. As atividades com a estrutura do texto narrativo. A autobiografia e a leitura da biografia de Einstein foram aproveitadas na intervenção.

Nas sessões finais, predominaram atividades de leitura, com textos mais longos e complexos, exigindo dos participantes maior atenção, concentração e utilização de estratégias de leitura. O trabalho com um único texto preenchia o tempo disponível para cada sessão. Foram lidos nas sessões subseqüentes dois textos jornalísticos, cujos temas motivaram não apenas a leitura, como também comentários suplementares. Num dia, foram lidas e comentadas as notícias “Arara apreendida em Paris encontra-se no Zoológico de São Paulo” e “Cemitério de dinossauros”. Foi observado que, durante a leitura silenciosa, os alunos sublinharam espontaneamente as palavras desconhecidas ou consideradas mais difíceis e as substituíram a partir do próprio texto. Nomes próprios de pessoas e localidades estrangeiros, termos técnicos, nomes científicos em latim foram também sublinhados. Os alunos foram esclarecidos a respeito dos nomes científicos dados aos espécimes e conseguiram apreender o significado do texto sem se deterem nos termos técnicos. Por meio de um mapa do Brasil, foram estimulados a identificar a localização do sítio

arqueológico e os dados essenciais à compreensão do sentido geral do texto, das informações complementares que poderiam – ou não – ser pesquisadas depois, dependendo dos objetivos da sua leitura. Esses textos informativos agradaram muito aos participantes e alguns alunos vieram falar de suas vivências e expectativas de estudo para o futuro.

A atividade final do Estudo-Piloto foi a realização de um jogo, que envolve a identificação de estratégias de aprendizagem e atitudes favoráveis ao estudo e à aprendizagem (Gomes, 2002; Gomes & Boruchovitch, 2004, 2005).

No decorrer do Estudo-Piloto, foram, portanto, testados os instrumentos de avaliação dos alunos, que seriam utilizados com o Grupo Experimental no Pré e no Pós-Teste; foram selecionados os textos que se julgou serem os mais adequados para as características dos estudantes e os diferentes tipos de habilidades a serem trabalhadas, incluindo a consciência metacognitiva e os hábitos de estudo, as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, segundo o modelo de compreensão auto-regulada em leitura; foram observado o tempo e o material necessário para as diferentes atividades, possibilitando a melhor estruturação da pesquisa. Por meio do Estudo-Piloto, foi possível “ensaiar” as atividades que se constituiriam em procedimentos de intervenção.

Depois da análise dos resultados, chegou-se à conclusão de que seria necessário um tempo muito maior do que o inicialmente previsto para a realização da intervenção se fosse mantida a idéia de trabalhar com a diversidade de textos. No entanto, o término da intervenção não poderia ultrapassar o previsto para o segundo semestre letivo, para evitar a perda de participantes. Ficou, então, decidido que seriam trabalhados somente textos com a trama narrativa, com exceção do texto “Regras do Jogo: Bingo melhor Estudante” (Gomes, 2002), o qual seria utilizado com o objetivo de ativar a consciência metacognitiva.

A partir dos resultados obtidos pelos alunos da turma nos diferentes testes de compreensão, foram escolhidos, para serem utilizados como Pré e Pós-Teste, aqueles em que a turma teve um desempenho médio, ou seja, cerca de 50% de acertos. O pressuposto era o de que as turmas seriam equivalentes quanto ao desempenho em leitura.

Logo após o término do Estudo-Piloto os dados obtidos foram analisados e as decisões finais a respeito dos procedimentos de intervenção foram tomadas. Algumas atividades foram revistas, alguns textos deixados de lado e acrescentados outros textos narrativos, não utilizados anteriormente, assim como outras atividades para o ensino direto

de estratégias de aprendizagem e estratégias de leitura. Foram, então, estruturados os procedimentos da intervenção, que será relatada a seguir.

## **CAPÍTULO 3**

### **MÉTODO**

#### **3.1. Objetivos**

3.1.1 Estudar as percepções de alunos acerca de seu desempenho enquanto estudantes; suas preferências e seus hábitos quanto à leitura; sua utilização de estratégias de aprendizagem e de leitura antes e depois da intervenção.

3.1.2 Verificar os efeitos de procedimentos de intervenção, por meio do ensino de estratégias de aprendizagem e do estudo na melhoria da compreensão em leitura, de estudantes de quarta série do ensino fundamental.

3.1.3. Avaliar se houve melhoria na utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, após a intervenção.

3.1.4. Avaliar a percepção dos estudantes do Grupo Experimental a respeito dos procedimentos de intervenção.

#### **3. 2. Hipótese**

O Grupo Experimental evidenciará progresso significativo em compreensão leitora, no reconhecimento de estratégias de aprendizagem e nas práticas de leitura após os procedimentos de intervenção, quando comparado ao Grupo-Controle.

#### **3.3. Participantes**

Duas, das quatro turmas de alunos de quarta série do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Jundiaí, foram as participantes dessa pesquisa de intervenção, por escolha aleatória. A turma B, do período da manhã, foi sorteada como Grupo Experimental

(GE), e a Turma C, com funcionamento no período da tarde, como Grupo-Controle (GC). O horário de funcionamento da Escola, no primeiro período, é das sete às doze horas, com um intervalo de aproximadamente 20 minutos para a merenda. À tarde, a escola funciona das 13 às 18 horas, tendo igualmente um tempo de 20 minutos destinado à merenda e ao descanso.

Dos 35 alunos matriculados na Turma B, participaram do GE 32 estudantes. No entanto, não foram computados os dados de quatro alunos, que faltaram a alguma das avaliações (Pré-Teste, Pós-Teste e Pós-Teste Postergado). A amostra final foi constituída por 28 estudantes, dezenove deles do sexo feminino e nove, do masculino. Dos trinta e um alunos matriculados e que freqüentam a Turma C, Grupo-Controle, 28 participaram de todas as atividades de avaliação (16 meninos e 12 meninas). Houve perda, pois, de três participantes. A faixa etária dos participantes variou entre 10 e 12 anos.

Embora as turmas tenham sido escolhidas por sorteio, houve a preocupação de verificar se os dois grupos eram comparáveis, antes da intervenção, relativamente a algumas variáveis. Os dados serão apresentados nas tabelas a seguir. Para a análise dos dados demográficos, foram solicitadas no Questionário Informativo algumas informações: sexo M (\_\_\_) – F (\_\_\_); idade ..... anos. Foi também perguntado: “Em que seu pai trabalha?” “Em que sua mãe trabalha?”

A **Tabela 1** mostra os dados sociodemográficos relativamente ao gênero e à idade, nos grupos GE e GC.

**Tabela 1:** Análise comparativa dos participantes do GE e do GC relativamente à idade e ao gênero

<i>Idade em anos</i>	<b>GE</b>		<b>GC</b>		<i>Gênero</i>	<b>GE</b>		<b>GC</b>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
9	3	10,71	2	7,14					
10	18	64,29	20	71,43	Masculino	16	57,14	9	32,14
11	7	25,00	6	21,43	Feminino	12	42,86	19	67,86

Teste Exato de *Fisher*:  $p=0.841$

Teste Qui-Quadrado:  $X^2=3.54$ ;  $GL=1$ ;  $p=0.060$

Relativamente à idade, os dois grupos são comparáveis, não foram encontradas diferenças significativas entre eles, embora o valor p ( $p = 60$ ) tenha sido um valor de fronteira, pouco acima do limite. A idade média da amostra foi de 10,14, sendo que, no Grupo Experimental, 18 alunos (64,29%) tinham 10 anos. No Grupo-Controle, 20 estudantes (71,43%) tinham 10 anos. Três alunos (10,71%) do GE tinham nove anos e sete (25%) estavam com 11 anos. No GC, apenas dois estudantes (7,14%) tinham nove anos, e seis alunos estavam com 11 anos. Quanto ao gênero, no GE predominavam meninos (54,14%), ao contrário do GC, com 64,86% de participantes do sexo feminino, como mostra a Tabela 1. Estatisticamente, as diferenças não foram significativas.

Nos dois grupos a maioria dos pais é operária e a das mães, empregadas domésticas. Alguns são filhos de pais separados ou falecidos, outros recebem cuidados de avós. Apenas um aluno tem pais com nível universitário.

A **Tabela 2**, a seguir, mostra a comparação entre os Grupos-Controle e Experimental, quanto ao gosto pela leitura e preferências quanto ao gênero literário; mostra, igualmente, a frequência da sua prática em número de horas semanais.

**Tabela 2.** Análise comparativa do GE e GC relativamente no Pré-Teste quanto às preferências e hábitos de leitura

	GE		GC		
<b>Gosto pela leitura</b>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<b>Total</b>
Não gosta de ler	1	3,57	2	7,14	3
Gosta de ler	27	96,43	26	92,86	53
Teste exato de Fisher: p=1.000					
<b>Leituras preferidas</b>					
Textos informativos	4	14,29	2	7,69	6
Textos narrativos	13	46,43	10	38,46	23
Quadrinhos	2	7,14	6	23,08	8
Poesia	6	21,43	1	3,85	7
Outros gêneros	2	7,14	4	15,38	6
Tudo	1	3,57	3	11,54	4
Teste exato de Fisher: p=0.156					
<b>Tempo dedicado à leitura Nº de horas semanais</b>					
1 hora	6	21,43	5	18,52	11
1 a 3 horas	15	53,57	12	44,44	27
3 a 6 horas	4	14,29	7	25,93	11
Mais de 6 horas	3	10,71	3	11,11	6
Teste exato de Fisher: p=0.771					
<b>Porque ler é importante.</b>					
Pelo uso escolar da leitura	22	78,57	12	42,86	34
Pelo uso social da leitura	1	3,57	6	21,43	7
Para o desenvolvimento pessoal	2	7,14	4	14,29	6
Porque é prazeroso	1	3,57	1	3,57	2
<b>Outros motivos</b>	2	7,14	5	17,86	7
Teste exato de Fisher: p=0.058					

Examinando a **Tabela 2**, percebe-se que os grupos GE e GC são homogêneos quanto às variáveis apresentadas. Na análise comparativa relativamente ao gosto pela leitura, gênero preferido, tempo em que se ocupam com esta atividade, não houve diferenças significativas. Os participantes são comparáveis igualmente quanto às percepções da importância atribuída às práticas de leitura.

**Tabela 3.** Análise comparativa do GE e GC no Pré-Teste, relativamente ao desempenho como estudantes

	GE		GC		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	TOTAL
<b>Percepção dos alunos quanto ao próprio desempenho como estudantes</b>					
Fraco	0	0,00	2	7,69	2
Regular	2	7,14	8	30,77	10
Bom	11	39,29	16	61,54	27
Excelente	15	53,57	0	0,00	15
Teste exato de <i>Fisher</i> : $p < 0.001$					
<b>Percepção das próprias dificuldades.</b>					
Dificuldade em uma disciplina	15	53,57	13	46,43	28
Dificuldade em duas ou três disciplinas	3	10,71	10	35,71	13
Dificuldades específicas	2	7,14	1	3,57	3
Dificuldade em leitura	5	17,86	4	14,29	9
Não tem dificuldade	3	10,71	0	0,00	3
Teste exato de <i>Fisher</i> : $p = 0.108$					
<b>Boas notas em português.</b>					
Não	1	3,57	5	17,86	6
Mais ou menos	1	3,57	1	3,57	2
Sim	26	92,86	22	78,57	48
Teste exato de <i>Fisher</i> : $p = 0.193$					

Um dos itens do Questionário Informativo focalizava a percepção dos alunos sobre o seu desempenho como estudantes. Nenhum dos participantes do GE e dois do GC (3,70%) considera-se “fraco”; dois alunos do GE (7,14%) e oito do GC (30,77%) se classificaram como “regulares”; 11 estudantes do GE (39,29%) e 16 do GC (61,54%) declararam ser de nível “bom”. Finalmente, 15 alunos do GE (53,57%) marcaram a opção “excelente”. Nenhum do GC assinalou tal opção. É o que mostra a **Tabela 3**.

Os resultados para “regular” (30,77%) e “bom” (61,54%) dos estudantes do Grupo-Control e a porcentagem de “excelente” (53,57%) para os alunos do Grupo Experimental são muito significativas (Teste exato de *Fisher*:  $p < 0.001$ ).

Outra questão relativa à avaliação do próprio desempenho focalizava as dificuldades específicas percebidas pelos estudantes. Quinze alunos do GE (53,57%) e 13 do GC

(46,43%) assinalaram ter dificuldade em apenas uma disciplina. Três estudantes do GE (10,71%) e 10 do GC (35,51%) disseram ter dificuldade em duas ou três disciplinas. Cinco participantes do GE (17,86%) e quatro do GC (14,29%) declararam ter dificuldade em leitura. Três alunos do GE (10,71%) afirmaram não ter “nenhuma dificuldade”. No GC nenhum aluno assinalou tal opção.

Relativamente à auto-avaliação do desempenho em Português, um aluno do GE (3,57%) e cinco do GC (17,86%) declararam “não ter boas notas em Português”; um aluno do GE (3,57%) e um do GC (3,57%) assinalaram a opção “mais ou menos”. A grande maioria, 26 estudantes do GE (92,86%) e 22 do GC (78,57%) registraram que “têm boas notas” nessa disciplina. As respostas são consideradas homogêneas, de acordo com os resultados do Teste Exato de *Fisher*.

Foi incluída uma questão a propósito do uso de estratégias de aprendizagem, a partir de uma situação hipotética de ter de elaborar um resumo. As respostas dos participantes do GE e do GC foram homogêneas, não tendo sido encontradas diferenças significativas na análise estatística, quanto à resposta “sim” ou “não. No entanto, quanto à frequência com que o fazem, as diferenças foram significativas, como mostra a **Tabela 4**.

**Tabela 4:** Análise comparativa do GE e GC no Pré-Teste relativamente à prática de resumir e ao uso de estratégias

Uso de estratégias	GE		GC		TOTAL
	f	%	f	%	
Não	2	7,14	4	14,29	6
Sim	26	92,86	24	85,71	50
Frequência no uso de estratégias	Teste exato de <i>Fisher</i> : p=0.670				
Nunca/quase nunca	1	3,85	2	9,09	3
Às vezes	3	11,54	12	54,55	15
Quase sempre	6	23,08	2	9,09	8
Sempre	16	61,54	6	27,27	22

Teste exato de *Fisher*: p=0.005

No GC, 54,55% dos alunos que declararam utilizar estratégias para ler e compreender, com o objetivo de fazer um resumo solicitado pela professora, registraram a

opção “às vezes”, para indicar a frequência com que o fazem. No GE, 61,54% assinalaram a opção “sempre” ( $p= 0.005$ ).

**Tabela 5.** Análise comparativa do GE e GC no Pré-Teste relativamente à compreensão leitora

<b>CLOZE A – Pré-teste</b> <b>“O gato e o rato”</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>Mín.</b>	<b>Max.</b>	<b>Mediana</b>
Grupo-Controle	28	17,25	4,75	7,00	25	18,50
Grupo Experimental	28	12,89	4,33	2,00	19	13,50

Teste exato de *Fisher*:  $p= 0.001$

Nos dados que constam da **Tabela 5**, é possível observar diferença significativa a favor do GC, quanto ao desempenho em compreensão leitora no Pré-Teste. A média do GC em escores brutos foi de 17,25 para uma pontuação possível de 25 acertos, enquanto para o GE a Média foi de 12,89 acertos ( $p=0.001$ ). Podem-se notar, igualmente, as diferenças entre a pontuação mínima (sete e dois) e a máxima (25 e 19), sempre favorável ao GC.

Cumprе esclarecer que, a partir da municipalização das quatro séries iniciais, entre outras medidas previstas a partir da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, no ano da pesquisa, os alunos foram agrupados por idade, independentemente da escolaridade anterior, e foi implantado também o Sistema de Progressão Continuada dentro de cada ciclo. No município de Jundiáí, as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental são consideradas como primeiro ciclo. Alunos com necessidades especiais e/ou de conteúdo foram incluídos nas turmas correspondentes à idade cronológica e, teoricamente, deveriam receber acompanhamento diferenciado. A reprovação por rendimento, quando necessária, ocorre apenas ao final do ciclo. Não foram excluídos desse estudo alunos com dificuldade de aprendizagem em leitura.

Os dois grupos de participantes podem ser considerados homogêneos nos aspectos sociodemográficos e na maioria das preferências e práticas de leitura. Nas autopercepções enquanto estudantes foram encontradas algumas diferenças, assim como na auto-avaliação a propósito do uso de estratégias de aprendizagem. A diferença mais significativa, porque

relacionada ao segundo objetivo da pesquisa, foi o desempenho superior do GC relativamente ao do GE, no Pré-Teste de compreensão em leitura, “o Gato e o rato”.

### **3.4. Instrumentos e materiais**

3.4.1. **Questionário informativo com dados demográficos** e algumas questões sobre gosto, preferências e estratégias de aprendizagem e vida escolar (**ANEXO 1**)

Foi utilizado no Pré e no Pós-Teste.

O Questionário Informativo é um instrumento com lacunas, com dados de identificação sobre o aluno, do trabalho desempenhado pelos pais e de algumas questões sobre gosto, preferências e tempo dedicado à leitura. Inclui também uma questão sobre a percepção do aluno a respeito do seu desempenho escolar em Português e como estudante, assim como sobre suas dificuldades. A última questão procura identificar a familiaridade do estudante com estratégias de aprendizagem. Esse instrumento foi elaborado especificamente para essa pesquisa por Gomes e Boruchovitch (2002).

3.4.2. **Escala de Estratégias de Aprendizagem** (Boruchovitch & Santos, 2001) – **ANEXO 2**

Foi aplicada no Pré e no Pós-Teste.

A Escala de Estratégias de Aprendizagem (EAEF), elaborada por Boruchovitch e Santos (2001), tem como objetivo avaliar o repertório de estratégias de aprendizagem de alunos, bem como a frequência com que os estudantes as utilizam. Na versão inicial, utilizada neste estudo, eram 40 itens, propostos em forma de escala *likert*, com três alternativas de escolha (“sempre”, “algumas vezes” e “nunca”) e uma questão aberta, visando investigar se o aluno usa mais alguma estratégia não contemplada nos itens apresentados. Para a resposta “sempre”, atribuíram-se três pontos, para “algumas vezes”, dois pontos, e para “nunca”, um ponto, com exceção das questões 28, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 39 e 40, redigidas de forma que sua pontuação na hora da análise tivesse seu valor invertido. O valor máximo de pontos obtidos na escala é de 120 e o mínimo é de 40. Os itens 1, 2, 5, 7, 12, 13, 15, 16, 33 e 36 englobavam as principais estratégias cognitivas de aprendizagem (ensaio, elaboração e organização). Já os demais itens referem-se a estratégias metacognitivas, como planejamento, monitoramento, controle e regulação da aprendizagem. Essa primeira versão da escala apresentou uma consistência interna

aceitável (0,60), estimada pelo *Alfa de Crombach*. Aplicada em duas escolas públicas de diferentes cidades, respectivamente por Gomes (2002) e Cruvinel (2003), alguns itens foram, posteriormente, reformulados e refinados. Uma análise detalhada das propriedades psicométricas do instrumento pode ser encontrada em Boruchovitch *et al.* (2006).

#### 3.4.3. Testes *Cloze* para diagnóstico da compreensão em leitura (Alliende *et al.*, 1994) – ANEXO 3

Foram utilizados os textos: “O gato e o rato”, com 182 palavras e 25 lacunas, e o respectivo Teste *Cloze*, e “Os dois amigos e o urso” também com o respectivo Teste *Cloze*, com 187 palavras e 32 lacunas. Esses instrumentos foram selecionados entre os diversos aplicados no Estudo-Piloto. O critério da opção foi o desempenho dos estudantes do Estudo-Piloto, em torno de 50% de acertos. O texto “O gato e o rato” foi utilizado em três momentos, no GE e no GC (Pré, Pós e Pós-Teste Postergado); O texto “Os dois amigos e o urso” fez parte dos instrumentos do Pós-Teste e do Pós-Teste Postergado.

Para a interpretação dos resultados obtidos pelos participantes, foram contabilizadas como acertos apenas as palavras exatas, correspondentes ao texto original. A partir dos resultados, foram obtidas as porcentagens por meio da seguinte fórmula -  $\frac{\sum \text{acertos}}{\text{n}^\circ \text{ de lacunas}} \times 100$  - e avaliado o desempenho de acordo com o critério e as categorias propostas por Bormuth (1968). O nível médio de desempenho ficou entre 44 a 57%. Abaixo desse resultado, o desempenho é insatisfatório (nível de frustração) e, acima da média (nível independente), se situam leitores autônomos e proficientes (Alliende *et al.*, 1994).

#### 3.4.4. Textos para leitura e ensino de estratégias cognitivas destinados a atividades de intervenção para o desenvolvimento da compreensão leitora (ANEXO 4).

Utilizaram-se os seguintes textos de Alliende *et al.* (1994): “Um cacho de uvas”, “As sapatilhas mágicas”, “As quatro estações”, “O cachorro e o gato” e “Einstein – um mau aluno”, “Hábitos de Estudo”, renomeado por esta pesquisadora como “Um estudante bem sucedido”. Foram também utilizados: “Regras do jogo Bingo Melhor Estudante” (Gomes, 2002), único texto não narrativo; “Minha história”, escrita especificamente para esta pesquisa, além de duas tirinhas em quadrinhos: uma da Turma da Mônica (Souza, s/d) e uma do Calvin (Watterson, s/d).

Todos os textos de leitura foram impressos (xérox), sendo distribuída uma cópia para cada aluno. A maioria deles continha questões e outras atividades escritas.

3.4.5. **Cartazes** – Foram confeccionados artesanalmente, sem texto, a partir de figuras ilustrativas de situações de ensino e aprendizagem.

3.4.6. **Materiais escritos (ANEXO 5):**

Questionários e formulários adaptados da coletânea de Allende *et al.* (1994).

3.4.7. **Jogo Bingo Melhor Estudante (BME)** de Gomes (2002). Na sua estrutura, o BME é constituído por 20 questões com três alternativas de respostas (*a, b, c*), que se desdobram, pois, em 60 itens. Na sua dinâmica, assume o carácter de um jogo coletivo bastante popular, o bingo. Para a sua realização, o participante deverá ter uma cartela quadriculada e numerada (de um a 20) e o aplicador deverá ter as “Regras do Jogo” e as questões que deverão ser respondidas. Para a realização do presente estudo, as questões foram impressas em transparências, para serem projetadas em tela ou parede. Ao invés de marcar na sua cartela os números sorteados, como no jogo tradicional, cada participante teve de colocar, no espaço ao lado dos números correspondentes a cada questão, a letra *a, b* ou *c*. Isto, de acordo com a sua percepção sobre a alternativa que correspondia às características de um bom estudante, isto é, de um aluno auto-regulado. Muitas das alternativas propostas nesse jogo ganham sentido em oposição às demais e, por esse motivo, é difícil analisá-las isoladamente, fora do contexto da questão. Maiores informações sobre este jogo podem ser obtidas em Gomes (2002) e Gomes e Boruchovitch (2005).

Todos os materiais foram impressos em xérox, para todos os estudantes. Os alunos utilizaram também lápis preto e de cor, borracha e folhas de papel pautado.

**3.4.8. Questões de Avaliação (ANEXO 6)**

### **3.5. Procedimentos iniciais - Contato com a escola**

Os procedimentos da Pesquisa de intervenção ocorreram na mesma Escola Pública Municipal do Ensino Básico de Jundiaí, na qual já havia sido realizado o Estudo-Piloto. Foi realizado um novo contato com a Diretora da Escola, para verificar a disponibilidade de ser realizada a pesquisa durante o segundo semestre. Mais uma vez foi esclarecido o objetivo do trabalho com os alunos, o cronograma e assegurado que as atividades previstas

respeitariam a liberdade e a privacidade dos participantes, não implicariam em interferência na rotina da escola e que os dados coletados teriam caráter confidencial. Foram igualmente observados os princípios e os procedimentos éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996/1997).

Num contato prévio com a professora da classe que seria o Grupo Experimental, ela se mostrou interessada no projeto e predisposta a colaborar. Foi, então, definido um cronograma de atividades, de comum acordo, de forma a não prejudicar as rotinas da escola e das aulas. Foi também realizado o contato com a professora da Turma C, o Grupo-Controle, para que fosse esclarecida quanto aos objetivos e aos procedimentos gerais da pesquisa, e ela dispôs-se a colaborar.

Entre setembro e dezembro, ocorreu, portanto, no Grupo Experimental, o Pré-Teste, as sete sessões de intervenção, o Pós-Teste imediatamente após as sessões e o Pós-Teste Postergado, três semanas depois. O Grupo-Controle (GC), com o conhecimento e a anuência da professora, foi submetido apenas ao Pré e ao Pós-Testes.

Esses procedimentos estão esquematizados no **Quadro 3**.

**QUADRO 3. Esquema da pesquisa de intervenção.**

<b>Pré-Teste:</b>	<b>Sete sessões de intervenção: GE</b>							<b>Pós-Teste:</b>	<b>Pós-Teste Postergado:</b>
GE e GC	1	2	3	4	5	6	7	GE e GC	GE E GC

A pesquisa incluiu a Avaliação dos participantes no Pré e no Pós-Teste para o Grupo Experimental (GE) e o Grupo-Controle (GC). Para o GE, foram ministradas sete sessões de intervenção, cada uma delas com a duração de uma hora e meia e com uma frequência de um a dois encontros semanais, durante dois meses, excluídos os encontros destinados ao Pré e ao Pós-Teste. Os feriados do segundo semestre impediram a regularidade de dois encontros semanais.

### **3.6. Procedimentos de coleta de dados no Pré-Teste**

Um dos objetivos das atividades do Pré-Teste foi o de coletar os dados demográficos, obter informações sobre o gosto pela leitura, a propósito das preferências dos alunos e a frequência de sua prática, sobre a sua percepção quanto ao próprio desempenho, enquanto estudantes, e avaliar as estratégias de aprendizagem. Em pequenos grupos, fora da sala de aula, foram aplicados dois instrumentos – a Escala de Estratégias de aprendizagem de Boruchovitch e Santos (2001) e o Questionário informativo, com a finalidade mencionada. Foram adotados os mesmos procedimentos para o Grupo Experimental e o Grupo-Controle.

O contato inicial com os estudantes transcorreu, da mesma forma que no Estudo-Piloto, em pequenos grupos, em espaços disponíveis, tais como o laboratório de informática, a sala de leitura, a de artes, a de vídeo, a da Coordenação, cada Grupo no seu período de aula. Durante essas atividades, foi estabelecido um clima de relacionamento amistoso com os alunos. Eles se sentiram valorizados e se mostraram envolvidos nas tarefas.

Foram necessárias três manhãs e três tardes para a realização dessas atividades, utilizando-se os períodos de aulas, cuidando-se para que o trabalho não ocupasse o tempo dos alunos durante o intervalo ou após o final do período.

Para as atividades do Pré-Teste, no respectivo turno, a professora liberava os alunos (dois ou três de cada vez) para preencherem a Escala de Estratégias. Esta atividade teve a duração média de trinta minutos para cada aluno. Os estudantes eram deixados bem à vontade para solicitar esclarecimentos e eram observados para que lhes fosse dada ajuda, quando necessário. Nessas turmas, novamente algumas crianças necessitaram de uma ajuda mais direta, que lhes foi proporcionada por meio da leitura conjunta entre participante e pesquisadora. A seguir, foi realizado o preenchimento do Questionário Informativo. Essa atividade, também ocorreu individualmente, três a cinco alunos de cada vez. Em nenhum momento as crianças foram privadas do intervalo para merenda e descanso.

O segundo objetivo do Pré-Teste foi o de realizar uma avaliação preliminar dos participantes, relativamente à compreensão da leitura, que ocorreu na primeira sessão coletiva. Numa conversa inicial, houve nova apresentação da pesquisadora e dos objetivos

do trabalho, sendo assegurado aos participantes que os resultados não teriam conseqüência para a vida escolar deles, mas que era muito importante se esforçarem e serem bem sucedidos na atividade. Foi distribuída, a cada um, uma folha com um texto narrativo, “O gato e o rato”, em que, na quarta série A, onde foi realizado o estudo exploratório, os alunos tiveram um desempenho médio (próximo a 50 % de acertos). Os participantes foram orientados a prestar muita atenção durante a leitura, porque, depois, fariam uma atividade de compreensão. Após uma leitura oral pelo pesquisador, foi dado um tempo para que pudessem reler silenciosamente a história. A seguir, o texto foi recolhido, foram distribuídas as folhas com o Teste *Cloze* e solicitado aos alunos que preenchessem a folha do teste.

Do mesmo modo, para o Grupo-Controle, houve a aplicação do teste de compreensão leitora, seguindo-se os mesmos procedimentos. O contato com essa turma de alunos, no entanto, foi retomado somente após o término das sessões de intervenção no Grupo Experimental, para as atividades do Pós-Teste e do Pós-Teste Postergado.

**QUADRO 4 - Pré-Teste: grupo experimental e Grupo-Controle**

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>Questionário</b>	<b>Escala de Estratégias de Aprendizagem</b>	<b>Teste <i>Cloze</i> “O gato e o rato”</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Obter dados demográficos e outras informações relativas à leitura	Avaliar as estratégias de aprendizagem e as relativas à leitura	Avaliar os participantes, relativamente à compreensão em leitura

### **3.7. Procedimentos de intervenção – Grupo Experimental**

Foram sete as sessões de intervenção para os estudantes do Grupo Experimental (GE), relacionadas ao segundo objetivo deste trabalho, cada uma delas com a duração de uma hora e meia, e com uma frequência média de dois encontros semanais, durante dois meses, excluídos os encontros destinados ao Pré e Pós-Teste. Em virtude da ocorrência de alguns feriados, em algumas semanas realizou-se apenas um encontro semanal.

Cada sessão teve os seus objetivos específicos e um planejamento de atividades que conduziu a esses objetivos. No entanto, todas elas seguiram uma rotina semelhante. Cada encontro constou de quatro etapas – socialização e sensibilização, desenvolvimento da metacognição, da motivação e orientação de estudos; ensino de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias específicas de leitura, por meio de atividades com textos narrativos; avaliação e encerramento. Essas etapas serão detalhadas a seguir.

O foco da primeira atividade era promover a ativação e a motivação para o trabalho do dia. A recepção calorosa, os cumprimentos e a apresentação sucinta das atividades e o esclarecimento a respeito desses objetivos visavam predispor os estudantes a se envolverem e a assumirem um compromisso com a própria aprendizagem. A partir da segunda sessão, era também realizada revisão da sessão anterior e feita uma articulação com o trabalho do dia. A seguir, eram desenvolvidas atividades destinadas a ativar a atenção e a concentração, o autoconhecimento, o autoconceito e a auto-eficácia.

A segunda parte de cada sessão caracterizava-se por atividades destinadas ao trabalho com estratégias de aprendizagem metacognitivas e orientação de estudos. Além disso, era visado o desenvolvimento de atitudes que os induzisse a assumirem uma postura ativa no processo de aprendizagem. Para isso, foram ensinadas estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas relacionadas ao estudo em geral. Dessa forma, supôs-se que eles se tornariam progressivamente mais autônomos, relativamente às próprias aprendizagens. Em outras palavras, procurou-se trabalhar o “aprender a aprender”, para que fosse fortalecida a eficácia do processamento da informação em situações de aprendizagem explícita e formal. De fato, esses procedimentos e atitudes são indispensáveis e conduzem, progressivamente, à aprendizagem e à compreensão auto-reguladas em leitura.

Quanto ao ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas, foram desenvolvidas atividades que despertassem reflexões sobre o que é ser um bom estudante, a organização do tempo e bons hábitos de estudo. Durante essas atividades, eram feitas considerações sobre o estudar para aprender e a necessidade de se estabelecerem metas pessoais relacionadas à vida pessoal, ao estudo e ao lazer. Foram discutidas as condições que favorecem o estudo e a aprendizagem e o que é possível fazer, quando aprender é difícil. Algumas dessas atividades foram desenvolvidas oralmente, estimuladas por cartazes e pelos próprios textos destinados à leitura. Outras atividades eram reflexivas e voltadas

para temas relacionados à vida estudantil, ao que é ser um bom estudante, a condições necessárias para um bom estudo, à organização do tempo, a estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Os registros feitos pelos participantes incluíram o preenchimento de formulários, gráficos, esquemas, jogo, frases para serem completadas livremente e autobiografia. O objetivo era o de produzir uma ressonância cognitiva e afetiva nos estudantes, a propósito das questões que estavam sendo trabalhadas paralelamente às atividades de leitura.

Na terceira parte, realizaram-se atividades de leitura e o ensino direto de estratégias, visando a compreensão leitora. Faz-se necessário esclarecer que, na primeira e na segunda parte de cada sessão, era priorizada a ativação dos processos metacognitivos. Durante a terceira parte da intervenção, em que predominavam as atividades de leitura, o ensino de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas – antes, durante e depois de ler – foi igualmente um eixo dinamizador. Essa era a mais longa fase do trabalho de cada sessão de intervenção. Atividades variadas foram realizadas visando a compreensão e a interpretação dos textos, e ensinadas diversas estratégias de leitura. A escrita também esteve presente nessa etapa, sendo considerada como uma forma de expressão da compreensão do texto lido e uma estratégia de elaboração e organização do conhecimento.

Houve uma seqüência progressiva das atividades, de acordo com a dificuldade de cada texto, o tema, a trama. O primeiro deles era longo e tinha uma dificuldade maior, mas o objetivo era desencadear a discussão a propósito da motivação, de estratégias de aprendizagem e de bons hábitos de estudo. Dessa forma, a dinâmica da sessão foi planejada de forma a facilitar a compreensão e a participação dos estudantes. Os últimos textos visaram reforçar o autoconhecimento e o fortalecimento do autoconceito, da auto-estima e da auto-eficácia.

Os momentos finais de cada sessão eram destinados à avaliação das atividades realizadas, da participação individual dos alunos, da sessão como um todo e da atuação da pesquisadora. Cada auto-avaliação da pesquisadora serviu de fundamento para redirecionar, quando necessário, as intervenções seguintes. Ao longo do período de intervenção, foi também elaborado o Diário de Campo, com o objetivo de registro, reflexão e avaliação.

Segue-se o relato de cada sessão realizada com o Grupo Experimental.

**QUADRO 5 - Primeira sessão de intervenção**

Objetivos	Ações	Instrumentos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ Estabelecer um vínculo caloroso, porém de engajamento e compromisso</li> <li>♣ Refletir sobre o que é ser um bom estudante</li> <li>♣ Ensinar estratégias de aprendizagem</li> <li>♣ Promover a reflexão sobre o próprio comportamento enquanto estudante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ Apresentação da pesquisadora e dos objetivos do trabalho</li> <li>♣ Leitura silenciosa da tirinha e identificação dos elementos da estrutura do texto narrativo</li> <li>♣ Produção escrita do texto pelos alunos, seguindo um roteiro</li> <li>♣ Conversa sobre a vida de estudante, antecipando o tema do texto 2</li> <li>♣ Leitura dramatizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ “Tirinha” da Mônica</li> <li>♣ Roteiro para elaboração de um texto narrativo</li> <li>♣ Texto: “Um estudante bem sucedido”</li> <li>♣ Questões de reflexão</li> </ul>

### 3.7.1. Primeira sessão de intervenção

Nessa sessão, o eixo central foi o tema do sucesso escolar, de modo que as diferentes etapas previstas se entrelaçaram. Inicialmente, houve uma conversa informal, ressaltando a importância do trabalho que estava sendo realizado e valorizando o esforço e a participação dos estudantes. Depois de explicar ao grupo-classe os objetivos do trabalho de pesquisa e tentar mostrar-lhes os benefícios que as atividades trariam ao seu desempenho escolar, foi trabalhada a estrutura do texto narrativo. Para facilitar o aprendizado, foram desenvolvidas atividades com uma “tirinha” de Maurício de Souza, envolvendo a “Mônica”, “Cebolinha” e o “Cascão”, num dia de chuva. Na Pré-leitura, foram ativados os conhecimentos prévios que tinham sobre quadrinhos e os personagens da “Turma da Mônica”. Foi solicitado que observassem os quadrinhos e, depois de alguns momentos, os alunos tiveram de, oralmente, identificar a situação, os personagens, o problema do “Cascão” e a “solução” desse problema. A seguir, foi pedido que narrassem por escrito a história “lida” por meio das imagens e do texto dos balões, nos quadrinhos. Para facilitar a tarefa, foi-lhes dado um esquema pré-elaborado que serviu como organizador do texto a ser produzido por eles.

Depois disso, os alunos tiveram a oportunidade de executar oralmente essa mesma tarefa com outro texto narrativo, mas o objetivo principal da leitura foi o de envolvê-los com as questões relacionadas ao bom desempenho escolar. Para ajudá-los, foi explicado que se tratava de uma história sobre estudantes como eles e que seria feita uma dramatização. Na pré-leitura, a partir do título do texto, os alunos foram incentivados a formularem questões sobre o seu conteúdo (autoquestionamento). O texto é longo e relativamente difícil para a quarta série, porém o conteúdo era bem adequado aos objetivos da intervenção. Foi utilizada a estratégia de uma “leitura dramatizada”, com a classe dividida em dois grupos de alunos na leitura dos diálogos entre Hugo e Osvaldo, os personagens da história. A pesquisadora desempenhou o papel de “narrador”. Antes de iniciar a leitura, os estudantes foram instruídos a circular as palavras que representassem alguma dificuldade para eles.

Após a leitura, relendo as passagens onde haviam destacado alguma palavra, os alunos foram orientados a utilizar a estratégia de inferir, substituindo as palavras circuladas por outras que julgassem mais fáceis, extraíndo o sentido a partir do contexto. A seguir, foram estimulados a refletir, primeiramente, através de verbalizações espontâneas e, posteriormente, através de perguntas relacionadas à mensagem do texto de Aliende *et al.* (1994), que descreve um “método” de estudo inspirado no SQ3R, de Robinson (1970), *apud* Brown, (1992). A sessão terminou com um pequeno jogo de palavras (diagrama) para fixar as estratégias utilizadas por Osvaldo, o estudante bem sucedido, assim como por uma avaliação do texto, das aprendizagens e das atividades realizadas no dia. Depois, os alunos responderam a algumas questões reflexivas e criaram a sigla do “seu método” para estudar.

Ao final das atividades dessa primeira sessão, assim como das demais, os alunos puderam avaliá-las, respondendo às questões sobre do que gostaram, não gostaram ou acharam muito difícil.

**QUADRO 6 - Segunda sessão de intervenção**

Objetivos	Ações	Instrumentos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>♠Reforçar o vínculo com a turma</li> <li>♠Refletir sobre a necessidade de organização do tempo</li> <li>♠Auto-avaliar-se</li> <li>♠Ler para dramatizar</li> <li>♠Revisar as estratégias já vistas e ensinar estratégias novas</li> <li>♠Desenvolver a compreensão por meio do <i>Cloze</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♠Revisão da primeira sessão</li> <li>♠Preenchimento da folha de atividades, relativamente ao uso do tempo e ao da auto-avaliação do tempo dedicado ao estudo</li> <li>♠Leitura oral e silenciosa, sublinhando os personagens e suas ações</li> <li>♠Planejamento e realização da dramatização</li> <li>♠Avaliação do dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♠Texto: “Um cacho de uvas” e respectivo <i>Cloze</i></li> <li>♠Materiais simples para a dramatização</li> <li>♠Folha de trabalho individual</li> </ul>

### 3.7.2. Segunda sessão de intervenção

Logo no início, após a socialização e a sensibilização, foi realizada uma breve revisão oral e participativa das atividades do dia anterior, focalizando principalmente a estrutura do texto narrativo e as estratégias de aprendizagem do estudante bem sucedido, Osvaldo, do texto anterior. A seguir foi discutido: a importância e a necessidade de cada pessoa saber organizar o seu tempo. Através do preenchimento de um gráfico, representando em um círculo 24 horas de um dia e uma legenda de cores escolhidas por eles, assim como de uma tabela de horário semanal, os alunos puderam refletir de que forma organizam o seu tempo, diariamente, e a cada semana. Tiveram de anotar também o tempo dedicado, em cada dia da semana, ao estudo fora da sala de aula. Ao final dessas atividades e a partir da observação dos gráficos, tiveram de refletir se o tempo que eles destinam ao estudo é muito ou pouco e “como deveria ser” e, em seguida, estabelecer metas pessoais para melhorar o próprio desempenho como estudante. Uma segunda atividade de leitura foi proposta, com o objetivo de revisar a estrutura do texto narrativo e qual foi a seqüência das ações dos personagens até o desfecho. “Ler para dramatizar” foi o objetivo da atividade. Depois da pré-leitura, com questões para ativar o conhecimento prévio dos estudantes, a história foi lida oralmente pela pesquisadora e silenciosamente pelos alunos.

Depois da leitura e de comentários feitos oralmente, a história “Um cacho de uvas” foi dramatizada. O planejamento da atividade incluiu a escolha dos alunos que representariam os personagens, de como seriam identificados (vestuário e/ou acessórios). Houve também o preparo dos ambientes onde se dariam cenas, assim como dos materiais necessários. Durante a dramatização e vivenciando os personagens, os alunos se envolveram com o texto e perceberam a trama da narrativa. O *Cloze* foi utilizado como uma atividade de compreensão. Depois dessas atividades e da avaliação dos trabalhos (semelhante à avaliação do primeiro dia), foi feito um sorteio da bola utilizada pelo aluno que fez o papel do personagem Eduardo, o garoto da família.

**QUADRO 7 - Terceira sessão de intervenção**

<b>Objetivos</b>	<b>Ações</b>	<b>Instrumentos e materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>♠Revisar as estratégias cognitivas e metacognitivas já ensinadas</li> <li>♠Proporcionar uma oportunidade de auto-avaliação</li> <li>♠Desenvolver a leitura e a compreensão, por meio da demonstração e da modelagem de estratégias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♠Revisão das atividades dos dias anteriores</li> <li>♠Auto-avaliação sobre o uso de estratégias</li> <li>♠Leitura oral e silenciosa do texto</li> <li>♠Folha individual de atividades</li> <li>♠Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♠Texto: “As sapatilhas mágicas” e o respectivo <i>Cloze</i></li> <li>♠Questões escritas para interpretação e compreensão</li> <li>♠Questões de auto-avaliação do uso de estratégias</li> </ul>

### **3.7.3. Terceira sessão de intervenção**

Após as atividades de sensibilização, de suporte à motivação e aos aspectos afetivos (autopercepções e crenças), houve uma revisão das atividades dos dias anteriores, sendo incentivada a participação oral dos alunos na discussão. O objetivo foi fazê-los refletir sobre sua vida escolar e verificar até que ponto suas respostas incorporaram as discussões já realizadas. A seguir, os alunos preencheram um pequeno quadro, com dez estratégias de aprendizagem, cognitivas e metacognitivas, que exigiu de cada um uma auto-análise sobre se e com que frequência as aplicava (“sempre”, “às vezes” ou “nunca”).

Em seguida, tiveram de rever o quadro e se auto-avaliarem, enquanto estudantes, indicando *metas* a propósito do que poderiam fazer para estudar melhor. Antes da leitura, foram utilizadas estratégias de aprendizagem, visando ativar os conhecimentos prévios, induzir o autoquestionamento e a previsão. O texto lido, “As sapatilhas mágicas”, é uma ficção, o sonho de um menino que viaja por diferentes lugares, a um simples desejo seu. Durante a leitura oral, a pesquisadora fez pequenas pausas nas palavras previamente sublinhadas e acrescentou uma substituição pertinente (*think aloud*, com demonstração do uso da estratégia). Nas demais pausas, alguns alunos se arriscaram a fazer a substituição, demonstrando o desenvolvimento da consciência semântica.

Durante a leitura silenciosa, todos fizeram anotação, no próprio texto, das palavras substituídas. Algumas atividades escritas tiveram o objetivo de fazer com que os alunos revisassem as estratégias anteriormente aprendidas e a identificação dos elementos do texto narrativo, e trabalhassem com uma estratégia nova, a elaboração e a organização de idéias (esquema), para a qual já estavam indicados os itens a serem preenchidos. Uma vez realizada a avaliação usual foram sorteados dois pequenos livrinhos de histórias infantis. O sucesso foi enorme e o mesmo procedimento foi seguido nas sessões seguintes, como uma forma de valorizar a leitura e incentivá-los à sua prática fora da sala de aula.

#### QUADRO 8 - Quarta sessão de intervenção

OBJETIVOS	AÇÕES	INSTRUMENTOS E MATERIAIS
<p>♠Revisar das estratégias cognitivas, metacognitivas, de leitura e os hábitos de estudo de forma lúdica</p> <p>♠Ler e compreender um texto utilitário – regras do jogo</p>	<p>♠Jogo: Bingo melhor Estudante (BME)</p> <p>♠Avaliação da atividade e da sessão</p>	<p>♠Texto: “Regras do jogo” BME</p> <p>♠Transparências para retroprojeter, com as questões do jogo</p> <p>♠Cartelas para o Bingo</p>

#### **3.7.4. Quarta sessão de intervenção**

A realização de um jogo, o Bingo Melhor Estudante (Gomes, 2002; Gomes & Boruchovitch, 2004), sintetizou e integrou os diferentes objetivos e ações dessa sessão. Com efeito, a atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de lerem um texto de forma contextualizada, em situação comunicativa real, para conhecer o jogo que se iria realizar (regra do jogo). Trata-se de um tipo de texto instrucional, muito utilizado na vida cotidiana e nem sempre contemplado pela escola. Foi uma leitura compartilhada e seguida de discussão sobre as regras do jogo, para que não houvesse dúvidas no decorrer da atividade. Os alunos tiveram de ler também as frases reproduzidas pelo retroprojetor sobre motivação, hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem, para escolherem as alternativas que se referem a um bom estudante e preencherem as cartelas do bingo. Para ganhar o jogo, os participantes deveriam escolher em cada item a alternativa que se refere a um bom estudante e preencher a sua cartela com a opção feita. O jogo constou de vinte questões e, na segunda etapa, foram projetadas novamente as questões com a alternativa que valia ponto, para que os alunos se auto-avaliassem. Ao final, cada aluno somou os pontos obtidos e, dessa forma, puderam refletir individualmente sobre os seus próprios hábitos de estudo, atitudes, estratégias de aprendizagem. Foi realizado um debate para que os alunos tivessem a oportunidade de elaborar reflexões coletivas sobre o conteúdo do jogo Bingo Melhor Estudante (BME) e feita uma avaliação escrita, na qual, além das percepções sobre o significado da atividade, puderam ser percebidos o grande envolvimento e o interesse da turma. Esse mesmo jogo já fora utilizado, em outro estudo desta pesquisadora, com o objetivo de avaliar a percepção dos estudantes a respeito da utilização de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de leitura (Gomes & Boruchovitch, 2004, 2005). No presente estudo, ele foi utilizado como forma de intervenção psicopedagógica para desenvolver a consciência metacognitiva.

### QUADRO 9 - Quinta sessão de intervenção

Objetivos	Ações	Instrumentos e materiais
<ul style="list-style-type: none"><li>♠ Refletir sobre aspectos contextuais relacionados ao estudo e à necessidade de organizar o ambiente para estudar</li><li>♠ Estabelecer metas pessoais e visualizar-se como profissional bem sucedido</li><li>♠ Levar à prática orientada de estratégias de leitura</li><li>♠ Ensinar estratégias novas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>♠ Debate sobre as situações mostradas nos cartazes</li><li>♠ Preenchimento da folha individual</li><li>♠ Leitura e compreensão de um texto</li><li>♠ Avaliação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>♠ Cartazes com situações de ensino e aprendizagem</li><li>♠ Folha individual: questões de reflexão</li><li>♠ “O cachorro e o gato” e respectivo <i>Cloze</i></li><li>♠ Roteiro de atividades de interpretação e compreensão do texto</li></ul>

#### 3.7.5. Quinta sessão de intervenção

A sessão teve início com as atividades de socialização e ativação. A partir de cartazes de pessoas estudando em diferentes lugares e situações os alunos tiveram de, oralmente, comparar os diferentes contextos e identificar as condições favoráveis ao estudo, refletir sobre o contexto escolar e as condições de estudo em casa, o que ajuda e o que atrapalha a aprendizagem. Da mesma forma, foi perguntado sobre fatores que prejudicam o estudo, sobre conselhos que dariam a um colega para estudar e aprender mais. Além dessa conversa inicial, os alunos registraram por escrito suas reflexões, preenchendo a folha individual. Foi solicitado também para escreverem acerca do que pretendem fazer para estudar ainda melhor e quais as suas metas e objetivos relativamente ao futuro. Um desenho, no qual eles se representaram como um profissional bem sucedido e feliz, teve como objetivo fortalecer crenças e autopercepções positivas.

A leitura do dia foi “O cachorro e o gato”. Em virtude da dificuldade relativa do texto, pois, no final, é solicitado ao leitor o desfecho da história (resolução de problema), ele foi bem trabalhado, oralmente, utilizando as estratégias de compreensão já ensinadas nas outras sessões de intervenção: antecipar os sentidos do texto por meio do autoquestionamento sobre a leitura, inferir os significados das palavras a partir do contexto, extrair a idéia principal ao dar outro título à história e compor a seqüência narrativa com a

resolução do problema criado na trama. A utilização de conhecimentos prévios era necessária para criar analogias, descrevendo situações em que pessoas “vivem como cão e gato” (ir além do texto). Outra dificuldade foi acrescentada. No texto, diversos pronomes também foram sublinhados, exigindo dos estudantes a substituição de palavras, para dar sentido ao texto. O Teste *Cloze* foi também utilizado nessa sessão, como instrumento de compreensão. A avaliação e o sorteio fecharam as atividades do dia.

### QUADRO 10 - Sexta sessão de intervenção

Objetivos	Ações	Instrumentos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>♣Proporcionar aos alunos oportunidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem</li> <li>♣Exercitar a prática orientada de estratégias de leitura</li> <li>♣Despertar a consciência sintática</li> <li>♣Levar ao autoconhecimento, a partir de recordações de fatos importantes da própria história</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♣Composição de frases a partir de palavras-estímulo, relacionadas ao estudo e ao contexto escolar</li> <li>♣Leitura e compreensão de um texto que joga com os diferentes sentidos de palavras homófonas</li> <li>♣Leitura e compreensão de uma “tirinha” de Calvin e discussão sobre o que é uma autobiografia</li> <li>♣Leitura de um texto que poderia ser o início de uma autobiografia com dados genéricos</li> <li>♣Escrita da autobiografia, a partir de um roteiro. Avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♣Palavras-estímulo como início de frases a serem completadas</li> <li>♣Texto: “As quatro estações”. Quadrinho: “tirinha de Calvin”</li> <li>♣Texto-estímulo com o início de uma autobiografia genérica e um roteiro para orientá-los na escrita da sua própria autobiografia</li> </ul>

#### 3.7.6. Sexta sessão de intervenção

Depois do início habitual, foram revisadas as estratégias trabalhadas e, a seguir, foi solicitado que completassem, por escrito, algumas frases, cujo início sugeria aspectos relacionados à vida escolar, proporcionando momentos de reflexão e maior conhecimento sobre seus pensamentos e sentimentos relativamente à escola.

Na leitura de um pequeno texto, “As quatro estações”, foram trabalhadas as estratégias já ensinadas aos alunos. Foi explorado o jogo semântico com a palavra “estação”, utilizada com diferentes significados e as características do personagem

Marcelo. Os diferentes significados da palavra estação estavam explícitos no texto, enquanto as características do personagem mencionado deveriam ser inferidas. Foram trabalhados significados diferentes de outras quatro palavras homófonas. O *Cloze* foi utilizado para desenvolver a compreensão. Uma segunda leitura, da “tirinha” do personagem Calvin, explorou o texto narrativo autobiográfico. O objetivo principal foi o de estimular a reflexão sobre a própria história de vida, promovendo o autoconhecimento e a autocompreensão. Os participantes foram estimulados a se lembrarem de fotos e de fatos da sua infância e escreverem um texto autobiográfico, narrando aspectos da sua própria história. Isso depois de terem lido um texto com uma biografia genérica, que poderia ser a de qualquer estudante da faixa etária deles. Foi dado um roteiro de questões, que poderia ser utilizado como organizador do texto e feita a recomendação, por escrito, para que revisassem o seu texto. Novamente a escrita foi utilizada como apoio à compreensão. Essa atividade serviu de preparação para a última intervenção, cujo tema era explorar possibilidades de se superar dificuldades, utilizando como pretexto uma pequena biografia de Einstein. A sessão foi encerrada como de costume.

#### QUADRO 11- Sétima sessão de intervenção

Objetivos	Ações	Instrumentos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>♣A partir de uma autobiografia de Einstein, refletir sobre a importância de enfrentar os desafios e as dificuldades pessoais</li> <li>♣Aplicar as estratégias aprendidas na compreensão do texto</li> <li>♣Aprender a buscar informações específicas no texto</li> <li>♣Identificar as idéias principais do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♣Leitura e compreensão do texto</li> <li>♣Elaboração de um resumo</li> <li>♣<i>Cloze</i></li> <li>♣Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♣Texto: “Albert Einstein – um mau aluno” e respectivo Teste <i>Cloze</i></li> <li>♣Folha de atividades</li> </ul>

#### 3.7.7. Sétima sessão de intervenção

Depois das rotinas iniciais, foi lido o texto: “Albert Einstein - um mau aluno”, com o duplo objetivo de trabalhar as estratégias de compreensão de leitura e, ao mesmo tempo, refletir sobre hábitos e estratégias de aprendizagem. O objetivo da leitura foi lançado para os alunos, sob a forma de um desafio, para eles descobrirem se, de fato, Einstein foi sempre

um mau estudante. A partir do título, foram levados a fazer inferências e autoquestionamentos sobre o texto. Antes da leitura, por meio de uma conversa, procurou-se ativar os seus conhecimentos prévios, para facilitar a compreensão. Após a leitura do texto, oralmente, pela pesquisadora e silenciosamente, pelos alunos, foram trabalhados aspectos da consciência semântica, por meio da substituição das palavras previamente sublinhadas no texto, por outras com o mesmo significado. Novamente praticou-se a estratégia de tirar do contexto o significado das palavras (alguns alunos já o faziam espontaneamente).

Com a ajuda do texto, os participantes responderam a questões de interpretação e de reflexão sobre as dificuldades iniciais do personagem e sobre o modo como ele não apenas superou essas dificuldades, mas se tornou um cientista famoso. O *Cloze* foi utilizado para fins de auxiliar a compreensão. Essas atividades escritas tiveram também o objetivo de prepará-los para a última atividade, a elaboração do resumo do texto, como estratégia de compreensão e de verificação da compreensão, considerada como uma das mais eficazes quando se “lê para aprender”.

**QUADRO 12 - Pós-Teste : Grupo Experimental e Grupo-Controlle**

<b>PÓS-TESTE: OBJETIVOS</b>	<b>Questionário</b>	<b>Escala de Estratégias de Aprendizagem</b>	<b>Teste Cloze 1 “O gato e o rato”</b>	<b>Teste Cloze 2 “Os dois amigos e o urso”</b>
♣Possibilitar a comparação entre os dados do Pré-Teste e após o trabalho de intervenção	♣Comparar os dados demográficos e outras informações relativas à leitura	♣Avaliar as estratégias de aprendizagem e relativas à leitura; ♣Comparar os resultados anteriores e após o trabalho de intervenção	♣Avaliar os sujeitos, relativamente à compreensão da leitura ♣Verificar possíveis melhorias após a intervenção	♣Verificar o desempenho em compreensão leitora com um texto desconhecido

### **3.8. Procedimentos de coleta de dados no Pós-Teste**

Ao término dos procedimentos de intervenção no GE, houve o segundo momento de avaliação dos alunos dos dois grupos, GE e GC. Foram aplicados os seguintes instrumentos: a) Escala de Estratégias de aprendizagem (Boruchovitch & Santos, 2001),

com o objetivo de avaliar as possíveis mudanças qualitativas dos alunos relativamente à utilização de estratégias de aprendizagem; b) Questionário informativo, com dados demográficos e algumas questões sobre gosto, preferências e estratégias de leitura, para observar as possíveis mudanças dos alunos relativamente à leitura; c) A avaliação da compreensão realizada por meio da leitura e Teste *Cloze* de “O gato e o rato”, já utilizados no Pré-Teste, e de um texto novo, “Os dois amigos e o urso” e o respectivo *Cloze*.

A avaliação dos Testes *Cloze* teve como objetivo verificar possíveis influências positivas no trabalho de intervenção, na compreensão leitora. Os três primeiros instrumentos já eram conhecidos pelos alunos, o que facilitou o seu desempenho nas atividades. Foi também solicitada uma paráfrase do texto novo, para avaliar a utilização, pelos alunos, dos elementos da estrutura narrativa.

No Grupo-Controle (GC), foram retomadas as atividades, sendo que não houve nenhum outro contato com o pesquisador entre o Pré e o Pós-Teste e, nesse período, os estudantes tiveram as aulas habituais, com o professor da turma. Os instrumentos “Escala de Estratégias de Aprendizagem” e “Questionário Informativo” foram aplicados em dois dias. Novamente os participantes foram orientados individualmente, em pequenos grupos de três a seis alunos, na sala de vídeo ou na biblioteca. A duração individual de preenchimento ficou entre 15 e 35 minutos. A avaliação da compreensão da leitura foi realizada um dia depois, por meio dos mesmos textos e respectivos Testes *Cloze*, utilizados para o Grupo Experimental.

Tudo ocorreu normalmente, no entanto, uma observação importante foi a de que havia uma grande diferença no relacionamento alunos-professor, em cada uma das turmas GE e GC e isso se refletia no modo de organização da classe, de desempenhar as tarefas solicitadas e, principalmente, de encarar a situação de teste. Nesse Grupo-Controle, os alunos pareceram mais inseguros e mais ansiosos, ao terem de desempenhar uma tarefa individualmente, sem se comunicar com os colegas, sentados nas proximidades, da forma como pareciam estar acostumados a fazer nas demais atividades de classe. De fato, a professora deixava as crianças muito à vontade, durante a aula e as carteiras são colocadas em duplas, para favorecer a interação. Na situação de teste, foi preciso insistir diversas vezes em que o trabalho deveria ser individual, o que não impediu algumas trocas. Os alunos aparentaram pouco interesse e protestaram pela repetição das atividades, havendo

necessidade de lhes explicar que o objetivo era o de comparar o desempenho deles nas duas situações.

**QUADRO 13 - Pós – Teste Postergado: Grupo Experimental e Grupo-Controle**

<b>INSTRUMENTOS OBJETIVOS</b>	<b>Teste <i>Cloze</i> 1</b> “O gato e o rato”.	<b>Teste <i>Cloze</i> 2</b> “Os dois amigos e o urso”
♣Avaliar a persistência – ou não – das possíveis mudanças que ocorreram	♠Verificar a manutenção dos efeitos da intervenção, depois de três semanas do seu término	♠Verificar a manutenção dos efeitos da intervenção, após três semanas

### 3.9. Procedimentos de coleta de dados no Pós-Teste Postergado

O Pós-Teste Postergado ocorreu no início de dezembro e constou da avaliação da leitura e compreensão por meios dos textos “O gato e o rato”, “Os dois amigos e o urso” e os respectivos Testes *Cloze*. Teve como objetivo verificar a manutenção dos possíveis efeitos benéficos da intervenção e possibilitar a comparação do desempenho dos dois grupos GE e GC. Realizou-se três semanas após o Pós-Teste, praticamente ao término do ano escolar. Constou da leitura e *Cloze* dos mesmos textos utilizados no Pós-Teste.

### 3.10. Avaliação e encerramento da pesquisa

Depois do Pós-Teste Postergado, no GE, os alunos preencheram uma Ficha de Avaliação sobre as atividades desenvolvidas e puderam expressar a sua opinião de forma mais espontânea. Em seguida, num clima de grande empatia, deu-se o encerramento, com agradecimentos à turma e à professora, assim como o sorteio de mais livrinhos e três pequenos jogos.

No GC, igualmente, depois do Pós-Teste Postergado, deu-se o agradecimento à colaboração da professora e aos alunos. Após os contatos finais com a coordenadora e a diretora da escola, foram dadas por concluídas as atividades. Ficou combinado que a pesquisadora poderia voltar para copiar o parecer escrito da professora sobre cada aluno,

que correspondeu à avaliação final das turmas de concluintes das quartas séries. Isso ocorreu antes do início do ano letivo seguinte.

### **3. 11. Procedimentos de análise de dados**

Para verificar o alcance dos objetivos e testar a hipótese formulada, foram adotados os seguintes procedimentos:

#### **3.11.1. Análise quantitativa**

Inicialmente, foi realizada análise descritiva dos participantes, alunos de quarta-série do Ensino Fundamental, constituindo um total de 56 crianças, sendo metade do Grupo-Controle (n=28) e a outra metade, do Grupo Experimental (n=28). Dessa forma foi verificado se os dois grupos são comparáveis quanto às seguintes variáveis: dados sociodemográficos, gênero, idade, práticas de leitura, reconhecimento e uso de estratégias de aprendizagem e desempenho em compreensão leitora, no início da pesquisa.

Os resultados foram sintetizados, por meio de tabelas de frequência e das medidas de posição e de dispersão (média, desvio-padrão, valores mínimo, máximo, mediana e quartis), das variáveis contínuas, avaliadas pelo Questionário Informativo, na Escala de Estratégias de Aprendizagem e no Teste *Cloze A*.

Para verificar a consecução de cada objetivo, foram empregados diferentes testes estatísticos que pudessem comparar as variáveis de interesse nos dois grupos de estudo e entre eles, bem como analisar a evolução dos parâmetros entre os momentos diferentes das avaliações (Pré-Teste, Pós-Teste e Pós-Teste Postergado). Esses procedimentos permitiram testar a validade da hipótese de que o Grupo Experimental evidenciará progresso significativo em compreensão leitora, reconhecimento e utilização de estratégias de aprendizagem e práticas de leitura após os procedimentos de intervenção, quando comparado ao Grupo-Controle.

Na comparação das variáveis categóricas entre os grupos, foram utilizados os Testes Qui-Quadrado, ou exato de *Fisher* para valores esperados menores que cinco. Em caso de ausência de distribuição normal das variáveis, o Teste de *Mann-Whitney*, para comparação das variáveis contínuas entre os grupos, foi também utilizado.

Além disso, para analisar a evolução das variáveis categóricas entre as duas avaliações foi utilizado o Teste de *McNemar*. A evolução das variáveis contínuas entre os grupos e as avaliações dois e três foi medida por meio da Análise de Variância para medidas repetidas (*ANOVA for Repeated Measures*). Os valores entre as avaliações foram comparados com a aplicação do Teste de perfil por contrastes (*Profile Test*) e, para comparar os valores entre os grupos, foi utilizado o Teste de *Tukey*. As variáveis sem distribuição Normal foram transformadas em postos (ou *ranks*) para a realização dos testes. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ( $p < 0.05$ ).

### **3. 11. 2. Análise qualitativa**

Para avaliar a percepção dos alunos a respeito dos procedimentos de intervenção e para examinar se houve a ativação da consciência metacognitiva a propósito dos próprios desempenhos, foi realizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 1991) das respostas às questões abertas, formuladas no encerramento da pesquisa. A primeira e a segunda, de caráter opinativo, tiveram como objetivo analisar o gosto e as preferências relativamente às diferentes atividades desenvolvidas. A terceira e a quarta, de caráter reflexivo, almejavam sondar a auto-avaliação deles como estudantes e os possíveis progressos percebidos e que pudessem ser atribuídos ao trabalho de intervenção. Dessa forma, pôde-se levar em consideração a percepção deles quanto aos benefícios dos procedimentos de intervenção tendo em vista o quarto objetivo do trabalho, que foi “avaliar a percepção dos estudantes do Grupo Experimental a respeito dos procedimentos de intervenção”.

As duas primeiras questões, mais objetivas, foram apenas tabuladas. As respostas dos alunos à terceira e à quarta questão foram tabuladas e categorizadas. Para aumentar a confiabilidade da análise de conteúdo realizada, todas as respostas dos participantes foram lidas e foi desenvolvido um conjunto de categorias de respostas para essas questões. Cada categoria foi definida operacionalmente. A consistência do processo de categorização foi avaliada mediante a utilização de três juízes independentes, que analisaram 40% das respostas dos participantes a cada pergunta. Os juízes são pessoas de nível universitário, porém, com ocupação não relacionada à temática da pesquisa. As respostas para essa análise foram selecionadas aleatoriamente e avaliadas pelos juízes de acordo com o conjunto de regras previamente desenvolvido. A porcentagem de correspondência

alcançada entre os juízes e o pesquisador foi de 80% para a terceira questão e de 85% para a quarta.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para verificar se os objetivos foram atingidos, de acordo com a hipótese formulada, realizaram-se análises quantitativas e qualitativas. Neste capítulo, serão apresentadas em primeiro lugar as análises quantitativas. A seguir, far-se-á uma análise qualitativa dos desempenhos individuais em compreensão leitora. E, finalmente, serão apresentados dados da percepção dos participantes do Grupo Experimental, a propósito dos procedimentos de intervenção, de acordo com o quarto objetivo. Será observada a seqüência dos objetivos e as comparações poderão focalizar dados entre os grupos e intragrupos, nos diferentes momentos da avaliação. Serão também indicadas as diferenças entre tempos e entre os grupos.

#### **4.1. Percepções, preferências e hábitos dos alunos relativamente à leitura e ao seu desempenho enquanto estudantes**

O primeiro objetivo da investigação foi analisar as percepções, as preferências e os hábitos dos alunos relativamente à leitura, ao seu desempenho enquanto estudantes e às estratégias de aprendizagem e de leitura utilizadas por eles antes e depois da intervenção. A hipótese foi que o Grupo Experimental evidenciará progresso significativo nas práticas de leitura após as sessões de intervenção, quando comparado ao Grupo-Controle. Para verificar a consecução deste objetivo, foram analisados os dados obtidos por meio do Questionário Informativo no Pré e no Pós-Teste. Além dos dados sociodemográficos, esse Questionário Informativo continha questões destinadas a avaliar o gosto e a motivação para a leitura, o tempo semanal dedicado à atividade, as leituras preferidas, as percepções da importância que atribuem a esta prática social.

As respostas a essas questões foram tabuladas e o desempenho de cada grupo foi analisado em termos de frequência e porcentagem, o que pode ser visualizado na **Tabela 6**.

Para a comparação entre os grupos, foram levados em conta os resultados do Teste exato de Fisher.

**Tabela 6.** Comparação entre os grupos quanto às preferências e hábitos de leitura

	Pré-Teste				Pós Teste			
	GE		GC		GE		GC	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Gosto pela leitura</b>								
Não gosta de ler.	1	3,57	2	7,14	0	0,00	3	10,71
Gosta de ler.	27	96,43	26	92,86	28	100,0	25	89,29
	Teste exato de Fisher: p=1.000				Teste exato de Fisher: p=0.236			
<b>Leituras preferidas</b>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Textos informativos	4	14,29	2	7,69	1	3,57	2	8,00
Textos narrativos	13	46,43	10	38,46	15	53,57	8	32,00
Quadrinhos	2	7,14	6	23,08	1	3,57	8	32,00
Poesia	6	21,43	1	3,85	3	10,71	0	0,00
Outros gêneros	2	7,14	4	15,38	5	17,86	4	16,00
Tudo	1	3,14	3	11,54	3	10,71	3	12,00
	Teste exato de Fisher: p=0.156				Teste exato de Fisher: p=0.039			
<b>Tempo dedicado à leitura -N° de hs sem.</b>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1 hora	6	21,43	5	18,52	1	3,57	4	14,29
1 a 3 horas	15	53,57	12	44,44	17	60,71	14	51,85
3 a 6 horas	4	14,29	7	25,93	7	25,00	6	22,22
Mais de 6 horas	3	10,71	3	11,11	3	10,71	3	11,11
	Teste exato de Fisher: p=0.771				Teste exato de Fisher: p=0.591			
<b>Porque ler é importante.</b>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pelo uso escolar da leitura	22	78,57	12	42,86	19	67,86	13	46,43
Pelo uso social da leitura	1	3,57	6	21,43	1	3,57	1	3,57
Para o desenvolvimento pessoal	2	7,14	4	14,29	2	7,14	1	3,57
Porque é prazeroso	1	3,57	1	3,57	1	3,57	1	3,57
Outros motivos	2	7,14	5	17,86	5	17,86	12	42,86
	Teste exato de Fisher: p=0.058				Teste exato de Fisher: p=0.281 Teste de Mc Nemar S=5.0; p=0.025			

Por meio da **Tabela 6** é possível verificar o gosto e as preferências dos estudantes do GC e do GE relativamente à leitura, à sua valorização a essa prática social e o tempo que dedicam a essa atividade.

É possível também comparar as diferenças mais significativas entre os dois grupos, que, nesse tópico, são quanto ao gênero literário preferido. No GE, no Pós-Teste, a diferença significativa foi para o gênero narrativo e para a poesia; no GC, as preferências se distribuem entre o gênero narrativo e os quadrinhos ( $p=0.039$ ). Ainda no Pós-Teste, relativamente à questão “Porque ler é importante”, diminuiu para o GC a menção aos usos sociais da leitura ( $S=5.0$ ;  $p=0.025$ ).

Outro aspecto que pôde ser avaliado por meio do Questionário Informativo diz respeito às autopercepções enquanto estudantes. Uma das questões focalizava a percepção que têm do próprio desempenho em Português. Foi perguntado: *Em Português, as suas notas estão boas? Sim (\_\_\_) Não (\_\_\_) Por quê? (\_\_\_)* Outra pergunta foi formulada, com o objetivo de obter uma auto-avaliação mais global de si próprio, enquanto estudante: *Você se considera um aluno: excelente (\_\_\_) bom (\_\_\_) regular (\_\_\_) fraco (\_\_\_). Quais são as suas maiores dificuldades? Conte para mim: .....*

As respostas foram tabuladas e os resultados obtidos por meio da estatística descritiva e do Teste exato de *Fisher*.

Os dados estão sintetizados na **Tabela 7**.

**Tabela 7.** Comparação entre os grupos quanto às auto percepções relativamente às notas obtidas, à percepção quanto ao desempenho e às dificuldades enquanto estudantes

	Pré-Teste				Pós-Teste			
	GE		GC		GE		GC	
<b>Tem boas notas em português.</b>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não	1	3,57	5	17,86	1	3,57	4	14,29
Mais ou menos	1	3,57	1	3,57	3	10,71	2	7,14
Sim	26	92,86	22	78,57	24	85,71	22	78,57
	Teste exato de Fisher: $p=0.193$				Teste exato de Fisher: $p=0.578$			
<b>Percepção dos alunos quanto ao próprio desempenho como estudantes</b>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Fraco	0	0,00	2	7,69	1	4,00	2	7,14
Regular	2	7,14	8	30,77	5	20,00	6	21,43
Bom	11	39,29	16	61,54	13	52,00	18	64,29
Excelente	15	53,57	0	0,00	6	24,00	2	7,14
	Teste exato de Fisher: $p<0.001$				Teste exato de Fisher: $p=0.426$			
<b>Percepção das próprias dificuldades</b>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Dificuldade em uma disciplina	15	53,57	13	46,43	16	57,14	14	50,00
Dificuldade em 2 ou 3 disciplinas	3	10,71	10	35,71	5	17,86	7	25,00
Dificuldades específicas	2	7,14	1	3,57	2	7,14	0	0,00
Dificuldade em leitura	5	17,86	4	14,29	1	3,57	7	25,00
Não tem dificuldade	3	10,71	0	0,00	2	7,14	0	0,00
Outros	0	0,00	0	0,00	2	7,14	0	0,00
	Teste exato de Fisher: $p=0.108$				Teste exato de Fisher: $p=0.034$			

A maioria dos estudantes afirmou ter boas notas em Português no Pré e no Pós-Teste. O número de alunos que respondeu “Sim” para a pergunta sobre “boas notas em Português” foi maior no GE, com 92,86% no Pré-Teste e 85,71% no Pós-Teste. No GC, foi de 78,57% nas duas avaliações. A diferença entre os grupos não é significativa.

Na questão destinada a avaliar a autopercepção dos estudantes quanto ao próprio desempenho, entre as opções - “Fraco”, “Regular”, “Bom” e “Excelente”, no Pré-Teste, no GE a porcentagem de “Excelente” (53,57%) é muito significativa (Teste exato de Fisher:  $p < 0.001$ ). A opção - “Fraco” - foi assinalada por apenas um aluno do GE no Pós-Teste (4%) e por dois alunos do GC, no Pré e no Pós-Teste. No GC, os dados significativos foram para “Regular” (30,77%) e “Bom” (61,54%).

Relativamente à percepção dos participantes a propósito de dificuldades específicas, no Pré-Teste os grupos podem ser considerados homogêneos, pois inexisteram diferenças significativas entre eles. A questão foi “aberta”. O maior número de respostas mencionava uma disciplina específica no GE (53,57%) e, no GC, (46,43%). Cinco participantes do GE (17,86%) e quatro do GC (14,29%) declararam ter dificuldade em leitura. No GC não houve afirmativa de “Não ter nenhuma dificuldade”, semelhante à de três alunos do GE (10,71%). No Pós-Teste, houve diferenças significativas entre os grupos para “dificuldade em uma disciplina” (57,14% no GE e 50% no GC); “dificuldade em duas disciplinas” (17,86% para o GE e 25% para o GC); “dificuldade em leitura” (3,57% no GE e 25% no GC) e “não tem dificuldade” (7,14% no GE e 0,00% no GC).

Foi incluído no Questionário Informativo um item a propósito do uso de estratégias de aprendizagem a partir de uma situação hipotética de ter de ler e compreender um texto para elaborar um resumo. Depois da situação descrita, os alunos deveriam optar por “Não” (\_\_\_) e “Sim” (\_\_\_) e “Você costuma fazer isso”: “Nunca” / “Quase nunca” (\_\_\_); “Às vezes” (\_\_\_); “Quase sempre” (\_\_\_); “Sempre” (\_\_\_).

Os dados, analisados por meio da estatística descritiva e do Teste exato de Fisher, encontram-se na **Tabela 8**.

**Tabela 8.** Comparação entre os grupos quanto à utilização de estratégias de aprendizagem

	Pré-Teste				Pós-Teste			
	GE		GC		GE		GC	
<b>Lê para compreender e poder elaborar um Resumo.</b>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não	2	7,14	4	14,29	2	7,41	5	17,86
Sim	26	92,86	24	85,71	25	92,59	23	82,14
	Teste exato de <i>Fisher</i> : p=0.670				Teste exato de <i>Fisher</i> : p=0.4.22			
<b>Frequência com que o faz</b>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nunca/quase nunca	1	3,85	2	9,09	1	3,70	2	7,41
Às vezes	3	11,54	12	54,55	9	33,33	17	62,96
Quase sempre	6	23,08	2	9,09	7	25,93	2	7,41
Sempre	16	61,54	6	27,27	10	37,04	6	22,22
	Teste exato de <i>Fisher</i> : p=0.005				Teste exato de <i>Fisher</i> : p=0.077			

Tanto no Pré como no Pós-Teste, as respostas dos participantes do GE e do GC foram homogêneas, não tendo sido encontradas diferenças significativas na análise estatística, quanto à resposta “Sim” ou “Não. No entanto, quanto à frequência com que o fazem, as diferenças foram significativas, como mostra a Tabela 8 No Pré-Teste, 61,54% dos alunos do GE registraram a opção “Sempre”, enquanto 54,55% dos estudantes do GC optaram pela resposta “Às vezes” (p=0.005). No Pós-Teste não foi encontrada diferença significativa. Os alunos do GC mantiveram-se relativamente estáveis com 62,96% de respostas “Às vezes”. Já os participantes do GE tiveram as opções mais distribuídas com 37,04% de “Sempre”, 25,93% de “Quase sempre” e 33,33% de “Às vezes” (p=0.077).

#### 4.2. Efeitos dos procedimentos de intervenção na melhoria da compreensão em leitura

O segundo objetivo foi verificar os efeitos dos procedimentos de intervenção por meio do ensino de estratégias de aprendizagem e de estudo na melhoria da compreensão em leitura de estudantes de quarta série do ensino fundamental. A hipótese foi a de que haverá evidências de progresso significativo do Grupo Experimental em compreensão leitora, quando comparado ao Grupo-Controle.

Para avaliar o progresso em compreensão, foram utilizados dois textos para leitura e os respectivos Testes *Cloze*. O primeiro texto, “O gato e o rato”, com 182 palavras e 25 lacunas foi utilizado no Pré, no Pós-Teste e no Pós-Teste Postergado. O segundo texto e seu *Cloze*, “Os dois amigos e o urso”, com 187 palavras e 32 lacunas, foram utilizados apenas no Pós-Teste e no Pós-Teste Postergado.

Para a interpretação dos dados individuais, foram contabilizadas como acertos apenas as palavras exatas, correspondentes ao texto original. Na análise quantitativa, foram utilizados os resultados brutos dos acertos, isto é, o número de lacunas do teste, preenchidas corretamente.

Numa análise mais qualitativa, os alunos foram classificados quanto ao seu desempenho com base na porcentagem individual dos acertos, como será explicado mais adiante.

A **Tabela 9** mostra os resultados da estatística descritiva intra e intergrupos, nos Testes *Cloze*. Para que fosse possível a comparação entre os grupos, foi utilizado o Teste de *Mann-Whitney*, devido à ausência de distribuição Normal, para as variáveis contínuas.

**Tabela 9.** Resultados nos dois Testes *Cloze* nos grupos Experimental e Controle, nos três momentos da avaliação

	GRUPO-CONTROLE					GRUPO EXPERIMENTAL				
	Média	D.P.	Mín.	Max.	Md	Média	D.P.	Mín.	Max.	Md
Pré-t 1A	17,25	4,75	7,00	25	18,50	12,89	4,33	2,00	19	13,50
Pós-t 2A	20,04	4,96	8,00	25	21,00	16,50	4,58	6,00	23	17,50
Pós-t. 2B	19,68	5,88	7,00	29	20,00	18,64	4,29	8,00	25	20,00
Pós-t. P. 3A	20,86	4,62	4,00	25	22,00	18,21	4,29	8,00	24	19,50
Pós-t. P.3B	24,82	6,44	6,00	31	26,00	22,64	4,48	13,00	31	24,00

Podem-se observar na **Tabela 9** os resultados da análise estatística descritiva (a Média, o Desvio Padrão e a Mediana, escores mínimos e máximos) do GE e do GC no Pré, no Pós-Teste e no Pós-Teste Postergado. Observa-se que o Teste *Cloze* A, “O gato e o rato”, foi aplicado no Pré, no Pós-Teste e no Pós-Teste Postergado. A Média dos escores do Teste *Cloze* A para o GC foi 17,25 no Pré-Teste, 20,04 no Pós-Teste e 20,86 no Pós-Teste Postergado. No GE, as médias foram, respectivamente, 12,89, 16,50 e 18,21. Ambos os grupos apresentaram evolução nos três momentos avaliativos, conforme será mostrado mais adiante.

Um dado interessante é o dos valores mínimos e máximos. No GC, para o Teste *Cloze* A, os valores mínimos foram sete, oito e quatro, e os valores máximos foram 25 nos três momentos. Esses mesmos valores, para o GE, foram 2, 6 e 8; 19, 23 e 24, respectivamente. Esses dados mostram que, desde o Pré-Teste, no GC já houve aluno com 100% de acerto, fato que se repetiu no Pós-Teste e no Pós-Teste Postergado. No GE, nenhum aluno atingiu a pontuação máxima. O valor mínimo, no Pré-Teste, foi do GE, porém esse valor mínimo se elevou gradativamente. No GC, o valor mínimo inicial foi maior do que o do GE, porém, no Pós-Teste Postergado, algum aluno piorou o desempenho.

O Teste *Cloze* B (“Os dois amigos e o urso”) foi aplicado no Pós-Teste e no Pós-Teste Postergado. A Média dos alunos do GC foi de 19,68 no Pós-Teste e de 24,82 no Pós-

Teste Postergado, tendo havido progresso nos dois momentos sucessivos. No GE também houve progresso nos dois momentos, mas as Médias (18,64 e 22,64) ficaram abaixo das do GC. Os valores mínimos do GC foram sete no Pós-Teste e seis no Pós-Teste Postergado. Os valores máximos foram, respectivamente, 29 e 31. Para o GE os valores mínimos foram 8 e 13 no Pós-Teste e 25 e 31 no Pós-Teste Postergado.

Foi aplicado o Teste de *Mann-Whitney* para a comparação das variáveis entre os grupos GC e GE.

A Tabela 10 sintetiza os resultados obtidos.

**Tabela 10. Comparação entre Grupos quanto ao desempenho em compreensão leitora**

<i>CLOZE</i>	N	Média GC	Média GE	Z	P-VALOR*
Pré-t. 1A	28	17,25	12,89	3,29	0,001
Pós-t 2A	28	20,04	16,50	3,07	0,002
Pós-t. 2B	28	19,68	18,64	0,67	0,505
Pós-t. P. 3A	28	20,86	18,21	2,88	0,004
Pós-t. P. 3B	28	24,82	22,64	2,05	0,041

\*Z e p-valor referentes ao Teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre Grupos (C vs E).

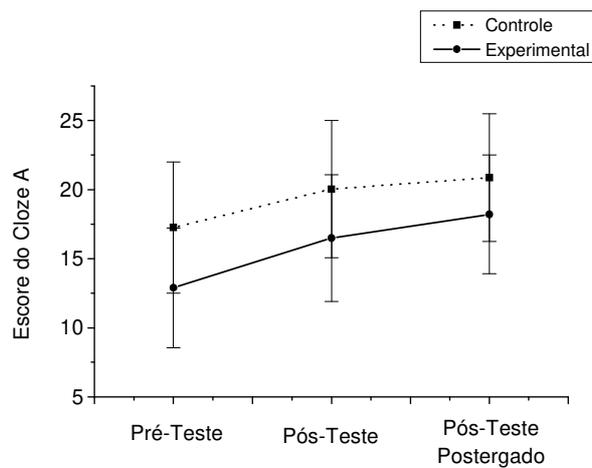
O Teste de *Mann-Whitney* mostrou diferença significativa a favor do GC nos resultados do Teste *Cloze* A, nos três momentos avaliativos. Ou seja, o desempenho do Grupo-Controle em compreensão leitora foi significativamente maior que o do Grupo Experimental no Pré e no Pós-Teste, assim como no Pós-Teste Postergado. Para o Teste *Cloze* B, houve diferença significativa apenas no Pós-Teste Postergado.

O desempenho do GE, comparativamente ao GC, em compreensão leitora em dois Testes *Cloze*, nos três momentos da avaliação pode ser visualizado nos dois gráficos que se seguem.

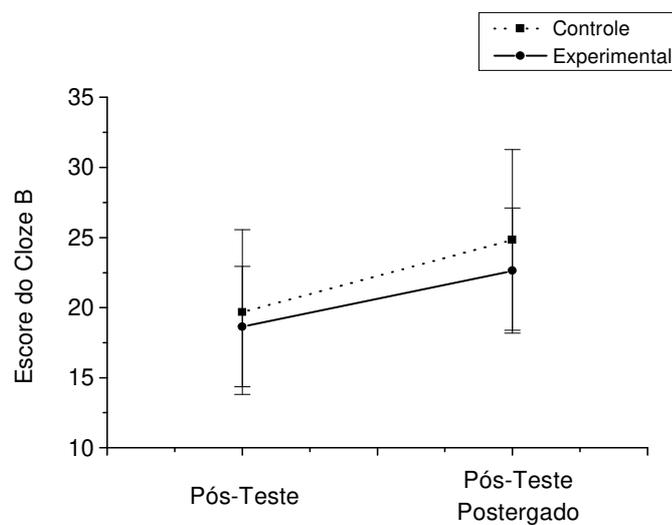
O **Gráfico 1** apresenta os resultados no *Cloze A*, “O gato e o rato”.

O **Gráfico 2** mostra os resultados no *Cloze B*, “Os dois amigos e o urso”.

**Gráfico 1.** Comparação entre os grupos GC e GE, quanto ao desempenho no Teste *Cloze A*



**Gráfico 2.** Comparação entre os grupos GC e GE, quanto ao desempenho no Teste *Cloze B*



A análise da evolução dos parâmetros entre os momentos diferentes das avaliações (Pré-Teste, Pós-Teste e Pós-Teste Postergado) permitiu avaliar a consecução do segundo objetivo, quanto à melhoria na compreensão em leitura, e testar a validade da hipótese. Para permitir esse estudo, foi utilizada a Análise de Variância para medidas repetidas (*ANOVA for Repeated Measures*). Pode-se, então, constatar a evolução das variáveis contínuas entre os grupos e entre os tempos, isto é, entre dois ou três momentos de avaliação para cada grupo no Teste *Cloze A* (Pré e Pós-Teste, Pré, Pós-Teste, Pós-Teste Postergado); e no Teste *Cloze B* (Pós-Teste e Pós-Teste Postergado). Para comparar os valores entre as avaliações, foi utilizado o Teste de perfil por contrastes (*Profile Test*) e, para comparar os valores entre os grupos, foi utilizado o Teste de *Tukey*. As variáveis sem distribuição Normal foram transformadas em postos (ou *ranks*) para a realização dos testes. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ( $p < 0.05$ ).

A análise da variância para medidas repetidas, relativamente ao desempenho dos dois grupos em compreensão leitora pode ser visualizada na **Tabela 11**.

**Tabela 11.** Resultado da ANOVA para a comparação dos escores nos Testes *Cloze* entre grupos e entre tempos

Variáveis*	Comparação entre Grupos (C e E)	Comparação entre Tempos (Avaliações)	Efeito da Interação Grupo vs Avaliação
Escore de <i>Cloze A</i> (“O gato e o rato”) (t1, t2 e t3)	$F_{(1,54)}=13.72$ ; $P < 0.001^a$	$F_{(2,108)}=50.72$ ; $P < 0.001^a$	$F_{(2,108)}=0.35$ ; $p=0.706$
Escore de <i>Cloze B</i> (“Os 2 amigos e o urso”) (t2 e t3)	$F_{(1,54)}=2.02$ ; $P=0.161$	$F_{(1,54)}=69.96$ ; $P < 0.001^b$	$F_{(1,54)}=0.64$ ; $p=0.429$

\* Variáveis transformadas em pontos (*ranks*) para as análises, devido à ausência de distribuição Normal. (a) diferença significativa entre tempos (Teste de Perfil) para ambos os grupos (Pré-Teste≠Pós-Teste; Pré-Teste≠Pós-Teste Postergado). Diferença significativa entre grupos (Teste de *Tukey*): Controle≠Experimental nos tempos Pré, Pós-Teste e Pós-Teste Postergado (b) diferença significativa entre tempos (Teste de Perfil) para ambos os grupos (Pós-Teste≠Pós-Teste Postergado).

Na **Tabela 11**, pode-se perceber que, no escore do *Cloze A* (“O gato e o rato”), a diferença foi significativa entre grupos em todos os tempos, com maior valor para o Grupo-Controle. Pode-se notar, igualmente, que houve aumento significativo quanto ao

desempenho nos tempos do Pós-Teste e do Pós-Teste Postergado para ambos os grupos. No escore do *Cloze B*, “Os dois amigos e o urso”, houve aumento significativo entre os tempos Pós-Teste e Pós-Teste Postergado para ambos os grupos.

Conforme foi mencionado anteriormente, esses resultados demonstram que, apesar de seleção aleatória, o GE e o GC não eram comparáveis, no início da pesquisa, no que concerne ao desempenho em compreensão leitora, com significativa vantagem para o GC. Após a intervenção, o GC continuou apresentando resultados significativamente melhores que o GE, exceto no *Cloze B* do Pós-Teste. Outro dado importante é que houve melhoria dos dois grupos ao longo dos três momentos da avaliação.

#### **4.3. Efeitos dos procedimentos de intervenção na utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas**

O terceiro objetivo do estudo foi avaliar se houve melhoria na utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, após a intervenção. De acordo com a hipótese formulada, o Grupo Experimental evidenciaria progresso significativo em reconhecimento de estratégias de aprendizagem após as sessões de intervenção, quando comparado ao Grupo-Controle.

Convém lembrar que o instrumento utilizado para avaliar a utilização de estratégias de aprendizagem foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem (EAEF), de Boruchovitch & Santos (2001), aplicada no Pré e no Pós-Teste. Tal Escala, utilizada neste estudo constou de 40 itens, propostos em forma de escala *likert* com três alternativas de escolha (“sempre”, “algumas vezes” e “nunca”). Para cada resposta atribuiu-se de um a três pontos, dependendo da opção do estudante. “Algumas vezes” valia dois pontos, enquanto as alternativas “Sempre” e “Nunca” valiam um ou três pontos, conforme o número da questão. O valor máximo de pontos obtidos na escala é de 120 e o mínimo é de 40. Os escores individuais correspondem à soma dos pontos brutos de cada estudante.

A partir dos escores individuais, foram calculadas as medidas de estatística descritiva, comparativa e evolutiva, conforme mostrado a seguir.

Na **Tabela 12** estão os valores descritivos, assim como a análise comparativa dessas variáveis entre os dois grupos, realizada por meio do Teste de *Mann-Whitney* para Z e p-valor.

**Tabela 12.** Comparação dos resultados da Escala de Estratégias nos grupos Controle e Experimental

Estratégias de aprendizagem	GRUPO-CONTROLE					GRUPO EXPERIMENTAL					Z	P-valor*
	M	D.P.	Mín.	Max.	Md	M	D.P.	Mín.	Max.	Md		
<b>Pré-Teste</b>	90,82	7,49	77,00	105,00	90,00	94,71	7,51	71,00	106,00	95,00	2,10	p=0.036
<b>Pós-Teste</b>	88,57	8,98	69,00	106,00	88,50	95,21	8,85	79,00	111,00	94,00	2,54	p=0.011

\*Z e p-valor referentes ao Teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre Grupos (C vs E).

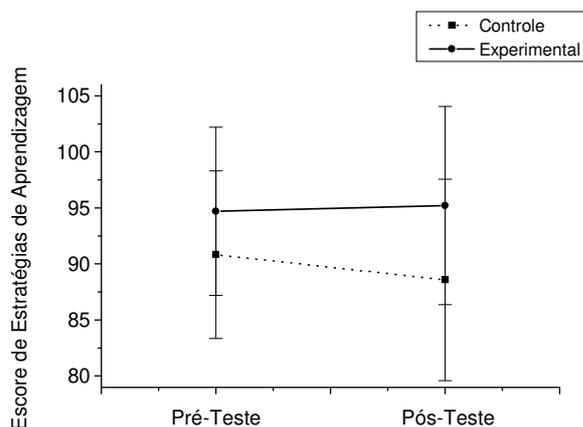
Pode-se observar diferença significativa entre os grupos GE e GC no Pré e no Pós-Teste, para o escore de estratégias de aprendizagem. As médias do GE foram significativamente mais altas do que as do GC, nos dois momentos da avaliação.

Para um total possível de 140 pontos na Escala de Estratégias de aprendizagem, a pontuação dos participantes do GC ficou entre 77 e 105 no Pré-Teste e entre 69 e 106 pontos no Pós-Teste. A Média obtida na primeira avaliação foi 90,82, caindo para 88,57 na segunda (com os desvios-padrão de 7,49 e de 8,98). Da mesma forma, a Mediana, de 90,00, no primeiro momento, passou para 88,50 no final.

No GE, os escores ficaram entre 71 e 106 no Pré-Teste e entre 79 e 111 no Pós-Teste. A Média subiu de 94,71 para 95,21 (com desvios padrão 7,51 e 8,85, respectivamente). As medianas, nos dois momentos da avaliação, foram, respectivamente, 95,00 e 94,00.

Esses dados podem ser visualizados no **Gráfico 3**.

**Gráfico 3.** Comparação entre os grupos GC e GE, quanto ao desempenho na Escala de Estratégias de Aprendizagem



O GE teve médias significativamente mais altas que o GC na Escala de Estratégias de Aprendizagem, tanto no Pré-Teste, como no Pós-Teste.

A análise comparativa e evolutiva entre tempos para os resultados obtidos pelos GC e GE está sintetizada na **Tabela 13**.

**Tabela 13.** Resultados das ANOVA's para comparação dos escores entre grupos e avaliações relativamente ao desempenho na Escala de Estratégias de Aprendizagem

Variáveis*	Comparação entre Grupos (C e E)	Comparação entre Tempos (Avaliações)	Efeito da Interação Grupo vs Avaliação
Escore de Estratégias de Aprendizagem (t1 e t2)	$F_{(1,54)}=7.22; P=0.010^a$	$F_{(1,54)}=1.72; p=0.196$	$F_{(1,54)}=0.59; p=0.446$

\* Variáveis transformadas em pontos (*ranks*) para as análises, devido à ausência de distribuição Normal.  
 (a) diferença significativa entre grupos (Teste de Tukey): Controle≠Experimental nos tempos Pré e Pós-Teste.

Verifica-se, pelos resultados da tabela anterior, que houve diferença para escore de estratégias de aprendizagem. Essa diferença é significativa entre grupos nos tempos Pré e Pós-Teste, com maior valor para Grupo Experimental.

Uma vez descritos os dados em função de cada objetivo do estudo, será apresentada a **Tabela 14**, na qual estão sintetizados os resultados da análise comparativa entre tempos e entre grupos.

**Tabela 14. Análise comparativa das diferenças entre tempos entre grupos**

VARIÁVEL	GRUPO-CONTROLE					GRUPO EXPERIMENTAL					Z	P-Valor*
	Méd.	D.P.	Mín.	Md	Máx	Méd.	D.P.	Mín	Md	Máx		
DifEstrat_12	-2.25	6.27	-15.00	-1.00	7.00	0.50	7.81	-17.00	1.00	17.00	Z=1.49	P=0.138
DifCloze_1A 2	2.79	4.16	-5.00	2.00	14.00	3.61	2.60	-1.00	4.00	7.00	Z=1.35	P=0.177
DifCloze_1A 3	3.61	4.47	-6.00	4.00	12.00	5.32	2.50	1.00	5.00	11.00	Z=1.40	P=0.162
DifCloze_A2A 3	0.82	3.77	-7.00	1.00	8.00	1.71	2.31	-2.00	1.50	6.00	Z=0.72	P=0.473
DifCloze_B2B3	5.14	5.25	-4.00	4.50	16.00	4.00	2.62	-3.00	4.00	9.00	Z=0.51	P=0.610

\* Z e p-valor referentes ao Teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre Grupos (C vs E).

Para as comparações entre os grupos Controle e Experimental, foram calculados os deltas ou as diferenças entre os tempos Pré e Pós-Teste para cada variável contínua. Foram encontrados os seguintes resultados: DifEstra\_12 (delta ou diferença entre Estratégia 1 e Estratégia 2), DifCloz\_1A2 (delta do *Cloze A* entre Pré e Pós-Teste), DifCloze\_1A3 (delta do *Cloze A* entre Pré e Pós-Teste Postergado), DifCloze\_A2A3 (delta do *Cloze A* entre Pós-Testes), DifCloze\_B2B3 (delta do *Cloze B* entre Pós-Testes). Não houve diferença significativa entre os grupos, ou seja, pode-se dizer que a evolução foi a mesma entre os tempos para ambos os grupos.

#### 4.4. Análise de resultados individuais no Teste *Cloze*

Para complementar a análise de cada grupo, considerado globalmente, foi feito um estudo dos resultados individuais. Para esta comparação, foram consideradas as porcentagens individuais dos acertos e a classificação correspondente. A partir dos dados brutos obtidos nos testes, foram calculadas as porcentagens ( $\sum$  acertos x 100: n° de lacunas) e avaliado o desempenho, de acordo com o critério e as categorias propostas por Bormuth (1968). O nível médio de desempenho fica entre 44 a 57%. Abaixo desse resultado, o desempenho é insatisfatório (nível de frustração) e, acima da média (nível independente), se

situam leitores autônomos e proficientes (Alliende *et al.*, 1994). As tabelas 15, 16 e 17, que se seguem, apresentam tais resultados.

Na **Tabela 15** estão as classificações obtidas pelos participantes do GE.

**Tabela 15.** Classificação dos participantes do GE nos dois Testes *Cloze*\*, nos três momentos avaliativos

Participantes	Idade	G	Pré-Teste A	Pós-T. A	Pós-T. B	Pós-T. Post. A	Pós-T. P. B
ADM	11	F	NM	NI	NM	NI	NI
AVRA	10	M	NM	NI	NI	NI	NI
AFT	10	F	NM	NI	NM	NI	NI
ALA	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
BRS	10	M	NI	NI	NI	NI	NI
CL	10	F	NM	NI	NI	NI	NI
CHO	10	M	NM	NI	NM	NI	NI
DJS	9	M	NM	NI	NI	NI	NI
DHS	10	M	NF	NM	NI	NM	NI
ES	10	M	NI	NI	NI	NI	NI
GGVS	10	M	NI	NI	NI	NI	NI
HCCP	10	M	NI	NI	NI	NI	NI
JRF	11	F	NM	NM	NM	NI	NM
JAMP	10	F	NM	NI	NI	NI	NI
JDTF	10	F	NF	NF	NM	NF	NI
JRS	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
KLB	11	F	NF	NI	NI	NI	NI
KJSS	10	F	NF	NF	NF	NF	NM
LNO	11	M	NF	NF	NF	NM	NM
LHJJ	10	M	NI	NI	NI	NI	NI
MVDS	9	M	NF	NI	NM	NM	NM
MLP	9	M	NF	NF	NF	NM	NM
NFE	11	F	NF	NI	NF	NI	NI
RRO	11	M	NI	NI	NI	NI	NI
SRO	11	F	NF	NM	NF	NI	NM
SAS	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
VEF	10	M	NM	NI	NI	NI	NI
CEP	10	M	NI	NI	NI	NI	NI

\* Classificação: NF = Nível de Frustração; NM = Nível Médio; NI = nível independente

A **Tabela 15** permite visualizar a situação de cada aluno do GE nos dois Testes *Cloze*, nos três momentos da avaliação.

Pode-se observar que 10 alunos (36%) já estavam no Nível Independente na primeira avaliação (Teste *Cloze A*) e assim permaneceram até o final da intervenção. Dos nove estudantes classificados no Nível Médio no Teste *Cloze A*, todos evoluíram para o NI, embora JRF tenha obtido o NM no Pós-Teste Postergado B.

Dos nove alunos classificados no Nível de Frustração, na primeira avaliação no Teste *Cloze A*, três alcançaram o NI em pelo menos um dos testes da segunda avaliação; e dois atingiram o NI nos Testes *Cloze A* ou B da terceira avaliação. No conjunto, 22 alunos foram classificados no NI no Teste *Cloze A*, 22, no Teste *Cloze B*; 24 dos participantes alcançaram o NI em pelo menos um dos dois testes Postergados. Apenas dois permaneceram no NF no Pós-Teste Postergado A, sendo que, no outro teste, um deles foi classificado no NM e, o outro, no NI. Ou seja, todos evoluíram.

Observa-se, igualmente, que alguns alunos já classificados no Nível independente no Teste *Cloze A*, demonstraram maior dificuldade no Teste *Cloze B*, que, além de ser um texto ainda desconhecido para eles, apresentava sete lacunas a mais.

A **Tabela 16** refere-se aos desempenhos individuais do GC.

**Tabela 16.** Classificação dos participantes do GC nos Testes *Cloze*\*

Participantes	Idade	G	Pré-Teste A	Pós-T. A	Pós-T. B	Pós-T. Post. A	Pós-T. Post. B
AAS	11	F	NI	NI	NM	NI	NI
ACLS	11	F	NI	NI	NF	NM	NM
BA	9	F	NI	NI	NF	NI	NI
CVSC	10	M	NM	NI	NM	NI	NF
CFC	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
DETJ	10	M	NF	NI	NM	NI	NI
EBV	10	M	NF	NF	NF	NF	NF
FKO	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
FCS	11	M	NI	NI	NI	NI	NI
GMS	9	F	NF	NF	NF	NM	NF
JAR	10	F	NF	NI	NI	NI	NI
JF	10	M	NI	NI	NF	NI	NI
JCMS	10	F	NI	NI	NM	NI	NI
JG	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
LSM	11	F	NI	NI	NI	NI	NI
LPD	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
MCJS	10	F	NI	NI	NM	NI	NI
MAF	10	M	NM	NF	NF	NI	NI
MFJ	10	M	NI	NI	NI	NI	NI
MCC	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
PFLJ	10	M	NM	NI	NM	NI	NI
PMS	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
TSC	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
TRA	10	F	NI	NI	NI	NI	NI
TRS	10	F	NI	NI	NM	NI	NI
VNFV	11	F	NI	NI	NI	NI	NI
WFC	11	M	NI	NI	NI	NI	NI
LSFC	10	F	NI	NI	NI	NI	NI

NF = Nível de Frustração; NM = Nível Médio; NI = Nível Independente

A **Tabela 16** permite visualizar a situação de cada aluno do GC nos dois Testes *Cloze*, nos três momentos da avaliação. Nesse Grupo, 21 estudantes (75%) já foram classificados no NI na primeira avaliação, três (10,7%) estavam no NM e quatro (14,3%), no NF. No Pós-Teste Postergado A, 25 dos estudantes foram classificados no NI (89,2%) e

no Pós-Teste Postergado B, 24 atingiram o NI (85,5%). Um dos participantes permaneceu no NF em todos os momentos avaliativos. Houve também casos de oscilação – avanços seguidos de recuos (ACLS, CVSC, GMS) ou regressão seguida de recuperação, como se observa em DETJ, JCMS, MAF, PFLJ e TRS. Um dos alunos do GC permaneceu no NF em todos os testes, o que não ocorreu no GE.

Pode-se notar que alguns alunos já classificados no Nível Independente no primeiro teste demonstraram maior dificuldade no Teste *Cloze* B, pois, além de ser um texto ainda desconhecido para eles, apresentava sete lacunas a mais, o que também ocorreu no GE.

Logo abaixo, na **Tabela 17**, é mostrada a porcentagem de alunos classificados por nível, em cada teste e a cada momento da avaliação.

**Tabela 17.** Comparação da classificação dos participantes nos dois Testes *Cloze* nos três momentos de avaliação da compreensão leitora

<i>Testes Cloze</i>	GE						GC					
	NF	%	NM	%	NI	%	NF	%	NM	%	NI	%
<b>Pré-T. A</b>	9	32,10	9	32,1	10	36,0	4	14,3	3	10,7	21	75,0
<b>Pós-T. A</b>	4	14,30	4	14,3	20	71,4	3	10,7	0	0,0	25	89,2
<b>Pós-T. B</b>	5	17,90	6	21,4	17	60,1	6	21,4	7	25,0	15	53,6
<b>Pós-T.PP A</b>	2	7,14	4	14,3	22	78,6	1	3,6	2	7,14	25	89,2
<b>Pós-T.PP B</b>	0	0,00	6	21,4	22	78,6	3	10,7	1	3,6	24	85,7

NF = Nível de Frustração; NM = Nível Médio; NI = Nível Independente

A **Tabela 17** permite comparar, em termos de porcentagens, a evolução de cada grupo em cada teste, nos diferentes momentos de avaliação da compreensão leitora. Podem-se, igualmente, comparar os dois grupos a cada momento avaliativo, em cada teste.

É possível observar também que, no Pré-Teste, 21 alunos do GC (75%) já puderam ser classificados no Nível Independente, contra 10 (36%) do GE. No entanto, um dos estudantes permaneceu no NF em todos os momentos. No Grupo Experimental, com um desempenho inicial muito aquém do GC, nenhum aluno permaneceu no Nível de Frustração.

No texto novo do Pós-Teste, em termos de classificação em níveis, a diferença foi favorável ao GE, com dois alunos a mais no Nível Independente. Em termos de porcentagem, foram 17 alunos do GE no NI (60,1%) e 15 do GC (53,6%) classificados no maior nível.

No Pós-Teste Postergado A, 22 participantes do GE (78,6%) e 25 do GC (89,7%) alcançaram o NI, isto é, a diferença foi favorável ao GC, por três alunos. No Pós-Teste Postergado B, 22 estudantes do GE (78,6%) e 24 do GC (85,7%) obtiveram a classificação máxima.

#### **4.5. Análise qualitativa das questões de avaliação - percepções dos estudantes acerca dos procedimentos de intervenção**

O quarto objetivo da pesquisa foi avaliar a percepção dos participantes do Grupo Experimental sobre os procedimentos de intervenção. Após a aplicação do último Pós-Teste Postergado, foi solicitado aos alunos que respondessem a algumas questões. Foi-lhes explicado que a opinião deles era importante e que as respostas seriam sigilosas. A seguir, serão apresentadas as questões e a tabulação das respostas obtidas. Foi respeitada a escrita original das crianças.

A questão 1 solicitava aos alunos: *Escrever sobre o que você mais gostou nas atividades desenvolvidas e dizer o porquê.*

A **Tabela 18** sintetiza os resultados.

**Tabela 18. Gosto pelas atividades desenvolvidas**

<b>Categorias</b>	<i>f</i>	%
Gostaram de todas as atividades	4	14,29
Mencionaram ter gostado de aspectos pontuais	24	85,71
Total	28	100,00

A **Tabela 18** mostra que, na análise qualitativa das respostas à primeira pergunta, destinada à avaliação da intervenção pelos participantes do estudo, foi constatado que quatro deles afirmaram ter gostado de tudo (14,29 %) e justificaram suas respostas com as seguintes explicações: “Sua aula é muito boa porque a gente fica mais esperta”; “As atividades são legais e bem informativas”; “É muito legal passar essas coisas para nós”; “Além de ser legal é muito educativa”. Os outros alunos 24 (85,71%) mencionaram atividades pontuais. Entre as respostas obtidas, algumas se referem aos textos: “O gato e o rato é engraçado”; “Um estudante bem sucedido ensinou um método de estudar e de aprender muito bom”. Gostei “dos textos lacunados” (*sic*) “porque isso desenvolve a memória”; “Eu gostei das atividades de completar porque é divertido”. O jogo Bingo Melhor Estudante também foi citado: “Gostei do bingo. “Foi divertido ficar sabendo do bom aluno”; “foi muito interessante”; “foi diferente”.

A questão 2 pedia: *Escrever o que você menos gostou nesse trabalho e dizer o porquê.*

A **Tabela 19** sintetiza os resultados dessa segunda questão.

**Tabela 19. Atividades que os alunos gostaram menos**

<b>Categorias</b>	<i>f</i>	<i>%</i>
Gostaram de todas as atividades	10	35,71
Mencionaram não ter gostado de alguma atividade	18	64,29
Total	28	100,00

Nas respostas, 10 alunos (35,71%) reforçaram a avaliação positiva, afirmando ter gostado de tudo: “Nenhum trabalho seu foi chato”; “São todas legais”; “Eu gostei de tudo”; “Eu gostei de todos porque eu não tinha lido textos assim”; “Eu gostei de tudo porque foi muito divertido fazer esse trabalho ensinou muita coisa”; “Para mim eu gostei de tudo. Porque é muito legal para nós aprender”, entre outras.

Entre os alunos que apontaram alguma atividade da qual gostaram menos (18 alunos ou 64,29%), a metade apontava alguma atividade, porém sem justificativa. Alguns alunos parecem ter tido receio de dar a opinião: “Eu gostei de todos, mas o que eu gostei menos...” ou “Eu não gostei do... o resto eu gostei”. Os demais apontaram alguma atividade e justificaram a resposta, entre as quais destacamos: quatro alunos não gostaram da atividade com o texto “O gato e o rato”, mas apenas um justificou “porque foi feita muitas vezes”. O texto “Os dois amigos e o urso” foi mencionado por cinco estudantes, mas apenas duas respostas apresentaram justificativas “Porque é covardia dois contra um”. Outros exemplos de respostas: Não gostei de completar o texto “porque eu não conseguia guardar as palavras na minha cabeça”; “porque é difícil”; “De alguns textos que fazem muita pergunta”; “Da atividade que era de fazer “xis” para ser sim ou não”; “Não gostei das avaliações porque são iguais”; (...) “tem que ficar respondendo a mesma coisa”; “Não gostei foi do resumo”; “O que eu menos gostei foi do bingo porque não foi muito legau (*sic*)”.

A questão três foi assim formulada: *O que você aprendeu sobre ‘Ler e compreender’, com essas atividades?* Ao apresentar a análise dessas respostas, cabe destacar que em diversos casos houve mais de uma resposta, motivo pelo qual a soma das frequências ultrapassa os 100%. Além disso, foi possível identificar as seguintes categorias: primeiramente, que “ler é importante”, em segundo lugar, as respostas que explicitam a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas e, em terceiro lugar, algumas respostas genéricas.

A **Tabela 20** resume esses resultados.

**Tabela 20.** Percepção dos alunos sobre suas aprendizagens a respeito de “ler e compreender”

<b>Categorias</b>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ler é importante	11	39,29
Utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão	11	39,29
Respostas genéricas	6	21,40

Observa-se na **Tabela 20** que, para 11 estudantes (39,29%), a aprendizagem foi que **ler é importante** (Ler mais, ler para aprender...); “sem ler não se sabe a resposta”; “Eu aprendi a importância de ler”; “se você não ler, você não sabe”; “aprendi a gostar mais sobre ler e escrever”; “ler é importante para ser um bom estudante”; “devemos ler para aprender”; “Eu aprendi que quando a gente não lê o texto a gente não aprende direito”; “Ler mais em casa para aprender mais”. Outros 11 estudantes (39,29%) mencionaram ter aprendido o **uso de estratégias cognitivas e metacognitivas** entre as quais: reler (3); resumir (2); atenção, concentração (5); ajustar ambiente (2); ler com objetivo e buscar significados, (1): “Eu aprendi a resumir e mais coisas que eu não sabia”; “ler mais atentamente”; “ler com atenção em um lugar tranquilo e sem barulho”; “ler e compreender é você saber melhor a mensagem que o texto quer enviar”; “eu aprendi resumir, compreender o texto, corrigir, escrever, etc”. Alguns alunos (6 ou 21,4%) fizeram **considerações genéricas**, tais como: “eu aprendi”; “Bouas (*sic*) coisas”; “Aprendi muita coisa com essas atividades porque eu não sabia aprender”. “Eu entendo que se deve ler e compreender”.

A questão 4 foi: *O que você aprendeu sobre ‘Como ser um bom estudante’, com essas atividades?*

A síntese das respostas está na Tabela 21.

**Tabela 21. Autopercepções dos estudantes a propósito de suas aprendizagens de ‘Como ser um bom estudante’**

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Percepção da relação entre envolvimento e aprendizagem	13	46,43
Real mudança de atitude, tomadas de decisão, mudança de conduta	10	35,41
Respostas genéricas	5	17,90
Total	28	100,00

A **Tabela 21** mostra 13 participantes (46,43%) com respostas que mostram consciência da necessidade de envolvimento para ser um bom estudante, **ou seja, a percepção da relação entre o envolvimento, a ação pessoal, a aprendizagem e o desempenho**: “Tem que ler e estudar muito”; “Tem que prestar mais atenção” (4); “Devemos fazer nossos deveres (2) e ler bastante” (5); “Ser rápido” (1); “Não é só ter boas notas” (1). “Devo estudar mais para aprender mais coisas”; “Ler bem para achar a resposta certa” (encontrar a informação desejada); “Tem que ler para aprender”.

Alguns participantes foram além, ao afirmar que mudaram. Tais respostas **indicam tomadas de decisão ou real mudança de conduta** 10 (35,71%): “Eu aprendi a ser um melhor estudante”; “Eu acho que passei a ser um bom estudante também”; “Antes eu não estudava, agora eu estudo”; “Eu aprendi a não ser preguiçoso para ler e escrever e fazer qualquer coisa” (leia-se: sou capaz de investir esforço...); “Eu aprendi ler, faço resumo, compreendo as atividades”; “Eu já era uma boa estudante”.

Mais uma vez foram encontradas cinco **respostas genéricas** e muito parecidas (17,9%): “Eu aprendi que a gente tem que ser um bom estudante”.

## CAPÍTULO 5

### DISCUSSÃO

A expansão do Ensino Fundamental e Médio, a partir dos anos 70, foi o primeiro marco da democratização do ensino no Brasil, em termos quantitativos. Mesmo assim, os altos índices de evasão e repetência representaram um indicador do fracasso escolar que penalizou diversas gerações de crianças e jovens. A universalização do processo de escolarização dos 7 aos 14 anos foi anunciada nos anos finais do século XX, ao mesmo tempo em que os primeiros resultados de avaliações institucionais da Educação Básica eram divulgados.

Ficou, então, evidenciado que o fracasso escolar continuava presente na educação brasileira, assumindo agora a forma mais sutil de escolarização sem aprendizagem. Isso porque grande parte de estudantes de oitava série teve desempenho em Português, apenas ao nível de quarta e, da mesma forma, estudantes matriculados na terceira série do Ensino Médio desenvolveram competências de leitura e de escrita não acima do esperado para a oitava (Brasil 2003a, 2003b, 2004a, 2004b; 2007).

Bajard (2006), Rodrigues, Dias e Roazzi (2002), Kolić-Vehovec e Bajšanski (2001) e Souvignier e Mokhlesgerami (2006), entre diversos outros pesquisadores, mostraram ser possível otimizar o processamento da leitura e promover a compreensão por meio da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem. Brown (1992), Guthrie *et al.* (2004), Hacker (1998), McCormick *et al.* (1989) e Pressley *et al.* (1995) descrevem procedimentos de intervenção destinados ao ensino explícito e direto de estratégias de aprendizagem, com o objetivo de promover a compreensão leitora. Dembo (1996), Eaton e Dembo (1996) e Lopes da Silva e Sá (1997) destacam a influência da cognição, da metacognição e da motivação, juntamente com as autopercepções e as autorenças como fatores aliados neste processo.

Com fundamento nas pesquisas desses e de outros autores, foi possível delinear procedimentos de intervenção para alunos de quarta série do Ensino Fundamental, com o intuito de promover a compreensão auto-regulada em leitura (Hacker, 1998), o que foi descrito no capítulo terceiro. A partir da análise dos resultados, levada a efeito no quarto capítulo, será feita a discussão. Serão examinados e discutidos os dados relacionados a cada um dos objetivos e a verificação da hipótese de que o Grupo Experimental evidenciará progresso significativo, após a intervenção, quando comparado ao desempenho do Grupo-Controle.

**O primeiro objetivo** do estudo foi estudar as percepções, as preferências e os hábitos dos alunos relativamente à leitura, ao seu desempenho enquanto estudantes e às estratégias de aprendizagem e de leitura reconhecidas e utilizadas por eles, antes e depois da intervenção.

A propósito das vivências dos participantes com a leitura, análises comparativas entre grupos e entre tempos e grupos não revelaram resultados estatisticamente significativos. No entanto, numa leitura mais qualitativa dos dados, algumas constatações são interessantes. Relativamente ao prazer de ler, apenas um aluno do GE declarou, no Pré-Teste, não gostar desta atividade. No Pós-Teste, todos assinalaram a opção “sim”, isto é, manifestaram gosto pela leitura. No Grupo-Controle, eram dois os estudantes que afirmaram não gostar de ler. No Pós-Teste, três dos participantes fizeram esta opção. O fato de 100% dos alunos do GE manifestarem ter gosto pela leitura, após a intervenção, é importante porque, segundo Vaz (1998), a “predisposição é um dos fatores favoráveis ao desenvolvimento da compreensão. Além disso, no dizer de Boruchovitch (2001a), a compreensão leitora é importante para garantir o sucesso escolar, que, por outro lado, depende de fatores motivacionais, cognitivos e contextuais, e Bzuneck (1999) destaca a importância da motivação intrínseca para a aprendizagem.

Dizer que gosta de ler é fácil. Quanto se lê, com qual frequência, o que se lê, qual a importância atribuída à leitura e por que são aspectos fundamentais. O Questionário Informativo abordou essas questões. A propósito da frequência com que lêem, não houve diferença significativa entre os grupos no Pré e no Pós-Teste. A maioria dos participantes informou ler entre uma e três horas semanais, com pequena vantagem para o GE, nas duas avaliações. No Pós-Teste, diminuiu o número de participantes do GE, que declarou ler até

uma hora por semana e aumentou em cerca de 10% o número de leitores de mais de três e até seis horas. A preferência pelo gênero narrativo (contos, lendas, fábulas) foi marcante no Pré-Teste nos dois grupos, sendo que, no Pós-Teste, a mesma opção predominou no GE, enquanto a preferência dos participantes do GC foi pelos quadrinhos. Não se pode deixar de considerar que, nos quadrinhos, a trama narrativa está sempre presente, o que diminui o peso das diferenças entre os grupos e entre os tempos. No GE e no GC, poucos alunos manifestaram preferência pela poesia. No Pós-Teste, houve um decréscimo significativo dessa opção nos dois grupos. Uma hipótese pode ser o fato de que não foram incluídos textos poéticos nos Testes *Cloze*, nem nos procedimentos de intervenção.

Todos os participantes dos dois grupos reconheceram a importância da leitura e a maioria justificou sua resposta indicando motivos ligados ao uso escolar dessa atividade. Poucos alunos fizeram referência aos usos sociais da leitura, com uma diferença significativa a favor do GC. No entanto, a análise comparativa entre tempos (Pré e Pós-Teste) revela uma diminuição dos alunos do GC, que atribuíram importância à leitura pelo seu uso social. Além disso, notou-se que apenas dois estudantes, um no GE e um no GC, nos dois momentos da avaliação pelo Questionário Informativo, declararam ler por prazer. Uma possível explicação para essas opções pode ser o uso do texto predominantemente “como pretexto” que a escola faz da leitura, o que foi denunciado por diferentes autores, entre os quais, Zilberman (1996).

O Questionário Informativo revelou também dados sobre as autopercepções dos alunos enquanto estudantes. A maioria deles, em ambos os grupos, afirma ter boas notas em Português e isso ocorreu no Pré e no Pós-Teste. As autopercepções do GE são mais otimistas que as do GC, embora as auto-avaliações desse grupo de estudantes também sejam positivas.

Na auto-avaliação mais global, de si mesmos enquanto estudantes, no GE as respostas se concentraram entre “Bom” e “Excelente” no Pré-Teste; no Pós-Teste, 20% dessas respostas migraram para o autoconceito “Regular”. No GC, as respostas se distribuíram entre “Regular” e “Bom”; nenhum dos alunos se atribuiu o conceito “Excelente” no Pré-Teste e mantiveram-se estáveis na segunda avaliação. Numa análise comparativa entre grupos, foi altamente significativa a diferença entre o GE e o GC no Pré-

Teste, em termos de auto-avaliação, com a maioria de “Excelente” para o GE e a migração de parte dessa opção para o conceito “Regular”, no Pós-Teste.

Numa avaliação qualitativa, pode-se questionar sobre os motivos pelos quais os participantes do GE tiveram uma auto-avaliação mais favorável do que os do GC, relativamente às notas de Português e quanto à autopercepção de si próprios enquanto estudantes, quando comparados aos alunos do GC. Chamou a atenção, também, a mudança dos resultados no Pós-Teste, com certa diminuição das expectativas a respeito do próprio desempenho no GE. O que explica essa mudança? Embora não haja uma evidência explicativa, pode-se supor que as atividades destinadas a promover a metacognição tenham estimulado a consciência reflexiva e resultado em uma autopercepção mais realista. Esse pressuposto ganha força, quando se compara o desempenho dos dois grupos nos testes de compreensão, conforme será discutido mais adiante. De qualquer forma, diversos autores, entre os quais Boruchovitch (2001b), Dembo (2000), Eaton e Dembo (1996), Lopes da Silva e Sá (1997), Machado (2007) e Schunck e Rice (1992) mostram a relação positiva entre as autopercepções e as crenças, o sentimento de auto-eficácia e o esforço despendido na tarefa, que acaba por influenciar o desempenho. Por serem variáveis importantes e positivas para o rendimento escolar, um autoconceito ou sentimento de auto-eficácia irrealista poderão diminuir o esforço, com prejuízo para o desempenho.

Por outro lado, a diminuição dos pontos na auto-avaliação, ligada à suposição de ganhos em autoconhecimento parece reforçada com a análise das respostas à questão que tratou da frequência da utilização de estratégias de aprendizagem. De fato, no Pré-Teste foi observada significativa diferença entre grupos com a maioria dos estudantes do GE, declarando utilizar “sempre” as estratégias de aprendizagem, sendo que as respostas dos alunos do GC se concentraram na opção “Às vezes”. No Pós-Teste, os alunos do GC mantiveram-se estáveis, diminuiu a opção “Sempre” dos participantes do GE e, ao mesmo tempo, a opção “Às vezes” ficou acrescida. Na segunda avaliação, não houve diferenças significativas entre o GE e o GC.

Mais uma vez, uma aparente “perda” quantitativa pode ser indício de “ganho” em consciência metacognitiva, que pode referir-se à percepção mais acurada acerca da dificuldade da tarefa ou das próprias capacidades e limitações. Numa pesquisa com produção de textos numa sexta série do Ensino Fundamental também foi observada a

diminuição do sentimento de auto-eficácia entre participantes do Grupo Experimental (Costa, 2005). Tais resultados foram interpretados como uma percepção mais realista pelos estudantes das próprias capacidades, em função do trabalho de intervenção, que envolveu componentes metacognitivos em situações reais de escrita (Costa & Boruchovitch 2006).

Por sua vez, essa mudança é relevante, visto que a consciência metacognitiva está altamente relacionada à regulação da motivação, no sentido em que o aprendiz deverá despende o esforço proporcionalmente ligado com a tarefa e com a sua capacidade. Gomes (2002) e Gomes e Boruchovitch (2005) pesquisaram e encontraram correlação entre consciência metacognitiva e compreensão leitora. Brown (1992), Kolić-Vehovec e Bajšanski (2001, 2007), Palincsar e Brown (1984), Pressley *et al.* (1992), Short e Weissber-Benchell (1989) e Symons, Snyder, Cariglia-Bull e Pressley (1989) defendem a mobilização dos recursos internos do estudante, entre os quais a metacognição. Guterman (2003) esclarece que o apoio oferecido aos alunos, nesse sentido enriquece o seu repertório de ferramentas a serem utilizadas para aprender e compreender.

McLain (1993) sugere que a consciência metacognitiva é um processo de desenvolvimento mais tardio e não sensível aos tipos de estratégias ensinadas; no entanto, Paris e Jacobs (1984) encontraram correlações significativas entre o nível de leitura das crianças, a consciência metacognitiva e as habilidades de compreensão, indicando vantagens para aquelas que receberam a instrução em estratégias metacognitivas. Kolić-Vehovec e Bajšanski, (2001, 2007) descreveram efeitos positivos da consciência metacognitiva e da compreensão automonitorada, maior entre estudantes mais velhos (oitavo e quinto graus), e entendem que a metacompreensão pode ser considerada como um fator preditivo da compreensão. Dessa forma, pode-se considerar como um fator positivo o desenvolvimento de uma consciência mais realista de si mesmo e das dificuldades da tarefa, sem diminuição da motivação, mesmo quando não haja um efeito imediato em termos de aumento em compreensão.

**O segundo objetivo** foi verificar os efeitos dos procedimentos de intervenção, por meio do ensino de estratégias de aprendizagem e de estudo na melhoria da compreensão em leitura de estudantes de quarta série do ensino fundamental.

Os resultados da avaliação em compreensão leitora foram significativamente mais favoráveis ao GC, que apresentou maior média aritmética nos três momentos avaliativos.

Também foi observado que, desde o Pré-Teste, houve vantagem para o GC em pontuação mínima e máxima, assim segundo os critérios de classificação propostos por Bormuth (1968). De acordo com esse critério de classificação, a maioria dos alunos do GC já havia atingido proficiência em leitura, o Nível Independente (NI). No entanto, índice semelhante foi atingido pelo GE, após a intervenção.

O objetivo da intervenção foi incrementar a compreensão leitora no grupo-classe como um todo e não apenas em estudantes com dificuldade, como no caso de Terzi (1995), Ferreira e Dias (2002b), Hoppes, Jitendra, Wilson e Cole (1997), Schunk e Rice (1992) e Walraven e Reitsma (1992). É possível que a implementação dos mesmos procedimentos deste estudo, porém em grupos sabidamente com defasagem em leitura, tenha resultados diferentes. Novas pesquisas poderão testar essa hipótese.

No presente estudo, após os procedimentos de intervenção, quando foram aplicados os instrumentos do Pós-Teste, o Grupo-Controlado apresentou também resultado em compreensão leitora significativamente maior que o do Grupo Experimental. Entretanto, os dois grupos apresentaram progressos no segundo momento da avaliação. Houve evolução em termos de média aritmética, de pontuação mínima e máxima e da classificação em níveis de proficiência em compreensão leitora. A maioria dos estudantes dos dois grupos pôde ser classificada no NI, o que significa uma aproximação dos resultados entre o GE e o GC, que já manifestara melhor desempenho no Pré-Teste.

Cabe ressaltar que no Pós-Teste foi aplicado um Teste *Cloze* desconhecido para os grupos. Dessa vez, o resultado obtido pelos participantes do GE surpreendeu, na medida em que se aproximaram ainda mais os resultados em escores brutos, do desempenho entre o GC, ou seja, mesmo os alunos com maior dificuldade, do GE, apresentaram evidente progresso, num Teste *Cloze* com um texto desconhecido. Nesse teste, o número de alunos classificados no NI foi maior no GE do que no GC.

No Pós-Teste Postergado, foram utilizados os mesmos textos que no Pós-Teste. No *Cloze* A, aplicado pela terceira vez, novamente a superioridade do GC foi significativa, porém com diminuição da diferença entre eles. Chama a atenção o fato de o GC evidenciar alunos que regrediram em escores brutos, na pontuação mínima, dado não registrado no GE. O que explicaria, nessa terceira avaliação, o decréscimo para um resultado menor que

o do Pré-Teste, mesmo em se tratando de alunos singulares? Seria falta de envolvimento? Algum fator contextual, como a distribuição dos alunos na classe, em carteiras duplas?

No *Cloze A*, nos três momentos, percebe-se que, no GE, o progresso pode ter sido lento, porém, foi constante. Os resultados mínimos aumentaram do Pré-Teste para o Pós-Teste e o Pós-Teste Postergado. A evolução da pontuação máxima também foi expressiva, respectivamente, em cada um dos três momentos de avaliação. Entretanto, no GC, os progressos não foram homogêneos nem tão consistentes, quando considerados os casos individuais. No *Cloze A*, por exemplo, observou-se a permanência de um aluno do GC no NF de compreensão, nos três momentos avaliativos. No entanto, 25 alunos do GC (89,2%) e 22 do GE (78,6%) atingiram o NI.

Consideradas as médias aritméticas do segundo *Cloze (B)* no Pós-Teste Postergado, os resultados do GC foram significativamente superiores aos do GE. Mas um dado surpreendente é a diferença de amplitude da pontuação mínima e máxima: menor no GE do que no GC, ou seja, os estudantes do GE atingiram um progresso de forma homogênea, ao passo que no GC houve grandes contrastes no desempenho final. Além disso, enquanto todos os estudantes do GE melhoraram o desempenho no Pós-Teste, alunos do GC ainda foram classificados no NF. A Média de acertos do GE no Pós-Teste Postergado foi a mesma para os dois textos (78,6%), indicando maior consistência e estabilidade dos resultados.

No Teste *Cloze A*, houve diferença significativa entre tempos e entre grupos, ou seja, houve evolução, e ela foi marcante, do Pré-Teste ao Pós-Teste Postergado. O aumento maior ocorreu no GE. No Teste *Cloze B*, houve igualmente diferença significativa entre tempos para ambos os grupos, não, porém, entre grupos. Os valores dos deltas indicaram evolução entre as avaliações nos dois grupos, com leve redução para o GC e incremento para o GE. Essa avaliação não foi significativa entre grupos, mas confirma a maior aproximação no desempenho dos estudantes.

Algumas considerações a respeito desses resultados podem ser feitas. Em primeiro lugar, a respeito do fato observado de que houve progresso nos dois grupos em compreensão leitora, sendo que apenas o GE foi submetido aos procedimentos de intervenção. O progresso evidenciado pelos participantes do GC pode ser atribuído, então ao próprio *Cloze*? Artola (1991), Alliende *et al.* (1995) e Santos (2004) reconhecem o fato

de que este tipo de teste pode ser utilizado para fins de avaliação ou de desenvolvimento da leitura.

Em segundo lugar, cabe a indagação a propósito do procedimento adotado de se repetir três vezes um dos testes e duas vezes o outro. É possível inferir que cada momento serviu de “treinamento” para a avaliação seguinte? Para contornar essa possibilidade, Molina (1983; 1984) utilizou duas formas paralelas de testes tipo *Cloze*, porém, para metade da amostra um deles foi aplicado no Pré-Teste e o outro, no Pós-Teste. Na outra metade, a ordem foi inversa. Na opinião de Brandão e Spinillo (1998, 2001) a alternativa poderia ser a utilização de dois tipos diversos de avaliação da compreensão. Como se trata de um processo complexo, o instrumento mais freqüentemente utilizado para verificar a compreensão – reproduzir o texto e responder às perguntas – isoladamente, é insuficiente.

Reproduzir requer uma compreensão global, enquanto responder perguntas, literais ou inferenciais, limita-se a aspectos pontuais do texto. Dessa forma, a avaliação da leitura exige instrumentos diversificados, que possam revelar os diferentes aspectos envolvidos na compreensão. No momento, não se tem, ainda, no Brasil, instrumentos diversos e padronizados, disponíveis, com esta finalidade. O desenvolvimento de uma multiplicidade desses instrumentos será muito útil aos pesquisadores e aos educadores e deve ser alvo da agenda de estudos futuros.

Uma linha de pesquisa recente, neste sentido, é a análise do grau da dificuldade dos itens dos testes *Cloze*. Existem, entretanto, em nossa realidade, poucos estudos entre os quais o de Boruchovitch, Santos e Oliveira (2007).

Na presente pesquisa observou-se que alguns alunos tiveram maiores dificuldades num ou noutro texto. Além disto, houve participantes que se identificaram com o enredo do Teste *Cloze A* ‘O gato e o rato’ e outros, com o do Teste *Cloze B*, ‘Os dois amigos e o urso’ o que ficou registrado na análise qualitativa das questões de avaliação. Estes dados reforçam a necessidade de instrumentos diversificados, porém, equivalentes quanto ao grau de dificuldade. Para isto, mais estudos e pesquisas deverão ser incrementados.

Em quarto lugar, pode-se levantar a hipótese, para o desempenho do GC superior ao do GE, como sendo a do “efeito *John Henry*”, descrito por Saretsky (1975). Trata-se de uma possível reação dos participantes do Grupo-Controle à percepção subjetiva da intervenção com o Grupo Experimental como “uma ameaça”. Nesse caso, em atitude de

defesa, apresentam um comportamento atípico que poderia ser considerado como uma “rivalidade compensatória”.

Uma quinta observação diz respeito à evolução dos participantes, que parece ter sido diferente, e mais consistente no GE que no GC, no desempenho em compreensão leitora. Numa análise intragrupos houve um progresso crescente do GE em cada um dos testes, ou seja, houve aumento de alunos classificados no NI, no Teste *Cloze A*, nos três momentos, do Pré-Teste ao Pós-Teste Postergado. No *Cloze B*, com maior número de palavras e de lacunas, o avanço foi significativo do Pós-Teste ao Pós-Teste Postergado. No GC, o *Cloze A* parece ter sido muito fácil para os alunos, visto que a maioria pôde ser classificada no NI, houve progresso no Pós-Teste, mantido no Pós-Teste Postergado. No *Cloze B*, no Pós-Teste, a porcentagem dos alunos classificados no NI no GC foi menor que no GE, mas, no Pós-Teste Postergado, recuperaram a classificação no NI, próxima à obtida no Teste *Cloze A*.

Focalizando os participantes, individualmente considerados, pode-se perceber qual foi o percurso de cada um e de que forma a evolução foi mais ou menos consistente, se houve, ou não, estabilidade nos resultados individuais. No GE, apenas um terço dos alunos foi classificados no NI desde o Pré-Teste, mas todos se mantiveram na mesma classificação ao longo dos três momentos de avaliação em compreensão leitora e a maioria conseguiu o NI no Pós-Teste Postergado. Não houve casos de regressão no mesmo teste, em momentos sucessivos de avaliação. Nos dois grupos, houve alunos que apresentaram maior dificuldade no *Cloze B*, que pode ser atribuída ao fator “novidade” desse texto, no segundo momento da avaliação da compreensão leitora. No conjunto, a evolução de todos os alunos do GE foi progressiva, consistente e contínua em direção à Leitura Independente. Dois dos estudantes que manifestaram dificuldade no Teste *Cloze A* nos três momentos avaliativos atingiram o NM no Teste *Cloze B*, no Pós-Teste Postergado.

No GC, a maioria dos participantes foi classificada no NI já no Pré-Teste e, no Pós-Teste Postergado, outros quatro evoluíram para esse mais alto nível no *Cloze A* e três, no *Cloze B*. Entretanto, nesse grupo houve um caso individual de regressão do NM para o NF no *Cloze A*, do Pré-Teste para o Pós-Teste; um caso de regressão do NM para o NF no *Cloze B*, do segundo momento avaliativo para o Pós-Teste Postergado. Além disso, um dos

alunos que começou no Pré-Teste no NM, terminou no NF. No GC, observaram-se, pois, alunos com mais de uma oscilação no desempenho, além de casos de “salto” de nível.

Uma das possíveis explicações para esses casos pode ser a falta de engajamento e compromisso de alguns dos participantes do GC que não se interessaram por uma tarefa repetitiva e aparentemente sem sentido, por não terem recebido apoio motivacional como os estudantes do GC (Guthrie *et al.*, 1996). Almeida e Balão (1996) sugerem que as tarefas do Pós-Teste podem ser influenciadas pelo fator repetição e aprendizagem; além disso, o envolvimento ou a falta dele, por parte dos participantes pode exercer influência sobre o seu desempenho.

Por outro lado, na sala do GC, as carteiras eram duplas, favorecendo a comunicação entre os colegas mais próximos. Foi necessário insistir muitas vezes para os estudantes trabalharem sozinhos, mas não foi possível fazer um controle rígido de quando e em qual carteira, com qual companheiro, cada aluno trabalhou em cada um dos momentos da avaliação. Em muitos casos, os testes podem não ter sido uma realização plenamente individual, o que poderia explicar, ainda que parcialmente, as oscilações no desempenho e os “saltos” de nível. Os resultados de cada aluno dependiam da “ajuda”, ou não, do colega mais próximo, o que não aconteceu no Grupo Experimental, com outro tipo de carteiras e outra disposição dos alunos. Essa foi uma variável de difícil controle, no presente estudo, desde o Pré-Teste, lembrando o compromisso assumido perante a escola, de interferir o mínimo possível, nas suas rotinas e nas da classe. E não há dados que possam mostrar se e o quanto pôde afetar os resultados.

O mais importante, no entanto, é que, conforme foi visto, embora o GE, em termos de escores brutos, tenha apresentado desempenhos inferiores ao GC nos dois testes e nos três momentos da avaliação, houve progresso, resultados consistentes e manutenção dos ganhos em curto prazo. No GC, um dos participantes não mostrou evolução alguma nos três momentos avaliativos.

Cabe, agora, indagar a respeito da manutenção dos benefícios a longo prazo, assim como da transferência e da generalização dos resultados. Hoppes, Jitendra, Wilson e Cole (1997) apontam a necessidade de se verificar a estabilidade dos ganhos obtidos. Num estudo remediativo, com quatro estudantes, no ensino da estratégia de sumarização, com vistas à melhoria da compreensão leitora, a intervenção foi individualizada. Foram

realizadas provas na 6<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup> e 16<sup>a</sup> semanas após o término da pesquisa. Foi, então, observado que os benefícios alcançados, depois de oito dias de intervenção, não foram mantidos. Os autores concluíram pela necessidade de sessões semanais e por maior tempo de intervenção (Hoppes, Jitendra, Wilson & Cole, 1997). A mesma observação foi feita por Souvignier e Mokhlesgerami (2006), depois de analisarem os resultados do programa *Becoming a text-detective*. Após 20 lições de 45 minutos cada uma, foi constatada uma eficácia do programa integral a longo prazo, principalmente para aumentar a competência em leitura. Relativamente ao uso de estratégias de leitura e ganhos de auto-eficácia, os dados das classes experimentais não diferiram da condição de controle. Para que um programa como este faça parte da rotina das escolas é necessário conhecimento das estratégias e que docentes e alunos se conscientizem da importância da sua prática. Trata-se de um processo que demanda muito tempo.

Na pesquisa ora apresentada foram sete as sessões de intervenção. Além disso, a interpretação dos dados de estudos de intervenção não é tarefa fácil e a complexidade é maior quando existe expectativa de transferência e generalização dos resultados. Almeida (2002) esclarece ser necessário maior número de investigações, envolvendo o processo de mudanças cognitivas para melhorias substantivas na metodologia e na avaliação. Tais iniciativas poderão levar a uma superação do atual paradigma de somente se confrontar um grupo experimental com o outro, de controle, bem como de se ater somente à análise aos ganhos em escores.

Cabe mencionar um resultado não planejado, porém não menos surpreendente. Logo após o encerramento da pesquisa, foi realizada uma avaliação, externa às escolas municipais, do desempenho de todas as turmas de quartas séries, promovida pela Secretaria de Educação Municipal: o Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar (SIMARE). Os resultados obtidos pelos alunos foram expressos em porcentagem de acertos em Língua Portuguesa (compreensão leitora e Redação), e o resultado global. Das quatro turmas, o melhor escore em Língua Portuguesa foi o da classe que participou da pesquisa como Grupo Experimental (71%), seguida pela turma sem nenhum vínculo com a pesquisa (70%) e, finalmente, um resultado igual para as turmas que foram o Grupo-Controlle e a do Estudo-Piloto, ambas com 61%. Em redação, os resultados foram mais favoráveis à turma não participante (78%), seguida pelo Grupo-Controlle (72%). A turma correspondente ao

Grupo Experimental ficou com 70% e a do Estudo-Piloto, com 63%. Observe-se que a turma correspondente ao Grupo Experimental levou vantagem na prova que exigiu a compreensão leitora e não em redação, para a qual não houve ensino de estratégias.

Esses dados são, portanto, animadores, no que se refere à relevância de um trabalho de intervenção voltado para a utilização de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, com vistas à melhoria da compreensão leitora. O fato de promover avanços significativos para muitos alunos e diminuir as desvantagens de outros, relativamente aos colegas de mesma faixa etária e nível de escolaridade, é altamente democrático e relevante. Beneficia a escola como um todo e cada um dos envolvidos.

O **terceiro objetivo** do estudo foi avaliar se houve melhoria na utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, após a intervenção.

O desempenho dos participantes do GE foi superior ao do GC no instrumento destinado a avaliar o reconhecimento e a utilização de estratégias de aprendizagem. Pode-se afirmar, portanto, que houve diferença para o escore de estratégias de aprendizagem. Essa diferença é significativa entre grupos nos tempos Pré e Pós-Teste, com maior valor para Grupo Experimental. Acredita-se que os avanços obtidos na pontuação do GE, em contraste com a perda de pontos no GC, no Pós-Teste, podem ser atribuídos ao ensino explícito de estratégias de aprendizagem, da orientação de estudos e das atividades destinadas a ativar a consciência metacognitiva.

A hipótese do estudo foi que o Grupo Experimental evidenciará progresso significativo em compreensão leitora, reconhecimento de estratégias de aprendizagem e práticas de leitura após os procedimentos de intervenção, quando comparado ao Grupo-Controle. Essa hipótese foi parcialmente confirmada, sobretudo, no que se refere aos ganhos em consciência metacognitiva. Isso já é encorajador, se forem considerados os estudos que mostram a relação entre metacognição e compreensão (Guterman, 2003; Hoppes *et al.*, 1997; Jacobs & Paris, 1987; Brown, 1992; Pressley *et al.*, 1992; Schmitt, 2003). Achados de Kolić-Vehovec e Bajšanski (2001, 2007) tornam os resultados ainda mais promissores, pois mostram que a consciência metacognitiva é um fator altamente preditivo do desenvolvimento da compreensão.

Com base nesses estudos, alguns questionamentos sobre as relações entre metacognição e compreensão se impõem. Foram observados o envolvimento dos

participantes do GE nos procedimentos de intervenção e os melhores indicadores em reconhecimento e utilização de estratégias, obtidos na escala de estratégias cognitivas e metacognitivas. O que explicaria, no entanto, os bons resultados, altamente significativos do GC nos Pós-Teste e Pós-Teste Postergado de compreensão?

No presente estudo, não foi utilizado instrumento destinado à avaliação da metacognição, o que pode ser um indicativo para futuras pesquisas. No entanto, os resultados obtidos pelos participantes do GE na Escala de Estratégias de Aprendizagem (Boruchovitch & Santos, 2001) foram significativamente superiores aos do GC. Por que, então, esses resultados não se traduziram em maior desempenho nos testes de compreensão em leitura?

O primeiro dado a considerar é o de que, no início da pesquisa, eles já se situavam em patamares diferenciados de compreensão leitora, conforme foi argumentado anteriormente. Essa explicação, entretanto, não esclarece a manutenção do desempenho superior do GC após sete sessões de intervenção, desenvolvidas com o GE. Para a segunda e a terceira avaliação por meio dos Testes *Cloze* devem ser, pois, considerados, os possíveis efeitos positivos das atividades escolares desenvolvidas pela professora da turma do GC, paralelamente ao trabalho de intervenção, fato já observado por Almeida e Balão (1996). Outra observação diz respeito à própria técnica *Cloze*, como favorável ao desenvolvimento da compreensão, e que beneficiou igualmente os dois grupos, além da proximidade relativa entre uma avaliação e outra, que pode ter contribuído para incrementar os processos de ativação da memória, assim como dos fatores contextuais já relatados.

Almeida (2002) afirma que os resultados de intervenções visando incrementar processos cognitivos frequentemente ficam aquém das expectativas iniciais e relatou que o ganho em motivação, evidenciado no Programa “Promoção Cognitiva”, por ele implementado, não se traduziu em ganhos em testes de inteligência, quando utilizado como indicativo externo de eficácia do treino.

Pode-se também acrescentar uma consideração a respeito dos critérios de fidedignidade e validade dos instrumentos que têm sido construídos para medir variáveis que estão sendo estudadas há tão pouco tempo. McLain (1993), num estudo que incluiu o ensino de estratégias de leitura e de monitoramento, concluiu pela importância da aprendizagem de estratégias. Não encontrando evidências na relação entre o progresso em

compreensão e o ensino da compreensão monitorada, aventou a hipótese de uma avaliação pouco acurada do instrumento utilizado para medir a consciência metacognitiva. Faz-se necessário, pois, incentivar estudos e pesquisas com o objetivo de construir e validar instrumentos úteis e confiáveis, adequados a esse novo referencial teórico.

Mais precisamente, no caso do presente estudo, foi necessário proceder a uma avaliação mais qualitativa dos resultados. Houve evidências de benefícios individuais e do Grupo Experimental como um todo, que são encorajadores, conforme já foi observado. Os ganhos observados no GE na Escala de Estratégias parecem indicar que os procedimentos de intervenção realmente mobilizaram os estudantes que dele participaram e nele se envolveram. No Pré-Teste, os resultados já lhes foram favoráveis, comparativamente aos do Grupo-Controle. Uma suposição válida pode ser o fato de se sentirem prestigiados por terem sido “escolhidos” para o trabalho, com uma pessoa diferente da rotina habitual, seguida pelo professor da turma. Sempre é possível supor que haja uma melhora, pelo fato de se dar uma atenção diferenciada aos participantes do Grupo Experimental. No entanto, o nível de mobilização se manteve ao longo da intervenção e foram constatados ganhos no Pós-Teste. Alguns autores relatam o “efeito *Hawthorne*”, segundo o qual os participantes manifestam mudanças de comportamento por certa “complacência ativa” com os supostos desejos dos investigadores (Wickström & Bendix, 2000).

É possível promover o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e motivacional, porém nem sempre os ganhos são facilmente detectados. Além disso, muitos resultados positivos obtidos fora do contexto escolar não são transferidos e generalizados para as tarefas curriculares. É preciso considerar ainda a influência de diversas variáveis, dificilmente controladas, e os resultados em pesquisas com todos os alunos de um grupo-classe.

Almeida (2002) e Almeida e Balão (1996) apontam as dificuldades das pesquisas voltadas para este objetivo quando realizadas no contexto escolar. Mencionam a falta de instrumentos que captem as mudanças internas que se pretendem desencadear. Outra dificuldade é a participação consentida, porém não motivada, por parte de alguns estudantes, o que pode reduzir os ganhos globais do grupo, embora possa ter havido progressos reais e significativos para muitos alunos. No entanto, Guthrie *et al.* (2004), Noguero (1999) e Pressley *et al.* (1995), entre outros autores, defendem a eficácia do

ensino de estratégias no contexto escolar e inserido nas atividades das diferentes disciplinas, meta que depende de mudanças na formação dos docentes. Cabe ressaltar as diferenças entre os estudos de pesquisa e os de implementação de procedimentos anteriormente investigados, com o objetivo de repercutir nos currículos, e os efeitos positivos conseguidos em pesquisas de intervenção.

**O quarto objetivo** foi avaliar a percepção dos estudantes do Grupo Experimental a respeito dos procedimentos de intervenção.

Os depoimentos dos participantes mostraram a compreensão que tiveram do alcance das atividades e da valorização dos ganhos obtidos para sua vida pessoal e estudantil. É admirável o fato de que, em questões abertas, foram freqüentes as respostas que apontam terem aprendido a valorizar a leitura e a sua importância para a aprendizagem. Foram também mencionadas diversas estratégias de compreensão. Nas respostas à última questão, focalizando o que aprenderam sobre “como ser um bom estudante” foram encontrados indícios não apenas de compreensão da necessidade de assumirem um papel ativo e de se envolverem no processo de aprendizagem. Algumas afirmações indicam real mudança de postura nesse sentido.

O presente trabalho, fundamentado na Psicologia Cognitiva, especialmente a Teoria do Processamento da Informação, foi desenvolvido com base no modelo de aprendizagem auto-regulada, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão auto-regulada em leitura. O objeto de estudo são processos complexos de natureza cognitiva, metacognitiva e afetivo-motivacional. Trata-se de um paradigma ainda pouco pesquisado e praticamente inédito no Brasil. Ampla revisão da literatura fundamentou o planejamento e a estruturação dos procedimentos desse estudo de intervenção. O delineamento da pesquisa foi calcado num referencial teórico, que defende a conjunção de fatores cognitivos, metacognitivos e motivacionais, aliados a um rico contexto de ensino e aprendizagem (Dembo, 2000; Lopes da Silva & Sá, 1997; McCormick *et al.*, 1989; Noguero, 1999; Pressley *et al.*, 1995; Symons, Snyder, Cariglia-Bull & Pressley, 1989).

Estudos de diversos autores foram utilizados como suporte para se adotarem procedimentos de intervenção destinados ao ensino explícito e direto de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas como forma de se atingir esse objetivo (Baumann *et al.*, 1993; Boruchovitch, 2004; Brown, 1992; Hacker, 1998; Jenkins, Matlock

& Sloum, 1989; McLain, 1993; Schmitt, 2003; Sweet, 1993; Walraven & Reitsma, 1992; Watkins & Coffey, 2004). Pesquisadores desenvolveram diferentes estudos, cada qual focalizando algumas das variáveis envolvidas com este intuito. A motivação, a metacognição e a utilização de estratégias de aprendizagem apareceram freqüentemente associadas (Shawaker & Dembo, 1996). Dessa forma, os procedimentos dessa pesquisa de intervenção visaram promover a ativação da metacognição e a motivação para melhorar a aprendizagem dos estudantes (Dembo, 2000; Guthrie *et al.*, 1996, 1998, 2000, 2004; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

Lopes da Silva e Sá (1997) destacaram a importância dos fatores afetivo-emocionais e da orientação de estudos. Por este motivo, no decorrer das atividades, os participantes foram estimulados no sentido de desenvolver a auto-avaliação, as autopercepções e as autocrenças positivas, entre as quais o autoconhecimento, o autoconceito e o sentimento de auto-eficácia.

O foco do trabalho foi o desenvolvimento da compreensão auto-regulada em leitura. O ensino de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, antes, durante e depois de ler, foi, pois, o eixo dinamizador dos procedimentos de intervenção (Hacker, 1998; Solé, 1997; 2003; Vaz, 1998). Cada sessão de intervenção foi marcada por atividades variadas, visando à compreensão e à interpretação de diferentes textos, durante as quais foram ensinadas diversas estratégias de leitura, por meio de ensino direto (Alliende *et al.*, 1994; Bauman *et al.*, 1996; Brown, 1992). Os procedimentos incluíram a demonstração, a explicação, a modelagem, a leitura compartilhada e a prática dirigida, com *feedback*.

O objetivo de compreensão leitora foi contextualizado num objetivo mais amplo de aprendizagem e de compreensão auto-reguladas em leitura (Dembo, 2000; Hacker, 1998). Para isso, foram ensinadas estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas relacionadas ao estudo em geral. Dessa forma, supôs-se que os estudantes se tornariam progressivamente mais autônomos, relativamente às próprias aprendizagens.

Em outras palavras, procurou-se trabalhar o “aprender a aprender”, para que fosse fortalecida a eficácia do processamento da informação em situações de aprendizagem explícita e formal. Com este propósito, em todas as sessões de intervenção foram desenvolvidos procedimentos destinados ao trabalho com estratégias de aprendizagem metacognitivas e orientação de estudos. Além disso, era visado o desenvolvimento de

atitudes que induzissem os alunos a assumirem uma atitude ativa no processo de aprendizagem, por meio da atenção concentrada e do autocontrole durante o processamento da leitura (Lopes da Silva & Sá, 1997; Noguerol, 1999). O ensino direto e explícito das estratégias de aprendizagem metacognitivas, incluído nos procedimentos da intervenção, teve a finalidade de desencadear reflexões sobre o que é ser um bom estudante, a necessidade de organização do tempo e de bons hábitos de estudo.

Durante essas atividades, foram feitas considerações sobre o estudar para aprender e a necessidade de se estabelecerem metas individuais relacionadas à vida pessoal, ao estudo e ao lazer. Foi também discutido acerca das condições que favorecem o estudo e a aprendizagem e o que pode ser feito quando aprender é difícil (Dembo, 2000). Algumas dessas atividades foram desenvolvidas oralmente, estimuladas por cartazes e pelos próprios textos destinados à leitura. Outras demandavam registros feitos pelos participantes, tais como o preenchimento de formulários, gráficos, esquemas, jogo, frases para serem completadas livremente, autobiografia. O objetivo era o de produzir uma ressonância cognitiva e afetiva nos estudantes, a propósito das questões que estavam sendo trabalhadas paralelamente às atividades de leitura.

Faz-se necessário esclarecer, pois, que, nos procedimentos de intervenção, predominaram as atividades de leitura, mas a escrita também esteve presente nessa etapa, sendo considerada como uma forma de expressão da compreensão do texto lido e uma estratégia de elaboração e organização (Guri-Rozenblit; 1989; Langford, Rizzo & Roth, 2003; Tierney, *et al.*, 1989).

As limitações de uma pesquisa como a apresentada neste estudo são de ordem temporal e também contextual, tendo em vista o compromisso de se interferir o mínimo possível na rotina escolar. Outra dificuldade é o controle de todas as variáveis anteriores e concomitantes ao trabalho de intervenção. A variável relativa ao gênero, por exemplo, não foi investigada nesta pesquisa. Da mesma forma, não houve a avaliação da consciência metacognitiva com instrumento específico, como nos estudos de Gil, Osieck e Juarez (2001), Guterman (2003), Paris e Jacobs, (1984), Kolić-Vehovec e Bajšanski (2001), McLain (1993) e Schmitt (2003).

Entre os estudos similares, mencionados ao longo deste trabalho, alguns se reduziram a 300 minutos em cinco sessões (Shawaker & Dembo, 1996), outros utilizaram

20 sessões e ainda julgaram que o tempo não foi suficiente para permitir transferência e generalização dos benefícios (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Observa-se também entre os estudos o foco em uma única estratégia, em duas ou diversas, no mesmo trabalho de intervenção. Sem dúvida, essas variáveis são importantes e afetam os resultados obtidos.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa, realizada em contexto escolar, teve um enfoque Psicopedagógico, podendo interessar aos educadores em geral, a psicólogos escolares e aos psicopedagogos que atuam nas escolas ou em âmbito clínico. De fato, os benefícios, modestos, porém positivos, conseguidos num grupo-classe, certamente serão amplificados, se a intervenção ocorrer em pequenos grupos ou individualmente. Com objetivos de remediação, em clínica ou na escola, será possível promover a compreensão leitora por meio do ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, levando em consideração as potencialidades e as limitações dos participantes.

As dificuldades apontadas nesta tese devem estimular novos estudos com grupos de alunos dentro e fora do contexto escolar e junto aos professores, para que possam incorporar na sua prática os procedimentos destinados a promover a aprendizagem auto-regulada em todas as disciplinas do currículo. De fato, ainda que o foco da pesquisa tenha sido a compreensão leitora, o ensino de estratégias de aprendizagem é importante em todas as áreas do ensino.

Os procedimentos descritos por Pressley *et al.* (1995) são sugestivos e úteis para pesquisadores e professores. Incluem o *think aloud* para explicar aos estudantes cada estratégia, incluindo reflexões metacognitivas sobre por que usá-la e em quais situações poderá ser aplicada. Entre as dinâmicas para promover a prática dirigida, destaca-se a aprendizagem colaborativa, durante a qual o professor provê encorajamento e *feedback*, monitora o desempenho, as dificuldades e os progressos do aluno, promovendo os ajustes necessários. A manutenção do envolvimento do professor e dos alunos é necessária e, com esse objetivo, é importante que seja enfatizada a utilidade da estratégia por ela mesma e da prática estratégica e reflexiva constante. A generalização, a flexibilidade e a capacidade de adaptação do uso das estratégias de aprendizagem podem ser promovidas por meio da

prática dirigida em diferentes situações e com diversos tipos de materiais. Tudo isso deve ser parte integrante de todos os conteúdos curriculares, garantindo o ensino de estratégias explícito, intensivo e extensivo.

Coll *et al.* (2000) sintetizaram o papel do professor, utilizando a metáfora do “andaime”, simbolizando a mobilização dos recursos internos do aprendiz para que ele assuma a responsabilidade pela sua aprendizagem e se torne progressivamente mais autônomo e regulado. Nesse paradigma, o professor age, também, como um processador de informações (Coll & Solé, 2000) desde o planejamento do ensino, quando são acessadas as fontes de informação e mobilizados os seus conhecimentos prévios como profissionais de ensino. Faz antecipações, elabora roteiros ou planos e, enquanto os executa, busca indicadores sobre o que está ou não funcionando no processo de ensino e de aprendizagem. O processo de tomada de decisões se manifesta pela manutenção, modificação ou substituição de alguns detalhes do plano e pelo uso de estratégias específicas. É influenciado, nos dois momentos descritos, pelo “pensamento” dos professores, em que podem ser incluídas as crenças e as concepções pedagógicas, que dão sentido à ação educativa, assim como as expectativas e as representações. Mais importante que as condições objetivas do ensino é a interpretação que o professor faz delas. Em outras palavras, o pensamento do professor atua como um filtro, por meio do qual a situação é percebida e ganha significação.

O conceito de metacurrículo está emergindo e sinalizando as possibilidades de um processo de instrução voltado para o “aprender a pensar”. O objetivo é a progressiva autonomia do educando, para que se torne capaz de “aprender a aprender”. Para isso, os professores devem tornar-se estratégicos, metacognitivos e altamente envolvidos e comprometidos com a aprendizagem pessoal e dos alunos (Talavera, 1997).

A necessidade de se promover a aprendizagem e a compreensão auto-reguladas em leitura torna-se mais evidente quando estudos mostram que o desempenho dos estudantes nas séries iniciais é um fator altamente preditivo do seu desempenho ulterior (Spira, Bracken & Fischel, 2005). Allington e Walmsley (1995) e Juel (1998) afirmam que uma criança reconhecida como um leitor pobre no início da escolarização tem uma alta probabilidade de ser um leitor incipiente ainda no quarto grau (Schmitt, 2003). Sternberg e Grikorenko (2003), além de descreverem as diferentes etapas da compreensão leitora,

destacam que cada dificuldade não superada pode ser um obstáculo para se desenvolver a leitura estratégica e melhorar o nível de proficiência em leitura. Quando a criança recebe ajuda, no entanto, a superação é possível (Terzi, 1995).

Outro estudo importante a ser lembrado é o de Schmitt (2003). Um dos objetivos foi comparar o desempenho de crianças matriculadas no terceiro ou no quarto grau. Um grupo desses alunos tinha participado de um programa de recuperação, com a duração de 20 semanas, no primeiro grau. Os demais estudantes do mesmo nível não tinham tido necessidade de serem submetidos ao mesmo programa de instrução. Foi então verificado o desempenho em compreensão leitora das crianças. Os resultados da pesquisa de Schmitt (2003) mostraram diferenças nos resultados dos dois grupos. Aqueles que foram submetidos no primeiro grau a uma intervenção remediativa em leitura apresentaram dois a três anos depois, nível de desempenho em leitura semelhante ao de crianças que não tinham tido necessidade de ajuda. Ou seja, as conclusões do estudo apontam que intervenções cedo justificam o esforço e o investimento em virtude da manutenção a longo prazo dos ganhos obtidos.

Muitos trabalhos acadêmicos que se enquadram na vertente teórica da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento de Informação apresentam uma visão otimista, porém não ingênua, a respeito da possibilidade de se implantarem práticas com o objetivo de ajudar os alunos, desde o início do processo de escolarização. Demonstram ser possível a superação de suas dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades na leitura.

Uma atuação como essa não resolverá os problemas estruturais da sociedade e da educação, porém têm o poder de inserir muitos alunos rotulados ou “deixados para trás”, num percurso favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento. Programas de intervenção poderão melhorar diversas competências cognitivas dos alunos, valorizando as atividades de pensamento e, ao mesmo tempo, o pensar sobre o pensar, ou seja, a metacognição (Boruchovitch, 2004).

Por meio de intervenção adequada, esses estudantes poderão tornar-se conscientes e auto-regulados e, como leitores estratégicos, poderão desenvolver a capacidade de uma compreensão auto-regulada nas atividades de leitura e do aprender a aprender

(Boruchovitch, 2004, Boruchovitch, 2006b, Boruchovitch & Mercuri, 1999; Dembo, 2000; Solé, 1998; Gomes, 2002; Vaz, 1998).

É necessário, pois, divulgar esta tese e os estudos que a fundamentaram para terem ressonância na organização curricular das escolas. É essencial inspirar procedimentos pedagógicos que possam ser implementados em condições mais propícias do que no curto período de uma pesquisa. Essas considerações implicam na necessidade de se investir na formação de educadores e pesquisadores estratégicos que estejam aptos a processar informações, decidir e avaliar as implicações dessas decisões antes de implementá-las.

## REFERÊNCIAS

- Abicalil, C. A. (2002). Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? *Educação e Sociedade* v.23(80).
- Alliende F, Condemarin, M., Chadwick, M., & Milicic, N. (1994). *Compreensão da leitura*. (J. P. dos Santos, Trad.). Campinas: Editorial Psy II, (4 volumes).
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e educacional*, v.6(2).
- Almeida, L. S., & Balão, S. (1996). Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: reflexões em torno de uma experiência no 5º ano. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(2), 29-41.
- Alvermann, D. E. (2003). Exemplary Literacy Instruction in Grades 7-12: What Counts and Who's Counting? *International Reading Association*. - (IRA/UP. - Conference).
- Andrade M. W. C. L. de, & Dias M. da G. B. B. (2006). Processos que levam à compreensão de textos. *Psicologia em Estudo*, 11(1).
- Artola Gonzáles, T. (1988). El procedimiento *Cloze* como medida procesual de la comprensión lectora. *Revista española de pedagogía*, nº 180, 323-334.
- Artola, T. G. (1991). El procedimiento *cloze*: una revisión general. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2.
- Baddeley, A. (2003). Working Memory and Language: an Overview. *Journal of Communication Disorders*. 36, 189–208.
- Baddeley, A. (2006). Working Memory: An Overview. In: S. J. Pickering. *Working Memory and Education*, (cap. 1) Elsevier Science & Technology.
- Bajard, E. (2006). Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 32, (3) 493-507.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barnett, J. E. (1997, March 24-28) *Self-regulation of college textbooks*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL.).

- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. Porto Alegre: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- Barretto, E. S. de S. (2001). A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação e Sociedade*, 22 (75).
- Barros, R. P. de, & Mendonça, R. (2000). *Uma Análise dos Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil*. Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. Série Estudos, Brasília: MEC.
- Baumann, J. F., Jones, L.A., & Seifert-Kessel, N. (1993). Monitoring Reading Comprehension by Thinking Aloud. *Instructional Resource* v.1.
- Bonamino, A., Coscarelli, C. & Franco, C. (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*. 23 (81).
- Boruchovitch, E. (1993). A Psicologia Cognitiva e a Metacognição: Novas Perspectivas para o Fracasso Escolar Brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22, 110-111.
- Boruchovitch, E. (1994). As Variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, 129-139.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 12, (2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (2001a). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, (1), 19-25.
- Boruchovitch, E. (2001b). Conhecendo as Crenças sobre Inteligência, Esforço e Sorte de Alunos Brasileiros em Tarefas Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 461-467.
- Boruchovitch, E. (2001c). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. Em F.F. Sisto, E. Boruchovitch, L.D.T. Fini, R.P. Brenelli, & S. de C. Martinelli (Orgs.) *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, R.J.: Vozes. Cap. 2, 40-59.
- Boruchovitch, E. (2001d). Inteligência e motivação: perspectivas atuais. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno*. Petrópolis, R.J.: Vozes. Cap. 5, 96-115.
- Boruchovitch, E. (2004). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. Em E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem – Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes Cap. 2, 55-88.

Boruchovitch, E. (2006a). Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, 5, (2), 145-152.

Boruchovitch, E. (2006b). Estratégias de aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais. Tese de Livre Docência. – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Boruchovitch, E. & Bzuneck (Orgs.) (2001). *A motivação do aluno – contribuições da Psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ. Vozes, 183 p.

Boruchovitch, E., Costa, E. R., & Neves, E. R.C. (2005). Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. Em M.C. Jolly; A. A. Santos & F. F. Sisto (Orgs.) *Questões do Cotidiano Universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 239-261.

Boruchovitch, E. & Mercuri, E. (1999). A importância de sublinhar como estratégia do estudo de textos. *Tecnologia Educacional*: 28, (144).

Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2001). In: Gomes, M. A. M. (2002). *Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Boruchovitch, E., Santos A. A.A. dos, Costa, E. R. da, Neves, E. R. C.; Cruvinel, M., Primi R., & Guimarães S. E. R. (2006). A Construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (3).

Boruchovitch E., Santos A. A. A., Oliveira, K. L. (2007). Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste de Cloze. *Psicologia em Pesquisa*, v.1, 41-51.

Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2).

Brandão, A.C.P., & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6 (1), 51-62.

Brasil, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao.htm) , acesso em 17/02/2006.

Brasil, (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 17/02/2006.

Brasil, (1996/1997). Resoluções 196/96 e 251/97. *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/> Acesso em 24/05/2001.

- Brasil, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa: Ensino de primeira a quarta séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil, (2002a). *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília DF: INEP.
- Brasil, (2002b). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Relatório SAEB - 2001 – Língua Portuguesa*. Brasília DF: INEP.
- Brasil, (2003a). *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental*. Brasília DF: INEP/MEC.
- Brasil, (2003b). *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 8ª série do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: INEP/MEC.
- Brasil, (2003c). *Relatório final do grupo de trabalho - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Apresentado no seminário: O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. Brasília.
- Brasil, (2004a). *Qualidade na Educação Ensino Médio*. Brasília DF: INEP/ MEC.
- Brasil, (2004b). *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio*. Brasília DF: INEP/MEC.
- Brasil, (2007). *SAEB – 2005 - Primeiros resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*.
- Brophy, J. (2000). *Teaching Educational Practices Series*. Geneva, Switzerland. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org>. Acesso em: 04/07/07.
- Brown, R. L. (1992, december). *Developing reading competence in university ESL classes*. Paper presented at the Annual International Conference of the Institute of Language in Education, Hong Kong.
- Butler, D. L. (1998). The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning: A report of Three Studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, (4) 682 – 697.
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. Em *Psico-USF*, Bragança Paulista, 4 (2), 51-66.

- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno orientado a metas de realização. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 58-77.
- Bzuneck, J.A. (2004). Aprendizagem por processamento de informação: uma visão construtivista. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.) *Aprendizagem – Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, Cap 1, 17-54.
- Carvalho, M. P. de (2001). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, 22 (77).
- Carvalho, M. R. de (2006). *Estratégias Metacognitivas de leitura utilizadas de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco.
- Chartier, A. (1995). Leitura escolar: Entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, N° 0.
- Coll S., Mestres, M.M., Goñi, J. O., & Solé G., I. (1999). *Psicologia da Educação*. (C. M. de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Coll, C. & Solé, I. (2000). Fatores psicológicos relacionais e contextuais implicados na aprendizagem escolar. Em Coll, C.; I.G. Alemany; E. Martí; T.M. Majós; M. M. Mestres; J. O. Goñi; I. Sole, & E.V. Gimenez. *Psicologia do Ensino*. (C. M. de Oliveira, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- Coll, C., Alemany, I. G. Martí, E.; Majós, T. M.; Mestres, M. M.; Goñi, J. O. Solé, I., & Giménez, E.V. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Collins. N. D. (1994). Metacognition and Reading to Learn. *English and Communication*. ED 376427.
- Connor, C., Morrison, F. J., & Petrella, J. N. (2004). Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child Instruction Interactions. *Journal of Educational Psychology*. 96 (4), 682–698.
- Costa, E. R. R. (2005). *Intervenção por meio do ensino em estratégia de aprendizagem-contribuições para a produção de textos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.
- Boruchovitch, E. & Costa (2006). *A importância da auto-eficácia para a motivação e aprendizagem auto-regulada do aluno*. Resumo apresentado no VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional 26 a 29 de Abril de 2007.
- Cruvinel, M. (2003). *Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.

- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23 (80).
- Davis, C., Nunes, M. M. R., & Nunes, C. A. A. (2005). Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 205-230.
- De Fiore, O. (2001). Como tornar o Brasil uma nação letrada? Brasília: MEC. Disponível em: [www.terra.com.br/virtualbooks](http://www.terra.com.br/virtualbooks) Acesso: 13/12/2001.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success – a self management approach*. London: LEA.
- Derry, S. J. & Murphy, D. A. (1986). Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56 (1), 1-39.
- Dias, M. G. B. B. (2000). Raciocínio Lógico, Experiência Escolar e Leitura com Compreensão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (1), 55-62.
- Dias, M. M. C. B. S. & Chaves J. H. S. S. (2001). *O programa de treino da percepção visual para alunos com dificuldade de aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino básico*. Portugal: II Disponível em: <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/> Acesso em 18/04/2006.
- Díaz, J. Q. (1998). Estratégias lectoras. *Revista Portuguesa de Educação*. 11 (1), 123-134.
- Duran, M. C., Alves, M. L. & Palma Filho, J.C. (2005). Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*. 35 (124), 83-112.
- Eaton, M. J. & Dembo, M. H. (1996, abril). *Difference in the motivational beliefs of Asian American and non-asian students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. ED 403 534.
- Fernandes, J. A., Alves, M. P. & Meireles, S. M. (2006). Desenvolvimento de competências de autocontrolo no estudo acompanhado: uma intervenção na área curricular de Estudo Acompanhado numa turma do 9.º ano. *Educação Unisinos*, 10 (1), 5-20.
- Ferraro, A. R. (2002). Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade* v.23 (81).
- Ferreira, S. P. A. F. & Dias, M. da G. B. B. (2002a). A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 39-49.
- Ferreira, S. P. A. F. & Dias, M. da G. B. B. (2002b). Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (1).
- Ferreira, S. P. A. & Dias, M. da G. B. B. (2005). Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3).

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. (D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, & M. Corso, Trans.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferretti, C. J. (2002). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Educação & Sociedade*, 23 (81).
- Festas, M. I. F. (1998). A compreensão da leitura: a construção de um modelo mental do texto. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 1, 81-98.
- Figueira, A. P. C. (1997). Aprendizagem auto-regulada – diferentes leituras teóricas. *Psychologica*, 18, 47-77.
- Flavell, J. H., Miller, P.H. & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. 3ª Edição, Porto Alegre: Artmed.
- Franco, C. (2001). O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios *Revista Brasileira de Educação*, 17.
- Frost, J. A. & Emery, M. J. (1995). *Academic interventions for children with who have dyslexia phonological core deficits*. ED 38095.
- Gargallo López, B. & Puig Moratal, J. (1997). Aprendendo a aprender: Um programa de enseñanza de estratégias de aprendizaje em educación permanente de adultos. *Revista Española de Pedagogia*, 206, 113-136.
- Gil, A., Osieck, N. & Juarez, A. (2001, november). *Students reflecting on what they know*. Paper presented at the annual meeting of the International Council for innovation in Higher education, Rome. ED 457 222.
- Gilabert, R., Martínez, G. & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better: text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15, 45–8. Disponível em: [www.elsevier.com/locate/learninstruc](http://www.elsevier.com/locate/learninstruc). Acesso em: 22/12/2006.
- Glória, D. M. A. (2003). A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não retenção na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 61-77.
- Gombert, J.E. & Fayol, M. (1995). La lecture compréhension: fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonac'h et C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette.
- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2002). Formulário de avaliação da Metacognição no jogo “Bingo Melhor Estudante”. Em M. A. M. Gomes (2002). *Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.

Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2004). Bingo Melhor Estudante: Um instrumento de diagnóstico da aprendizagem auto-regulada.. Em Almeida, L. A., Gonçalves, M., & Ramalho, V. (Orgs). X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Braga: *Psiquilíbrios Edições*, X, 539-545.

Gomes, M. A. M. (2002). *Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.

Gomes, M. A. M. (2004). Aprender a aprender ou aprendizagem auto-regulada: uma perspectiva cognitivista de aprendizagem. *Argumento*, 12, pp. 89-101.

Gomes, M.A.M. & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no Jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria & Pesquisa*, 21(3), 319-326.

Goodman, K. (1997). *Introdução à linguagem integral*. (M. A. G. Domingues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. Publicado originalmente em 1986.

Goodman K. (2003). O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. Em E. Ferreiro, & M. Gomes Palácio. *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, pp. 11-21.

Goulart, C. M. A. (2001). Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 5-21.

Goulart, C. M. A (2006). Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33).

Graves, M. F. (1999). *Fostering high levels of reading and learning in Secondary students*. International Reading Association. ED. 443 090.

Gregóire, J. (2000). Avaliação formativa e Psicologia Cognitiva: correntes e tendências. Em J. Grégoire *Avaliando as aprendizagens: os aportes da Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

Guimarães, S. E. R. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula, e A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. Em E.Boruchovitch, & J. A. Bzuneck, (Orgs.) *A motivação do aluno*. R.J. Petrópolis: Vozes. Cap.2, 37-57 e 4, 78-95.

Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.

Guimarães, S. E. R., Bzuneck, J. A. & Boruchovitch, E. (2003). Estilos Motivacionais de Professores: Propriedades Psicométricas de um Instrumento de Avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 17-24.

Guimarães, S. R. K. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1).

Guimarães, S. R. K. (2005). Influência da variação lingüística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. *Interação em Psicologia*, 9(2), 261-271.

Guri-Rozenblit, S. (1989). Effects of a tree diagram on students comprehension of main ideas in an expository text with multiple themes. *Reading Research Quarterly*, XXIV (2), 236-247.

Guterman, E. (2003). Integrating written metacognitive awareness guidance as a 'psychological tool' to improve student performance. *Learning and Instruction*. 13, 633-651. Disponível em: [www.elsevier.com/locate/learninstruc](http://www.elsevier.com/locate/learninstruc), acesso em 10/01/07.

Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao S., Anderson E. & McCann, A. (1998). Does Concept-Oriented Reading Instruction Increase Strategy Use and Conceptual Learning From Text? *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 261-278.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Vonsecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 331-341.

Guthrie, J. T., Wigfield, P. B., Kathleen C., Perencevich, A. T., H., Davis, M. H., Nicole T. Scaffiddi, N. T. & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 403-423.

Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., Rice, M. E., Faibisch, F.M., Hunt, B. & Mitchell, A.M. (1996). Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*. 31(3), 306-332.

Hacker, D. J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In: J. Hacker & A. C. Graesser. *Metacognition in educational theory and practice*. London: Associates Publishers (LEA). Cap. 8, p. 165-191.

Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Disponível em: <http://www.peta.edu.au>. Acesso em: 04/07/07.

Hoppes, M. K., Jitendra, A. K, Wilson, B. & Cole, C. (1997, april). *Enhancing read comprehension: the role of a summarization strategy and self-monitoring*. Paper presented at the Annual Convention of the council for exceptional children, salt Lake City, UT.

Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). 's about Reading: issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3 e 4), 255-278.

Jakubowski, T. G. & Dembo, M. H. (2002, april). *Social cognitive Factors associated with the academic self-regulation of undergraduate college students in a learning and study strategies course*. Paper presented in the American Educational Research Association, New Orleans, L.A..

Järvelä, S. & Salovaara, H. (2004). The Interplay of Motivational Goals and Cognitive Strategies in a New Pedagogical Culture - A Context-Oriented and Qualitative Approach. *European Psychologist*. 9 (4).

Jenkins, J.R., Matlock, B. & Sloum, T.A. (1989). Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving meaning from context. *Reading Research Quarterly*, XXIV, (2), 215-235.

Joly, M. C. R. A. (2006). Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 23(3) 1, 271-278.

Kato, Mary A. (1986). *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension – A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, (2), 163-182.

Kintsch, W. (1994). Text Comprehension Memory and Learning. *American Psychologist*, 49, (4), 294-303.

Kleiman A. B. (2002). *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 9ª edição.

Kleiman, A. B. (2004). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 7ª reimpressão.

Kleiman, A. B. (2007) *Texto & Leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. 10ª edição. Campinas, Pontes.

Koch, I. G. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Kolić-Vehovec, S. & Bajšanski, I. (2001). Children's Metacognition as Predictor of Reading Comprehension at Different Developmental Levels. ED 456 422.

Kolić-Vehovec, S. & Bajšanski, I. (2007). Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students. *Journal of Research in Reading*, 30 (2), pp 198–211.

Kucan L. & Beck, I. L. (1997). Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction. *Review of Educational Research*, 67 (3), 271-299.

Langford, P. A.; Rizzo, S. K. & Roth, J. M. (2003). *Improving student comprehension in content áreas through the use of reading strategies*. ED 478 769

Lau Kit-Ling (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 383–399.

Lopes da Silva & Sá, I. de (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Portugal: Porto.

Lopes, M. C. C. (1997). *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino-aprendizagem da leitura no 1º Grau: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Machado J. L. (1994). A motivação para a leitura Braga, Universidade do Minho, Letras & Letras. Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm> Acesso em: 26/02/2002.

Machado, A. A. (2007). Processo motivacional e ativação da auto-eficácia. *Revista Portuguesa de Psicologia do Desporto*. 45 (11), 45-52.

MacLeod, W.B., Butler, D.L. & Syer, K. D. (1996). *Beyond Achievement Data: Assessing Changes in Metacognition and Strategic Learning* - ecps.educ.ubc.ca

Maimoni, E. H., & Bortone, M. E. (2001). Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar Educacional*, 5 (1).

Martini, M.L. & Boruchovitch, E. (2001). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. Em E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck, (Orgs.) *A motivação do aluno*. R.J. Petrópolis: Vozes. Cap.8, p. 148-166.

Matencio, M. de L. M. (1998). *Leitura, produção de textos e a escola – reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

McCormick, C. B., Miller, G. & Pressley, M. (1989). *Cognitive strategy research from basic research to educational applications*. Springer-Verlaq.

McKown, B. A. & Barnett, C. L. (2007). *Improving Reading Comprehension through Higher-Order Thinking Skills*. A Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

- McLain, K. & Mayer, V. (1993). *Effects of two comprehension monitoring strategies on the metacognitive awareness and reading achievement of third and fifty grade student*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ED 364 840.
- Medeiros, J. G., & Teixeira, S. A. (2000). Ensino de leitura e escrita através do pareamento com o modelo e seus efeitos sobre medidas de inteligência. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 181-214.
- Mello G. N. de (2003). *Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil (e suas possíveis soluções)*. Fundação Vitor Civita - Abril.
- Mey, J L. (1998). As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. *DELTA*, 14 (2).
- Mohamed, A. R. M., Chew, J. & Kabilan, M.K. (2006). Metacognitive Reading Strategies of good Malaysian Chinese Learners. *Malaysian Journal of ELT research*, 2, 21-41.
- Miller, G. E. (1985). The Effects of General and Specific Self-Instruction Training on Children's Comprehension Monitoring Performances during. *Reading. Reading Research Quarterly*, 20 (5), 616-628.
- Molina, O. (1983). Desenvolvimento de habilidades de estudo: uma estratégia ao alcance do professor. *Educação e Seleção*, 8, 45-53.
- Molina, O. (1984). Diferenças no desempenho em leitura como resultado de treinamento em habilidades de estudo. *Educação e Seleção*. 10, 35-42.
- Montero, M. L. (1995). Os Estilos de Ensino e as Dimensões da ação Didática. Em C. Coll; J. Palácios e A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação-Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed, p. 244-264.
- Moreno Garcia, A. (1992). La insuficiente formación lingüística: um indicador del fracasso escolar. Madrid, *Bordón*. 44(4), 393-403.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2004). A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), 77-85.
- Noguerol, A. (1999). *Técnicas de estudo e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- OECD , UNESCO-UIS(2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further Results from PISA 2000*. Institute for Statistics. Disponível em: [www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5456\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5456_201&ID2=DO_TOPIC) , Acesso em: 17/02/ 2006.
- Orlandi, E.P. (1988). *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

- Palincsar, A. S. & Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Education*, 1 (2), 117-175.
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2001). Children's Comprehension of Narrative Picture Books. Disponível em: <http://www.ciera.org>. Acesso em: 20/01/2006.
- Paris, S. G. & Jacobs, J. E. (1984) The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills. *Child Development*, 55 (6) 2083-2093.
- Pinheiro, A. M. V. (2001). Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 14 (3).
- Pinto, J. M. de R., Brant, L. L. de A. O., Sampaio, C. E. M. & Pascom, A. R. P. (2003). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, MEC/INEP.
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, v. 22 (75).
- Pozo, J. I. (1995). Estratégias de Aprendizagem. Em C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi, (Orgs.): *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre, Artes médicas, v.2.
- Pozo, J. I. (1998). *Teorias cognitivas da Aprendizagem*. (J. A. Llorens, Trad. ). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e Mestres – A nova cultura da aprendizagem*. (E. Rosa, Trad.), Porto Alegre: Artmed.
- Pressley, M., El-Dinary. P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, 92 (5), 513-555.
- Pressley, M; Woloshyn, V., Burkell, J., Cariglia-Bull, T., Lysnchuck, L., Mcgoldrick, J. A., Schneider, B., Snyder, B. L. & Symons, S. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Second Edition, Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
- Rego, L.L.B. & Buarque, L.L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2).
- Ribeiro, C. (2001). Estratégias de estudo e aprendizagem: um contributo para a sua compreensão. *MÁTHERESIS*, 10, 235-257.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.

- Ribeiro, V. M. (2001). Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação & Pesquisa*, 27 (2).
- Ribeiro, V. M., Vóvio, C. L. & Moura M. P. (2002) Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação & Sociedade*, 23 (81).
- Ribeiro, Vera Masagão, Ribeiro, Vanda Mendes, & Gusmão, J. B de (2005). Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, 35, (124), 227-251.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação & Pesquisa*, 27 (1).
- Rodrigues, A. A., Dias, M. da G. B. B., & Roazzi A. (2002). Raciocínio lógico na compreensão de texto. *Estudos de Psicologia*. 7, (1), 117-132.
- Salles, J. F. de, & Parente, M. A. de M. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 321-331.
- Salles, J. F. & Parente, M. A. de M. (2004a). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9 (1).
- Salles, J. F. & Parente, M. A. de M. (2004b). Funções Neuropsicológicas em Crianças com Dificuldades de Leitura e Escrita. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 153-162.
- Salles, J. F., Parente, M. A. de M. & Machado, S. da S. (2004) As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *INTERAÇÕES*, XI (17), 109-132.
- Santos L. L. de C. P. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade*, 23 (80).
- Santos, A. A. A. dos (1994) Programas de remediação em compreensão de leitura. *Proposições*, 5, n.1 (13), 115-122.
- Santos, A. A. A. dos (1996). A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. Em F.F. Sisto, G. de C. Oliveira, L.D.T.Fini, M.T.C.C. de Souza & R.P. Brenelli, (Orgs.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, R. J.: Vozes, pp 213- 241.
- Santos, A. A. A. dos (2004). O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. *Interação em Psicologia*, 8 (2), 217-226.

- Saretsky, G. (1975, march-april). *The John Henry Effect: Potential Confounder of Experimental vs. Control Group Approaches to the Evaluation of Educational Innovations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Washington, D.C. ED 106309
- Sawaya, S. M. (2000). Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Revista Educação e Pesquisa*, 26 (1), 67-81.
- Scallon, G. (2000). Avaliação formativa e Psicologia Cognitiva: correntes e tendências. Em J. Grégoire *Avaliando as aprendizagens: os aportes da Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Scaramucci, M. V. R. (1997). A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. *DELTA*, v.13 (2).
- Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80 (2).
- Schmitt M. C. (2003). Metacognitive Strategy Knowledge: Comparison of Former Reading Recovery Children and Their Current Classmates. *Literacy Teaching and Learning*, 7, (1 & 2), 57–76.
- Schunk, D. H. & Rice, J. M. (1992, april). *Influency of reading comprehension Strategy information on Children's self-efficacy and skills*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. ED 403 534.
- Shawaker, P. & Dembo, M. H. (1996, april) *The Effects of Efficacy-building Instruction on the Use of Learning Strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Short, E. & Weissberg-Benchell, J. A. (1989): The triple alliance for learning: Cognition, Metacognition and Motivation. In C. B. McCormick, G. Miller & M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: from basic research to educational applications* (pp. 33-63). New York: Springer-Verlag.
- Signorini, I. (Org.). (2006). *Gêneros catalizadores – letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola.
- Silva, E. T. da (2003). *Leitura em curso*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. (B. A. Neves, Trad.) 3ª ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2004a). *Alfabetização e letramento*. 2ª edição. São Paulo: Contexto.

- Soares, M. (2004b). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Solé, I. (2003). Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre Falamos da Mesma Coisa?” Em: A. Teberosky, C. Oller, E. Vidal-Abarca, G. M. Rico, I. Solé, J. Serra, J. Quintanal, J. Jolibert, L. Tolchinsky, M.T. Bofarull, M. Pipkin, M. Cerezo, M. Soliva & R. Gil. *Compreensão de Leitura – A Língua como Procedimento*. (F. Murad, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Souvignier E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction* 16, 57-71. Disponível em: [www.elsevier.com/locate/learninstruc](http://www.elsevier.com/locate/learninstruc). Acesso em 22 /07/2006.
- Spinillo, A. G. & Simões, P.U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 537-546.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2005). Predicting Improvement After First-Grade Reading Difficulties: The Effects of Oral Language, Emergent Literacy, and Behavior Skills. *American Psychological Association*, 41 (1), 225–234.
- Stahl, K. A. D., Stahl, S. A. & McKenna M. C. (1999). The Development of Phonological Awareness and Orthographic Processing in Reading Recovery. *An International Journal of Early Reading and Writing. Literacy Teaching and Learning*, 4 (1).
- Sternberg, R. J. (1992). *As capacidades intelectuais humanas*. R.S. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2003). *Crianças rotuladas – o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Sweet, A. P. (1993). *State of the Art Transforming Ideas for Teaching and Learning To Read*. U.S. Department of Education.
- Symons, S, Snyder, B. L., Cariglia-Bull, T. & Pressley, M. (1989). Why Be Optimistic About Cognitive Strategy Instruction? In: C. B. McCormick, G. Miller & M. Pressley, Editors. *Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications*. Springer-Verlag, New York. INC.

Talavera, E. R. (1997). Entrenamiento metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas. Um estudio en la educación primaria y secundaria obligatoria (6º, 7º y 8º de E.G.B.) de Andalucía, Cantabria y Galicia. *Revista Española de Pedagogia*. Año LV, n. 206, 5-32.

Terzi, S. B. (1995). *A construção da leitura*. Campinas, SP: Pontes, UNICAMP.

Tierney, R.J., Soter, A., O' Flahavan, J. F. & McGinley, W. (1989). The effects of reading and Writing upon thinking critically. *Reading Research Quartely*, XXIV (2), 134-169.

UNESCO (1990). *World Conference on Education for all (WCEFA)* New York, Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/>. Acesso em 07/05/2007.

UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. *Education for All: Meeting our Collective Commitments*. World Education. Forum Dakar, Senegal. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/>. Acesso em 07/05/2007.

UNESCO (2003). *Gênero e Educação para Todos - O salto rumo à igualdade*. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/>. Acesso em 01/05/2004.

USA (2000). National Reading Panel. *Teaching children to read. An evidence based Teaching Children to Read: An evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its implications for Reading Instruction*.

Vaz, J. P. (1998). Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXII (1), 99-123.

Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning* (1), 1.

Walraven, M. & Reitsma, P. (1992, december), *Activating prior knowledge as a process-oriented strategy*. Paper presented at the Annual Meeteng of the Nacional Reading Conference San Antonio, TX.

Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, (1), 110-118.

Werebe, M. J. G. (1994). *Grandezas e misérias do ensino no Brasil – 30 anos depois*. São Paulo, Atica.

Wichmann, F. A., Sharpe, L. T. & Gegenfurtner, K. R. (2002). The Contributions of Color to Recognition Memory for Natural Scenes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 28 (3), 509-520.

Wickström, G. & Bendix, T. (2000). The "Hawthorne effect"- what did the original Hawthorne studies actually show? *Scand J Work Environ Health*. 26 (4), 363-367.

Wolfs, J. L. (2000). Análise das práticas educativas que visam a participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. Em J. Gregoire. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

Zilbermann, R. (org.) (1996). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

**ANEXO 1. QUESTIONÁRIO INFORMATIVO (Gomes & Boruchovitch)**

NOME: .....

SEXO: M (\_\_\_) F (\_\_\_) IDADE: ..... anos. DATA: ...../...../.....

Em que seu pai trabalha? .....

Em que sua mãe trabalha? .....

Você gosta de ler? Não (\_\_\_) Sim(\_\_\_)Que tipos de leitura você prefere?

.....

Ler é importante? Sim (\_\_\_) Não (\_\_\_) Por quê ?

Conte para mim .....

.....

Marque os dias da semana em que você lê: 2<sup>a</sup> F (\_\_\_) 3<sup>a</sup> F.(\_\_\_)  
4<sup>a</sup> F.(\_\_\_) 5<sup>a</sup> F. (\_\_\_) 6<sup>a</sup> F. (\_\_\_) Sáb.(\_\_\_) Dom.(\_\_\_).

Marque o tempo de leitura cada vez: 30min (\_\_\_) 1 h (\_\_\_) 2 h (\_\_\_) Mais de 2 h. (\_\_\_).

Em Português, suas notas estão boas? Sim (\_\_\_) Não (\_\_\_).

Por quê? .....

Você se considera um aluno: (\_\_\_) excelente (\_\_\_) bom (\_\_\_) regular (\_\_\_) fraco  
Quais são as suas maiores dificuldades? Conte para mim:

.....

.....

Vamos imaginar que você está numa aula de leitura. A professora avisa que depois de ler vocês terão que fazer um resumo do texto. Você tem alguma maneira ou método para compreender melhor o texto e depois escrever bem o resumo? Não (\_\_\_) Sim (\_\_\_).  
Conte para mim como é que você faz:

.....

.....

Você costuma fazer isso:  
Sempre (\_\_\_) Quase sempre (\_\_\_) Às vezes (\_\_\_) Quase nunca (\_\_\_) Nunca (\_\_\_).

## ANEXO 2 - ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Boruchovich & Santos - 2001

Gostaríamos de saber o que você costuma fazer para estudar e aprender melhor. Pense nas formas como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma prova. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder o que realmente faz para estudar e aprender melhor.

	Sem- pre	Às vezes	nunca
1. Você repete em voz alta, quando vai lendo um texto, para aprender melhor.			
2. Você costuma passar uma linha embaixo das partes importantes do texto.			
3. Quando você faz as tarefas costuma verificar se fez bem e se tudo está certo.			
4. Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias.			
5. Você resume os textos que o professor pede para estudar.			
6. Quando você estuda, você percebe se não está conseguindo aprender.			
7. Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder se estudar depois.			
8. Você consegue ir até o final de uma tarefa, mesmo quando ela é difícil ou muito chata.			
9. Você presta atenção e consegue ficar concentrado no estudo e na leitura.			
10. Você costuma parar durante a leitura, para saber se está compreendendo o que leu.			
11. Você tem vontade de ler e estudar.			
12. Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando.			
13. Você tenta descobrir quais são as idéias principais do texto que está lendo ou estudando.			
14. Você consegue controlar seu medo quando precisa mostrar ao professor o que sabe sobre a matéria.			
15. Você lê e tenta compreender as figuras, gráficos e tabelas que encontra no texto.			
16. Você costuma fazer um esquema usando as idéias principais do texto.			
17. Quando você estuda, você consegue perceber o quanto está aprendendo.			
18. Você costuma pedir ajuda ao professor quando você não entende o que ele explica.			
19. Você costuma olhar novamente em casa, o que você escreveu durante as aulas.			

	Sem- pre	Às vezes	nunca
20. Você procura no dicionário o significado de palavras que não conhece.			
21. Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria.			
22. Em casa, você procura dividir bem as horas livres para poder ter tempo para estudar, para brincar, e fazer outras atividades.			
23. Você costuma procurar um local calmo e bem iluminado para estudar.			
24. Você tenta manter a calma quando está fazendo alguma tarefa muito difícil.			
25. Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula.			
26. Você percebe quando não entende o que está lendo.			
27. Quando você percebe que não entendeu o que leu, você costuma parar e ler novamente.			
28. Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”.			
29. Antes de começar a estudar ou fazer o dever de casa, você separa todo o material que vai precisar.			
30. Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata.			
31. Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações.			
32. Você escuta música ou assiste televisão enquanto estuda ou faz a lição de casa.			
33. Durante as aulas, você copia com atenção tudo o que o professor escreve na lousa.			
34. Você costuma escrever bilhetes no caderno ou na sua agenda, para não se esquecer das tarefas pedidas pelo professor.			
35. Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa.			
36. Antes de começar a ler um texto você tenta descobrir o assunto a partir das figuras ou do título do texto.			
37. Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa:			
38. Você costuma “se esquecer” de fazer o dever de casa.			
39. Quando você faz as tarefas ou exercícios costuma se sentir nervoso(a) e com medo de estar fazendo errado.			
40. Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa.			

41. Você usa outros jeitos diferentes para estudar ou fazer suas tarefas?

Quais? .....

.....

### ANEXO 3 – TEXTOS E RESPECTIVOS *CLOZE* PARA O PRÉ E O PÓS TESTE

(Alliende, Condemarin; Chadwick & Milic, 1994)

#### TESTE *CLOZE* A - O GATO E O RATO

Um rato caiu num barril de vinho e guinchava como doido para que alguém o tirasse dali. Nisso passa um gato.

\_ Quer que eu tire você daí? \_ perguntou-lhe o gato.

\_ Me tire, por favor, que eu estou me afogando \_ respondeu o rato.

\_ Eu vou tirá-lo daí, mas antes você terá de me prometer que sempre correrá para os meus pés, assim que eu o chamar.

\_ Prometo! \_ disse o rato.

E o gato tirou o rato do barril de vinho e o deixou ir, porque naquele dia ele não estava com fome.

Três dias depois o gato roncava de fome.

\_ Rato, dá um pulo aqui \_ ordenou ele com voz de comando.

\_ Eu ? Nem pensar! \_ respondeu-lhe o rato, bem escondido em sua toca.

\_ É assim que você cumpre com o prometido, rato? Por acaso você não me prometeu um dia desses, quando estava no barril de vinho, que se poria aos meus pés toda vez que eu o chamasse?

\_ Claro que eu lhe prometi \_ respondeu o rato, \_ mas é que eu tinha bebido tanto vinho que não sabia bem o que estava dizendo.

Nome:.....

### COMPLETE O TEXTO

Um rato caiu num barril de vinho e guinchava como doido para que alguém o tirasse dali. Nisso passa um \_\_\_\_\_.

\_ Quer que eu tire você daí? \_ \_\_\_\_\_ - lhe o \_\_\_\_\_.

\_ Me tire, por favor, que eu estou \_\_\_\_\_ afogando \_ respondeu o \_\_\_\_\_ .

\_ Eu vou tirá-lo daí, \_\_\_\_\_ antes você terá de me prometer que sempre \_\_\_\_\_ para os meus \_\_\_\_\_, assim que eu o chamar.

\_ \_\_\_\_\_! \_ disse o rato. \_\_\_\_\_ o gato tirou o \_\_\_\_\_ do barril de vinho \_\_\_\_\_ o deixou ir, porque \_\_\_\_\_ dia ele não estava com fome. \_\_\_\_\_ dias depois o gato \_\_\_\_\_ de fome.

\_ Rato, dá um pulo \_\_\_\_\_ \_ ordenou ele com voz \_\_\_\_\_ comando.

\_ Eu ? Nem pensar! \_ \_\_\_\_\_ - lhe o rato, bem escondido em \_\_\_\_\_ toca. É assim \_\_\_\_\_ você cumpre com o prometido, rato? Por \_\_\_\_\_ você não me prometeu um \_\_\_\_\_ desses, quando estava \_\_\_\_\_ barril de vinho, que \_\_\_\_\_ poria aos meus pés \_\_\_\_\_ vez que eu o chamasse?

\_ Claro que eu lhe prometi \_ respondeu o rato, \_ mas é que eu tinha bebido tanto vinho que não sabia bem o que estava dizendo.

N..... %.....

### TESTE *CLOZE* B - OS DOIS AMIGOS E O URSO

Dois amigos, Jaime e Eduardo, passeavam pela cordilheira. De repente, foram atacados por um urso enorme. Jaime disparou e trepou numa árvore, enquanto Eduardo se estirou no chão, fingindo-se de morto. O urso, grunhindo, aproximou-se do amigo que estava no chão, louco para cravar as garras nele. Mas o amigo, que estava trepado na árvore ajudou o outro. Pegou uma fruta da árvore e tacou nas enormes costas do bicho.

O urso esqueceu do garoto que estava estirado e partiu pra cima do que estava na árvore. Enquanto isso, Jaime, fazendo-se de morto, aproveitou que o animal se afastava e subiu noutra árvore, de onde também ele atirou uma fruta no urso para que deixasse seu amigo em paz. O urso começou a correr de uma árvore para outra. Toda vez que atacava um dos amigos era atingido por um tremendo frutação nas costas.

\_ Assim é covardia \_ disse ele. \_ Vocês vão ver quando a gente se encontrar num lugar sem árvores. E lá se foi o urso apalpando o lombo que estava muito dolorido por causa dos frutaços que tinha levado.

Nome: .....

### COMPLETE O TEXTO

Dois amigos, Jaime e Eduardo, passeavam pela cordilheira. De repente, foram atacados por \_\_\_\_\_ urso enorme. Jaime disparou \_\_\_\_\_ subiu numa \_\_\_\_\_, enquanto Eduardo se estirou no \_\_\_\_\_, fingindo-se de morto. O urso, grunhindo, \_\_\_\_\_-se do \_\_\_\_\_ que estava no \_\_\_\_\_, louco \_\_\_\_\_ cravar as garras nele. Mas \_\_\_\_\_ amigo, que estava trepado \_\_\_\_\_ árvore ajudou o outro. \_\_\_\_\_ uma fruta da árvore \_\_\_\_\_ tacou \_\_\_\_\_ enormes costas do bicho.

\_\_\_\_\_ urso esqueceu do \_\_\_\_\_ que estava estirado e partiu \_\_\_\_\_ cima do que estava \_\_\_\_\_ árvore. Enquanto isso, Jaime, \_\_\_\_\_ - se de morto, aproveitou que \_\_\_\_\_ animal se afastava e subiu noutra árvore, \_\_\_\_\_ onde também \_\_\_\_\_ atirou uma fruta no urso \_\_\_\_\_ que deixasse \_\_\_\_\_ amigo em paz. O urso começou \_\_\_\_\_ correr de uma árvore \_\_\_\_\_ outra. Toda vez que \_\_\_\_\_ um dos \_\_\_\_\_ era atingido por um tremendo \_\_\_\_\_ nas costas.

\_ Assim é \_\_\_\_\_ \_ disse ele. \_ Vocês \_\_\_\_\_ ver quando a gente \_\_\_\_\_ encontrar num lugar sem \_\_\_\_\_. E lá se foi o urso apalpando o lombo que estava muito dolorido por causa dos frutãos que tinha levado.

N.....

%.....

## ANEXO 4 - TEXTOS UTILIZADOS NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO.

Objetivo: Explorar a macroestrutura do texto narrativo:

### TURMA DA MÔNICA/Maurício de Sousa



A partir do desenho dos quadrinhos, contar a história:

- ⇒ dando nome aos personagens
- ⇒ descrevendo o problema e a solução encontrada pelas crianças
- ⇒ esclarecendo ONDE e QUANDO se passa a história.
- ⇒ VOCÊ DECIDE POR ONDE COMEÇAR...

---

---

---

---

### **Um estudante bem sucedido (Alliende, Condemarin; Chadwick & Milic, 1994)**

*Objetivo: ler para saber o que é ser um bom estudante.*

NARRADOR: Não faz muito tempo, Hugo, um aluno reservava boa parte do seu tempo aos estudos mas aprendia muito pouco. Tirava notas regulares. Hugo estava muito desesperado. Num sábado pela manhã, ele se encontrou com OSVALDO, um de seus colegas, que sempre conseguia notas muito boas. OSVALDO estava embarcando numa excursão: ia aproveitar o fim de semana.

*(OSVALDO CARREGA A MOCHILA E UMA BOLA. HUGO CARREGA O MATERIAL ESCOLAR).*

*(HUGO - DIRIGINDO-SE A OSVALDO):*

\_ Quem pode, pode; quem não pode se sacode! \_ (brincou Hugo) \_ Eu, porém, vou ficar por aqui, me esfolando de tanto estudar. Quem me dera ter a sua inteligência!

*(OSVALDO):* \_ Não diga isso, Hugo ! \_ (respondeu OSVALDO). \_ Talvez você seja mais inteligente do que eu. O detalhe é que me ensinaram a estudar. Acho que posso lhe dar uma mão. Vamos nos encontrar segunda-feira, depois da prova, para tratar do seu problema.

NARRADOR: OSVALDO viajou e Hugo ficou estudando, estudando, estudando. Conforme foi combinado, os dois amigos se encontraram na segunda-feira, após a prova. Tinham ido bem. Passaram um bom tempo avaliando o método de estudo de cada um. Hugo estudava em qualquer lugar: na biblioteca, na lanchonete, no jardim, em qualquer cômodo da casa. Sua metodologia consistia em ler os textos várias vezes; embora o livro fosse seu, dificilmente ele sublinhava os trechos importantes; só ocasionalmente tomava nota. OSVALDO, ao contrário, só estudava em dois recintos: na biblioteca da Faculdade ou em seu próprio quarto, que ele dividia com um irmão menor.

*(OSVALDO):* \_ Se eu estudar no pátio ou na lanchonete, não consigo me concentrar. Fico com vontade de participar dos bate-papos ou das brincadeiras. Prefiro conversar ou me divertir a estudar \_ (explicitou OSVALDO).

*(HUGO):* \_ Deve ser por isso que, quando estudo no pátio ou na lanchonete, não aprendo quase nada – (respondeu Hugo).

*(OSVALDO):* É possível – (disse OSVALDO). \_ como você gostaria mais de ficar com o pessoal, o estudo se torna maçante; a gente não se concentra, e não aprende. Por isso, eu estudo em locais em que não haja distrações.

(HUGO): \_ Por que você não me explica então o seu método de estudo? (perguntou Hugo).

(OSVALDO): \_ Veja bem, Hugo. Primeiramente eu procuro saber o que eu vou estudar. Dou uma olhada nos títulos e subtítulos do texto ou no índice. Isso é o começo. Depois fecho o livro, pego uma folha de papel e anoto as perguntas que me vêm à cabeça, a respeito do assunto que vou estudar. Em seguida eu leio o texto uma ou duas vezes.

(HUGO): \_ Você usa marcador ?

(OSVALDO): \_ Claro, Hugo. Sublinho as idéias principais.

(HUGO): \_ E lê tudo de uma vez ?

(OSVALDO): \_ Não. Eu divido o texto em partes mais ou menos curtas.

(HUGO): \_ E depois ?

(OSVALDO): \_ Depois eu fecho o livro e o guardo numa caixa ou em qualquer lugar onde não possa vê-lo. Aí tento responder às questões que escrevi antes de começar a ler. Em seguida procuro fazer o resumo do que li. Quando acabo de responder às perguntas e de fazer o resumo, repito em voz alta o que eu fichei, como se estivesse explicando o assunto para alguém. Por fim eu faço uma revisão no livro e corrijo o que não está legal, complementando as informações. Você sabe como se chama o meu método ?

(HUGO): \_ Não faço a menor idéia, OSVALDO.

(OSVALDO): \_ Meu método se chama EPL 4R 2C.

(HUGO): \_ EPL 4R 2C ? Que significa isso ?

(OSVALDO): \_ “E” significa “Examino”; “P” significa “Pergunto”; “L”, “Leio”.

(HUGO): \_ E quais são os quatro erres ?

(OSVALDO): \_ Respondo; Resumo; Repito; Reviso.

(HUGO): \_ E os dois “Cês”?

(OSVALDO): \_ Corrijo; Completo. O que você acha, Hugo ?

(HUGO): \_ Um método muito bom, OSVALDO. Foi você que bolou ?

(OSVALDO): \_ Que nada, cara ! O esqueleto do método foi montado por uma educadora chamada Francis Robinson, em 1962. Eu o aprendi há dois anos e fiz algumas adaptações.

NARRADOR: Hugo foi para casa e resolveu adotar um método de estudo mais proveitoso que se chama EPL 4R 2C SSP. (Em tempo: SSP significa: Saio Para Passear.)

## UM CACHO DE UVAS

(Alliende, Condemarin; Chadwick & Milic, 1994)

*Objetivo: Ler para dramatizar.*

Uma vizinha deu um cacho de uvas à mãe de Eduardo. A mãe estava com muita vontade de comer uvas. Mas viu que Eduardo estava morto de vontade de comer o cacho.

\_ Tome. Coma você \_ disse a mãe, e lhe entregou o cacho. Eduardo saiu todo satisfeito para comer as uvas num esconderijo que ele tinha. Mas, lá no esconderijo ele deu de cara com sua irmã Luísa. Luísa ficou com água na boca quando viu o cacho.

\_ Eu lhe dou as uvas \_ disse Eduardo. Luísa, muito contente, foi comer as uvas no pátio. Aí encontrou o pai, que estava consertando a torneira. Ele pingava de suor. Refresque-se com essas uvas \_ disse Luísa ao pai. Ele ficou muito agradecido pelas frutas. Pegou o cacho e o ofereceu para a esposa. A mãe riu.

\_ Venham todos, \_ disse ela \_ Eduardo, Luísa e papai. Vamos comer juntos, esse delicioso cacho de uvas.

## AS SAPATILHAS MÁGICAS

(Alliende, Condemarin; Chadwick & Milic, 1994)

*Objetivo: Ler para inventar uma história semelhante.*

Raimundo Leiva ganhou umas sapatilhas mágicas.

\_ Você calça as sapatilhas, diz o nome de um lugar e... pimba! Vai parar lá. Raimundo, todo feliz, pôs as sapatilhas mágicas. Gostaria de chegar ao cume dessa montanha – disse ele, olhando para a cordilheira. Nem bem tinha acabado de falar e já estava no topo de uma altíssima montanha.

\_ Falta-me o ar. Estou tiritando de frio ! Gostaria de estar no trópico. No meio de uma selva. Raimundo ainda estava falando quando se viu embrenhado nas profundezas de uma floresta tropical.

\_ Aqui há muitos mosquitos ! Não agüento a umidade e o calor. Eu gostaria de estar no meio do mar. As sapatilhas, na mesma hora, fizeram a sua vontade e levaram Raimundo para o meio do mar. As ondas eram imensas e o vento soprava com fúria.

\_ A única coisa que eu quero é estar na minha caminha – gritou Raimundo. Imediatamente viu-se no seu quarto claro e limpo. E aí ficou confortavelmente adormecido.

## **TEXTO – REGRAS DO JOGO: “BINGO MELHOR ESTUDANTE” (Gomes, 2001)**

*Objetivo: Ler para saber como jogar.*

**Objetivo do jogo:** descobrir quais são as características do bom estudante.

### **Material necessário:**

- ♠ Texto de leitura: Bingo Melhor Estudante.
- ♠ Cartelas individuais
- ♠ Vinte cartões numerados contendo questões com três opções para respostas ou transparências para grupos maiores.
- ♠ Vinte cartões-resposta, numerados com as respostas às questões, isto é, as características do estudante auto-regulado ou transparências para grupos maiores.

### **Como jogar:**

#### **Parte I**

Depois de distribuídas as cartelas para cada aluno, o educador deverá ler as questões, uma a uma. Dirá em voz alta o número da questão fará a leitura da mesma e das opções de resposta. A cada questão lida, os alunos que tiverem o número dessa questão, deverão escolher a sua resposta, isto é, uma das três opções. Para escolher bem a sua resposta, cada aluno deverá pensar no que é preciso fazer para tornar-se um bom estudante. Em algumas questões, mais de uma opção poderá corresponder a um “bom estudante”, mas somente uma opção deverá ser escolhida.

Após escolher uma opção, cada aluno anotará a letra correspondente, ao lado do número da questão, na sua cartela. Essa parte continua até que todas as questões tenham sido respondidas e todos os jogadores tenham preenchido as suas cartelas.

#### **Parte II**

Serão sorteados, um de cada vez, os cartões com as respostas características de um bom estudante. Cada jogador irá conferir as suas respostas, com as do cartão-resposta. O acerto será indicado, desenhando-se um círculo ao redor da letra indicada como a melhor alternativa. Cada resposta circulada vale um ponto. O jogo termina quando todos tiverem conferido todas as suas respostas e somado o número de acertos.

**Vencedores:** Serão vencedores os alunos que fizerem maior número de pontos, isto é, aqueles que tiverem conseguido reconhecer as características de um “bom estudante”.

## O CACHORRO E O GATO

(Alliende, Condemarin; Chadwick & Milic, 1994)

*Objetivo: Ler para saber como ajudar Maurício, Anita e Pequi.*

Maurício e Anita tinham um simpático cachorrinho pequinês. As crianças brincavam com ele o dia todo. Pequi, assim se chamava o cachorrinho, não criava nenhum tipo de problema. Um dia as crianças encontraram um gatinho perdido. Maurício o envolveu num pano e o levou para casa. Eles pegaram o bichinho e o colocaram numa caixa de papelão. Anita lhe deu leite e lhe preparou uma cama, com as roupas de suas bonecas. O bichano tomou leite, dormiu um pouco em sua nova cama e depois resolveu sair para explorar seu novo mundo.

Mas, assim que pôs a cabeça por cima das bordas da caixa, uma rosnadela horrorosa o fez recuar. O Pequi estava levado da breca.

\_\_ Vai comê-lo, gritou Anita, morta de medo. O Pequi se contentou em rosnar, mas continuou tocaiando a caixa.

\_\_ Pobre gatinho ! disse Maurício. Vai ter de passar o resto da vida dentro dessa caixa.

\_\_ Isso não é justo, disse Anita. O gatinho gostaria de andar numa boa pela casa inteira. Vamos ter de amarrar o Pequi.

\_\_ Pequi não gosta de ficar amarrado.

\_\_ Então vamos ter de colocar uma focinheira nele.

\_\_ E como é que ele vai comer? Além disso, o gato poderia atacá-lo com suas garras e o Pequi não poderia se defender.

\_\_ Já sei o que fazer, disse Anita. Vamos dizer ao Pequi que esse gatinho é um cachorrinho e que pode brincar com ele.

\_\_ Acho melhor disfarçá-lo de cachorro, sugeriu Maurício. Posso fazer umas orelhas de plástico e alongo um pouco o nariz dele com uma corneta de papelão. O Pequi vai achar que é um cachorro.

\_\_ Tudo bem, mas tem um probleminha. O gato vai perceber que o Pequi é um cachorro e não vai querer brincar com ele.

\_\_ A gente teria que disfarçar o Pequi de gato. Mas tenho a certeza de que ele não vai gostar.

**Arre! Porque vocês não ajudam Anita e Maurício a resolver esse problema ?**

## AS QUATRO ESTAÇÕES

(Alliende, Condemarin; Chadwick & Milic, 1994)

*Objetivo: Ler para saber brincar com o significado das palavras.*

\_\_ Quais são as quatro estações? – perguntaram um dia a Marcelo.

\_\_ Eu só conheço duas estações, respondeu ele; a Central do Brasil e a Estação da Luz.

\_\_ Marcelo, nós não estamos perguntando sobre as estações de trem. Nós queremos saber das outras estações.

\_\_ Ah! Vocês estão me perguntando pelas estações de rádio. Bem, há muito mais do que quatro. Eu, por exemplo, conheço a ...

\_\_ Não, Marcelo, ninguém aqui está querendo saber das estações de rádio. Nós estamos lhe perguntando pelas quatro estações...

\_\_ Já captei: “As quatro estações” são umas obras de Vivaldi, diz Marcelo, e cantarolando: tararan, tirarim, turorim, tan, tan...

\_\_ Não se faça de desentendido, Marcelo. Estamos lhe perguntando sobre as quatro estações do ano. Afinal, você sabe, ou não sabe?

\_\_ Claro que eu sei quais são as quatro estações do ano. Mas ninguém me perguntou isso. As quatro estações do ano são: as férias de verão, as férias de inverno, as festas da primavera e uma outra que eu não sei como se chama.

\_\_ Primavera, verão, outono e inverno, Marcelo. Só isso.

## BIOGRAFIA

*Objetivo: Explorar a autobiografia*

Continuar o diálogo entre Calvin e Haroldo e dar um nome para a história.

### O MELHOR DE CALVIN/Bill Watterson



---

---

---

---

---

---

## MINHA HISTÓRIA (Autobiografia)

*Objetivo: Ler para fazer uma paráfrase.*

Pedrinho colocou no seu diário a árvore genealógica da sua família. Ali aparecem os seus tataravós, bisavós, avós, pais, tios e tias, primos e primas. Vejam uma parte da sua história, da maneira como ele registrou:

Nasci em Jundiaí, em 1990. Vou completar 11 anos no próximo mês. Gosto de estudar e de brincar. Domingo passado fui à casa da minha avó e vi um álbum de fotografia. Ali estavam fotos de pessoas antigas da família. Muitas já faleceram. Minha avó contou histórias engraçadas da época em que meu pai era criança. Ele era esperto e ajudava o meu avô na oficina. Quando ele casou com a minha mãe, tinha 28 anos e ela, 25. Gostei de ver uma foto de quando eu era bebê e estava dormindo, no colo da minha avó. Meus olhos estavam fechados mas eu sei que a cor deles era castanho escuro ( iguais aos meus, agora). Eu tinha pouco cabelo e tinha as faces rechonchudas. Como os meus pais, meus avós também me amavam muito, pois minha avó me olhava com carinho e parecia estar muito feliz.

Minha avó nasceu na Bahia e meu avô em Minas Gerais, mas eles vieram para Jundiaí quando eram jovens, aqui se casaram e tiveram os filhos.

Meu pai...

*Pense em algumas fotos de quando você era criança ou em algumas histórias que seus pais contam sobre a história das pessoas de sua família.*

### **3. Escreva a sua autobiografia seguindo o seguinte roteiro:**

Quando e onde você nasceu? Como você era quando bebê?

Qual a idade e como viviam seus pais?

O que você sabe sobre os seus avós e outros antepassados?

Onde vocês moram, e como é a sua vida? (amizades, atividades de rotina, etc.)

Há algum fato interessante que você gostaria de contar?

Acrescente alguma foto ou desenho na sua história.

## ALBERT EINSTEIN: UM MAU ALUNO - TEXTO BIOGRÁFICO

(Alliende, Condemarin; Chadwick & Milic, 1994)

*Objetivo: Ler para descobrir porque Einstein se tornou um gênio.*

Albert Einstein, o célebre cientista de ascendência judaica, nasceu no dia 14 de março de 1879, em Ulm, na Alemanha. Com seu nascimento, Albert trouxe muita alegria a seus pais. Mais tarde, porém, levou-os à beira do desespero por causa do seu baixo rendimento escolar. A família havia-se mudado para Munique e foi nessa cidade que Albert deu início aos estudos. Seus professores eram de opinião que o garoto sofria de algum tipo de retardo mental, pois havia começado a falar muito tarde, era de raciocínio extremamente lerdo e dava a impressão de não ter memória para nada.

Apesar disso, um tio por parte de pai despertou-lhe o interesse pela matemática, e, nessa área, ele se revelou genial. Aos 14 anos já dominava perfeitamente a álgebra, a geometria analítica, o cálculo integral e o diferencial. Mas era uma nulidade em História, Geografia e línguas, e bastante indisciplinado. Além da matemática, Albert se interessava por música. Tocava violino; Bach e Mozart foram seus compositores favoritos.

Quanto à sua personalidade, conta-se que ele era tímido e pouco sociável. Certa vez ele comentou: “Sinto-me estranho em qualquer lugar, até mesmo no seio da minha própria família, da qual, no entanto, gosto muito”.

Apesar de jamais ter obtido boas qualificações nem diploma, tornou-se professor da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, e ganhou o Prêmio Nobel de Física. Sua mais importante contribuição à ciência ocorreu no campo da Física, ao formular a Teoria da Relatividade que serviu de base, entre outras coisas, para o uso da energia atômica.

Embora tenha sido um grande pacifista, paradoxalmente, uma das aplicações dessa teoria foi na construção da bomba atômica, o que o levou a dizer o seguinte: “Se tivesse sabido ou mesmo imaginado isso, teria me tornado negociante de chumbo”. Mas não se pode esquecer que a teoria de Einstein abriu campo, em permanente exploração, para a utilização pacífica da energia atômica.

## ANEXO 6 – MATERIAIS ESCRITOS

1. Observe a gravura e as pessoas que estão estudando, seus rostos, suas idades. Descreva a situação que estão vivendo, o local onde estão estudando. Você acha que eles estão estudando de forma adequada? Não (\_\_\_) Sim (\_\_\_).

Por quê ? .....

.....

- ◆ Faça uma lista do que ajuda o aluno que quer estudar e aprender.

.....

.....

.....

- ◆ Faça uma lista do que atrapalha o estudo.

.....

.....

- ◆ Se você pudesse dar algumas dicas aos garotos de como estudar melhor, o que você iria sugerir?

.....

.....

2. Compare a situação da gravura com a situação dessa sala de aula. O que está melhor? O que está pior? O que você sente pelo estudo? Você prefere estudar sozinho? (\_\_\_)

Em grupo? (\_\_\_). Por quê ? .....

.....

3. O que você acha que deve fazer para estudar melhor ?

.....

.....

4. Pensando nos seus hábitos de estudo, preencher o seguinte quadro, colocando um “x” nos espaços que correspondem a “sempre”; “às vezes” ou “nunca”:

QUANDO EU ESTUDO PARA APRENDER ....	sempre	Às vezes	nunca
1. Examino o que tenho de estudar.			
2. Organizo o local e o material necessário.			
3. Proponho-me perguntas relacionadas ao tema.			
4. Leio atentamente o conteúdo.			
5. Respondo às perguntas que formulei.			
6. Percebo que tenho dúvidas em algumas questões.			
7. Resumo por escrito os principais tópicos do tema.			
8. Repito em voz alta as idéias mais importantes.			
9. Reviso o material.			
10. Corrijo e/ou completo o que falta.			

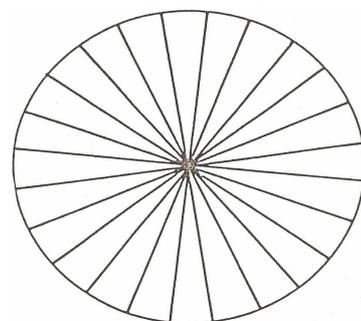
5. Analise suas respostas e tire algumas conclusões a respeito do seu modo de estudar. Você acha que deve se modificar para melhorar o seu rendimento escolar? (\_\_\_\_) sim (\_\_\_\_) não Explique por que. (Justifique sua resposta).

.....  
 .....

**5. Pense sobre o modo como utiliza o seu tempo livre.**

*O círculo ao lado está dividido em 24 partes. Pinte em cores diferentes, o tempo que você reserva diariamente para:*

- a) ver televisão;
- b) praticar atividades físicas;
- c) ler
- d) estudar;
- e) ficar com a família;
- f) participar de reuniões ou atividades culturais;
- g) dormir;
- h) outros. Especificar.



**7. Vamos pensar juntos?**

- ♠ Você acha que você reserva para o estudo: (\_\_\_\_) muito tempo ( \_\_\_\_) pouco tempo.
- ♠ Você acha que você reserva para a leitura: (\_\_\_\_) muito tempo ( \_\_\_\_) pouco tempo.
- ♠ Conte para mim quanto tempo deveria ser ? .....
- .....

8. Preencher o quadro abaixo, de acordo com o número de horas que você reserva para estudar as diferentes disciplinas, a cada dia da semana (colocar nas linhas os nomes das disciplinas):

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>	<b>Sábado</b>	<b>Domingo</b>

9. Observe os gráficos das questões 5 e 8 e estabeleça hoje algumas metas pessoais, visando melhorar o seu desempenho escolar.

.....

.....

.....

.....

.....

**OBSERVAÇÃO:** No final do bimestre avalie se cumpriu essas metas e se isso contribuiu para melhorar o seu desempenho escolar.

## ANEXO 6 – QUESTÕES DE AVALIAÇÃO

### 1. AVALIAÇÃO DOS TEXTOS:

Para você este texto é: muito fácil (\_\_\_\_) muito difícil (\_\_\_\_) de dificuldade média (\_\_\_\_).

Gostou do texto? Não (\_\_\_\_) Sim (\_\_\_\_) Dizer o porquê:

.....

### 2. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE:

Gostou da atividade? Não (\_\_\_\_) Sim (\_\_\_\_) Dizer o porquê:.....

.....

.....

### 3. AVALIAÇÃO DA SESSÃO DE INTERVENÇÃO:

Qual das atividades de hoje você não gostou? .....

Por quê? .....

Qual das atividades de hoje você mais gostou? .....

Por quê? .....

### 4. AVALIAÇÃO DA PESQUISA:

Chegamos ao final dessas atividades. Preciso saber a sua opinião sobre elas. Conte-me o de que menos gostou nesses nossos encontros: .....

.....

Conte-me sobre o de que mais gostou: .....

.....

Você acha que aprendeu a estudar para aprender melhor? (\_\_\_\_) não (\_\_\_\_) sim

Por que? .....

.....