



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSANA PERES

**ENGAJAMENTO ESCOLAR, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO DE LEITURA COM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira

**Londrina, PR
2016**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2016

ROSANA PERES

**ENGAJAMENTO ESCOLAR, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO DE LEITURA COM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira

**LONDRINA
2016**

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P437e Peres, Rosana.

Engajamento escolar, estratégias de aprendizagem e
compreensão de leitura com alunos do ensino médio / Rosana
Peres. – Londrina, 2016.
109 f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual
de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Estratégias de aprendizagem – Teses. 2. Compreensão na
leitura – Teses. 3. Engajamento escolar – Teses. I. Oliveira, Katya
Luciane de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

ROSANA PERES

**ENGAJAMENTO ESCOLAR, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E
COMPREENSÃO DE LEITURA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito
para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Katya Luciane de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Aparecida Pires Franco
UEL – Londrina – PR

Prof^ª. Dr^ª. Neide de Brito Cunha
UNIVAS – Pouso Alegre- MG

Londrina, _____ de _____ de 2016.

DEDICO,

A Deus

A Deus que em tantos momentos desesperadores carregou-me no colo, não permitindo que eu me afastasse de meu propósito, por dar-me a força física e espiritual e a paz tão necessária para que eu pudesse vencer minhas limitações e os desafios encontrados no decorrer da trajetória.

Aos meus filhos, Wellington e Desirée

Por terem a paciência e a compreensão e o amor imensurável, mesmo em meio a minhas inúmeras ausências.

À minha mãe, Lourdinha

Pelo seu imenso amor, compreensão e, por ter me ensinado o valor de fazer as coisas da melhor maneira possível, e pelas suas infinitas orações, quando eu em meio a prantos clamava sem forças para prosseguir.

Ao meu pai, José (*in memoriam*)

Que mesmo não estando mais entre nós fisicamente, se alegra, com certeza, por mais esta batalha vencida!

Ao meu namorado, José

Por estar sempre ao meu lado, incentivando-me e proferindo palavras de apoio sempre que precisei.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Katya Luciane de Oliveira

pela oportunidade de vivenciar experiências tão ricas e que, incansavelmente, prestou todo o suporte para o desenvolvimento desta pesquisa, estando presente em todos os momentos, sua orientação segura, atenção, confiança e compromisso e por sua demonstração de paciência e competência na condução deste trabalho científico. Pela sua maneira simples e inteligente de ser e que me motiva a continuar no processo de pesquisa.

À Profª Drª Sandra Aparecida Pires Franco

pela ajuda sempre oportuna, pela docilidade e paciência nas palavras proferidas, pelos seus ensinamentos sempre entusiasta e genuíno. Por integrar essa banca, compartilhando seu tempo e seus preciosos conhecimentos.

À Profª Drª Neide de Brito Cunha

Pelas orientações pontuais que trouxeram contribuições à elaboração deste trabalho. Por integrar essa banca, compartilhando seu tempo e seus valiosos conhecimentos.

À Profª Drª Silvia Márcia Ferreira Meletti

pelo acolhimento, pela generosidade e pela sensibilidade de tratar a todos de maneira tão humanitária.

À Profª Drª Eliane Cleide da Silva Czernisz

por fazer parte deste momento especial e por contribuir de forma tão valiosa para a concretude deste estudo.

À amiga inseparável e incansável de mestrado Fabiana A. Machado

À amiga preciosa que ganhei pra vida toda e cuja amizade foi fundamental para os muitos enfrentamentos desses anos de estudos. Sempre compreensiva dizendo: “Vai dar tudo certo, Rosana, confia em Deus, somos poderosas”.

Todos do Programa de Mestrado

Meus sinceros agradecimentos e admiração pelo excelente trabalho que realizam neste Programa de Mestrado em Educação.

“Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto”.

Paulo Freire

PERES, Rosana. **Engajamento escolar, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura com alunos do Ensino Médio**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Este estudo faz parte da linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas, mais especificamente do núcleo de Ação Docente, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina-Pr. Ao analisar a carência da leitura, assim como do uso de estratégias para a apropriação desta habilidade em diferentes ambientes, elaborou-se como problema a seguinte questão: Será que os alunos são engajados ou quando engajados na escola utilizam estratégias cognitivas e/ou metacognitivas nas aprendizagens para buscarem proficiência na leitura? Suscitou-se como hipótese que os alunos de um modo geral não utilizam as estratégias no processo de aprendizagem, sendo as dificuldades em compreensão de leitura o entrave para a melhoria dos estudos. A pesquisa teve como objetivo geral avaliar o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura do Ensino Médio de duas Escolas Públicas do Norte do Paraná. Como objetivos específicos procurou buscar possíveis relações entre o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura dos alunos do Ensino Médio, bem como levantar o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura. Para atingir esses objetivos, utilizou-se o método de pesquisa de campo em uma abordagem descritiva com delineamentos de levantamento correlacional. Participaram 420 estudantes do Ensino Médio provenientes de duas Instituições Públicas do Norte do Paraná, que foram avaliados por meio de um questionário *continuum* da motivação e engajamento, de uma escala de estratégias de aprendizagem e pelo teste de *Cloze*. Os resultados foram organizados em planilhas e submetidos à análise das estatísticas descritiva e inferencial, visando a compreensão e ao mapeamento do perfil estratégico do aluno, bem como sua compreensão de leitura e seu engajamento escolar. Os dados evidenciaram que, de um modo geral, os alunos com melhor compreensão e estratégias para aprender também são aqueles mais engajados na aprendizagem. Este estudo traz contribuições e implicações para a área de avaliação psicoeducacional, em razão da maneira como a leitura e sua compreensão são desenvolvidas no Ensino Médio regular em Escolas Públicas do Norte do Paraná.

Palavras-chaves: Engajamento escolar. Estratégias de aprendizagem. Compreensão de leitura.

PERES, Rosana. **School Engagement, learning strategies and reading comprehension with high school students**. 2016. 109 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This paper is part of the research theme Teaching: Knowledge and Practice, more specifically the core of Teaching in Action, Master's and Doctoring program in education From State University of Londrina. While the lack of reading had been analyzed, as well as the use of strategies for the appropriation of such ability in different environments, the following question came up: Are the students engaged or, when engaged in school, do they use cognitive and/or metacognitive strategies in learning to seek proficiency in reading? That way the hypothesis that students generally do not use the strategies in the learning process, and that, difficulties in reading comprehension is an obstacle to improving education. The research aimed at evaluating academic engagement, learning strategies and reading comprehension of two Public High School Institutions in Northern Paraná . The specific objectives tried to seek possible links between school engagement, learning strategies and reading comprehension of high school students, as well as the school engagement, learning strategies and reading comprehension. In order to reach this objective, it was used field research with descriptive approach and designs of correlational survey. 420 high school students from two public schools in Northern Paraná attended this research. We adopted, as method to such research, descriptive approach with designs of correlational survey. Students were evaluated through a questionnaire continuum of motivation and engagement of a range of learning strategies for Cloze test. The outcome was organized in spreadsheets and submitted to analysis of descriptive and inferential statistics, with the objective of understanding and mapping the strategic profile of the students and their reading comprehension and school engagement as well. The data showed that students, in general, with better understanding and strategical learning are also those more engaged in the whole learning process. This study comes up with contributions and implications for the psychoeducational assessment field, once it shows the way reading and understanding are developed high school education in public institutions in Northern Paraná.

Key words: School Engagement. Learning strategies. Reading comprehension

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pontuação na Escala de Estratégias de Aprendizagem.....	66
Tabela 2 - Relação entre Estratégias de Aprendizagem e Engajamento Escolar	68
Tabela 3 - Relação entre compreensão de leitura e Estratégias em Aprendizagem	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REVISÃO DA LITERATURA E BASE TEÓRICA	15
2.1	EVOLUÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	15
2.2	CONCEITOS DE ENGAJAMENTO NAS APRENDIZAGENS	31
2.2.1	Pesquisas sobre Engajamento nas Aprendizagens com Alunos do Ensino Médio	38
2.3	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	41
2.3.1	Pesquisas sobre Estratégias de Aprendizagem com Alunos do Ensino Médio.....	47
2.4	COMPREENSÃO DE LEITURA	48
2.4.1	Pesquisas em Compreensão de Leitura com o Teste de Cloze Aplicado a Alunos do Ensino Médio	59
3	DELINEAMENTO DO ESTUDO	61
3.1	OBJETIVO GERAL	61
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	61
3.2	PARTICIPANTES.....	61
3.3	INSTRUMENTOS	61
3.4	PROCEDIMENTOS	63
4	RESULTADOS	65
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	78

ANEXOS	95
ANEXO 1 - Escala da motivação e engajamento de adolescentes para a realização de tarefas de casa de Língua Portuguesa	96
ANEXO 2 - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	101
ANEXO 3 - Declaração de Responsabilidade do Pesquisador.....	102
ANEXO 4 - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante	103
ANEXO 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Alunos	105
ANEXO 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais e/ou responsáveis.....	107

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar a literatura e as pesquisas acerca do Engajamento Escolar, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão de Leitura, observa-se que, em geral, a leitura e a compreensão de leitura são atos que deveriam comungar dos mesmos processos, ou seja, o fato de o sujeito saber ler automaticamente o levaria à compreensão do texto lido, no entanto, não é isso que acontece, pois, nem sempre esses processos andam de forma consonante.

A pesquisadora, ao ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e estimulada pelos novos rumos apontados, passou a questionar-se sobre o conceito de leitura e a refletir sobre sua prática pedagógica e, também, sobre a de seus colegas de área. Dentro deste contexto, surgiu o interesse em investigar o porquê de um índice tão elevado de alunos que leem, mas não conseguem compreender o que estão lendo, principalmente, dos alunos que fazem parte do contexto profissional da pesquisadora, ou seja, alunos do Ensino Médio de Escolas Públicas da cidade de Londrina.

É certo que, na realidade escolar, muitos alunos, quando cobrados pelos educadores, leem vários gêneros textuais, porém nem sempre entendem e/ou compreendem adequadamente o que estão lendo e, frequentemente, apenas reproduzem foneticamente as palavras impressas no papel. Por isso, muitos dos textos apresentados pelos professores durante as aulas, com o intuito de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, acabam por não produzir o resultado esperado. Ao pensar na formação do leitor, espera-se que, no Ensino Médio, o aluno apresente uma leitura proficiente, pois é nessa etapa da educação formal que acontece de forma mais acentuada a cobrança e a necessidade da leitura, visto que o educando está na iminência de realizar concursos públicos para o ingresso no curso superior e/ou para o mercado de trabalho.

Segundo Rosa (2014), a leitura não pode ser só a decodificação do texto escrito, mas que o leitor faça uso de seus conhecimentos prévios para a compreensão de um texto, pois é por meio da leitura que o leitor reflete sobre várias esferas da vida, quais sejam, pedagógicas, sociais, culturais, religiosas, políticas, entre outras.

Sob tal enfoque um dos caminhos para que a compreensão de leitura tenha o resultado esperado são o engajamento do aluno e as estratégias de aprendizagem usadas por ele no momento de aprender. Faz-se necessário que o educando aprenda como utilizá-las.

Ao atuar em escolas públicas, observa-se que a atividade de leitura é, normalmente, uma tarefa mal definida, muitas vezes representando apenas um pretexto para cópias, resumos, análises gramaticais e outras tarefas próprias do processo de ensino de língua. No entanto, as evidências mostram que é possível lembrar melhor de textos lidos com objetivos específicos. Isto é, compreende-se e lembra-se seletivamente daquela informação que é importante para o propósito de cada leitor.

Muitas vezes esses objetivos são determinados pelos tipos ou formas de textos, pois veicula na sociedade um grande número de gêneros textuais, tais como, romances, contos, biografias, notícias ou artigos de jornal, artigos científicos, ensaios, editoriais, manuais didáticos, receitas, cartas, entre outros. Parece claro, então, que o objetivo geral ao ler o jornal, por exemplo, é diferente daquele que temos quando lemos um artigo científico.

A teoria mostra que a compreensão de um texto escrito exige um grande envolvimento cognitivo do leitor. Mas esse esforço é realizado por um leitor ativo que intervém no texto, processando e atribuindo significado ao texto. Esse significado atribuído àquilo que se lê ocorre a partir dos conhecimentos prévios de cada um, a partir daquilo que já se sabe, do que já fazia parte da própria bagagem experiencial.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ministério de Educação e Cultura – PCN/MEC (BRASIL, 1998), espera-se que o estudante, ao concluir a Educação Básica, demonstre proficiência em leitura e escrita, ou seja, que compreenda aquilo que lê, entretanto, não é o que tem acontecido, pois, ainda, os adolescentes veem pouca relevância na leitura.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa – DCNLP (BRASIL, 2008), a leitura proficiente é alcançada quando o leitor consegue, por meio de atos dialógicos e interlocutivos, desempenhar um papel ativo que o leva a refletir, formular e reformular hipóteses, tendo como base seus conhecimentos prévios e suas experiências sociais e culturais e, por meio disso, transforme a sociedade na qual está inserido.

Contudo, como levá-los a refletir sobre a importância que a leitura tem em seu processo de escolarização e que o levará a uma vida pessoal e profissional mais atuante se ele fizer uso de forma profícua dessa habilidade? Como conscientizá-los dessa necessidade? Torna-se imprescindível que o educando, ao reconhecer a importância da leitura em suas diferentes esferas de comunicação, criem estratégias para que o processo seja realmente profícuo. Entretanto, será que utilizam estratégias de aprendizagem? Mas como mensurar a compreensão de leitura? Como avaliar se houve compreensão ou não acerca do que se leu?

Ao constatar essa situação, surgiu o interesse para a realização do presente estudo, que tem sido experimentado e vivenciado no decorrer da trajetória profissional da autora desta dissertação e que se tornou bastante desafiador para ela enquanto professora e pesquisadora.

Observa-se que só a graduação e/ou mesmo só a prática não são suficientes para minimizar os entraves que surgem na Educação Básica com relação ao gosto e ao prazer pela leitura. O ingresso no Mestrado em Educação e a ressignificação acerca do ato de ler ministrados pelas docentes Katya Luciane de Oliveira e Sandra Aparecida Pires Franco reavivaram na pesquisadora mais ainda essa inquietação acerca do tema. A pesquisa é relevante, visto a importância do tema e a necessidade de oferecer informações e reflexões que possibilitem a pesquisadores e atuantes na Educação Básica, principalmente, no que tange ao Ensino Médio, buscar e indicar os caminhos que conduzam à melhoria e à qualidade de ensino na escola pública. Um trabalho, portanto, que vem somar-se a tantos outros, no sentido de trazer mais contribuições para o debate de um assunto muito amplo e complexo, como o que envolve a formação do leitor.

Nessa direção, ao analisar a carência da leitura, assim como do uso de estratégias para a apropriação desta habilidade em diferentes ambientes, elaborou-se como **problema** a seguinte questão: Será que os alunos são engajados ou quando engajados na escola utilizam estratégias cognitivas e/ou metacognitivas nas aprendizagens para buscarem proficiência na leitura? Suscitou-se como hipótese que os alunos de um modo geral não utilizam as estratégias no processo de aprendizagem, sendo as dificuldades em compreensão de leitura o entrave para a melhoria dos estudos. No intuito de conseguir responder ao problema desta pesquisa, o **objetivo geral** foi avaliar o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura do Ensino Médio de duas Escolas

Públicas do Norte do Paraná. Determinou-se como **objetivos específicos**: verificar o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura com alunos do Ensino Médio, bem como, buscar possíveis relações entre o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura dos alunos do Ensino Médio.

Para explicitar o estudo, a presente dissertação está estruturada em seis seções, a saber: A primeira seção traz a introdução, da qual constam o objeto de estudo, a motivação para a escolha do tema, as questões da pesquisa, a hipótese e os objetivos geral e específicos que norteiam o estudo e informações da trajetória acadêmica e profissional da autora; a segunda seção traz a revisão da literatura sobre o objeto de estudo dessa dissertação e a base teórica que sustenta a discussão do problema, bem como, as pesquisas apresentadas que tiveram como fonte de informações, uma revisão sistemática da literatura nas bases de dados do Scielo, Pepsic, Capes e Lilacs; a terceira seção trata do delineamento do estudo, quais sejam, a metodologia adotada, a descrição dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados; a quarta seção apresenta os resultados e a descrição e análise dos dados; a quinta seção apresenta a discussão dos resultados analisando-os à luz da teoria e de pesquisas anteriores relacionadas ao tema. Por fim, a sexta seção expõem-se as considerações finais, observados os resultados, as limitações da pesquisa e as indicações para estudos ulteriores.

2 REVISÃO DA LITERATURA E BASE TEÓRICA

2.1 EVOLUÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O Ensino Médio tem se constituído ao longo da história da educação, como uma etapa da Educação Básica que vem sofrendo pelas suas ambiguidades e contradições. A dupla função que exerce de preparar para o mundo do trabalho e de preparar o aluno para o ingresso no Ensino Superior tem conferido, ao longo da história, uma dualidade estrutural que vem cercada por tensões no seu enfrentamento. Neste contexto de enfrentamento, surgiram políticas educacionais que procuraram adequar às necessidades da formação de mão-de-obra qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico e da sociedade capitalista (PRADO JUNIOR, 2007).

De acordo com Prado Junior (2007), após a Proclamação da República, com o avanço das relações capitalistas e a influência da ideologia liberal as preocupações educacionais se intensificaram e tornaram-se mais fortes os apelos em torno da reforma e difusão do ensino. Mas, a forma de organização do novo regime, em nada favoreceu a ampliação das oportunidades educacionais ou mudanças qualitativas da educação. A pressão social pela difusão do ensino foi absorvida pela elite defensora da “redenção” pela escola, que se incumbiu de respaldá-la no ideário liberal de pressionar o Estado.

Historicamente, a Educação Profissional tem apresentado pelas duas características marcantes: 1º) estar fortemente vinculada à dinâmica do mercado de trabalho, que em outros termos significa estar voltada primordialmente à preparação de pessoas para o trabalho; 2º) constituir-se como uma educação destinada à classe trabalhadora (NOSELLA, 2011). Sobre essas duas características, é possível observar que no decurso da história da Educação Profissional, as mesmas vão se adequando aos modelos de acumulação capitalista.

Com base em Ramos (2011), professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, observam-se três fases da Educação Profissional configuradas segundo os modelos de acumulação no Brasil. A primeira fase compreende os anos de 1940 até os anos de 1970. Nesta fase, na década de 1930, o país enfrentava uma grande crise econômica mundial. Em razão disso,

abandonou-se gradativamente a forma tradicional de industrialização, passando para a fase em que predominou o modelo de substituição de importações. A economia de guerra do início da década de 1940 impôs sérias restrições às importações (produtos e trabalhadores qualificados). Isso gerou entre outros aspectos: i) impulsionou-se o processo de industrialização nacional; ii) impulsionou-se uma nova fase de expansão da indústria, fato que exigiu algumas medidas no sentido de preparação de mão de obra; iii) entraram em cena reformas para organização do Ensino Médio profissional (CUNHA, 2007).

Em 1942 o Ministro Gustavo Capanema instituiu as Leis Orgânicas da Educação: Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42). Além disso, foram criadas entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e transformadas as antigas Escolas de Aprendizes Artífices em estabelecimentos de ensino industrial (ZIBAS, 2005). Destaca-se a criação de um sistema paralelo de Educação Profissional representado pelo Sistema S quais sejam, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1943); Serviço Nacional de Agricultura (SENAR); Serviço Nacional de Transporte (SENAT) (ZIBAS, 2005).

A partir dos anos de 1940, vivenciou-se no Brasil um intenso processo de industrialização, o qual é combinado com uma ideologia desenvolvimentista. Desse processo, gerou-se a necessidade de trabalhadores com algum nível de formação. Nesse cenário, a formação técnica de nível médio passou a ser considerada estratégica. Isso ocorreu porque precisava-se de um setor de nível médio para fazer a supervisão e a manutenção no processo de produção (ZIBAS, 2005).

Nesse sentido, pode-se assinalar que essa primeira fase foi um momento auge da Educação Profissional, cuja ideologia desenvolvimentista sustentou a chamada teoria do capital humano nos primórdios da década de 1960. Tal teoria, de origem anglo-saxônica, defendia o investimento em educação por parte do Estado como fonte de desenvolvimento. Ao estimular o investimento em educação, “A teoria do capital humano reivindica, por meio da formação, um aumento do nível de qualificação profissional e entende que esta produz um aumento da produtividade, traduzindo-se em um aumento de salário” (LUCENA, 2011, p. 190).

Segundo Valle (2006) nessa primeira fase está situado o período da ditadura civil-militar, durante o qual, em 1971, foi aprovada a Lei 5.692, que “tornava compulsória a profissionalização no Ensino Médio. Vale observar ainda que em tal fase há uma presença forte do Estado” (VALLE, 2006, p.18). Acerca da profissionalização compulsória no Ensino Médio, esta se sustentava por uma ideologia de possibilidade de garantia do emprego por meio da Educação Profissional, financiada pelo Estado e voltada para a classe trabalhadora.

Desse modo, a educação era vista como o caminho para aqueles que não chegariam ao nível superior, mas teriam condições de trabalhar, terem renda, constituírem famílias e garantirem a inserção no mundo produtivo. Em decorrência da Lei 5.692/71 houve a predominância do ensino específico sobre o geral, o que prejudicou os estudantes do ensino técnico em sua formação mais ampla. Em resposta à insatisfação gerada na sociedade, foi aprovada a Lei 7.044, de 1982, que extinguiu a profissionalização compulsória. Concomitantemente houve a valorização das escolas técnicas federais, que formavam trabalhadores mais qualificados (KUENZER, 1997).

No que tange a segunda fase que abarcam os anos de 1980 e 1990, dentre outros aspectos, destaca-se um cenário econômico de superinflação no decorrer dos anos de 1980, assim como estagnação da economia. Ademais, destaca-se uma mudança do modelo de acumulação para uma lógica centrada no capital financeiro. No período houve um enfraquecimento da industrialização, bem como a substituição da ideologia desenvolvimentista pela ideologia da globalização e do alinhamento do Brasil ao capitalismo internacional (FELIPPE, 2000).

Concomitantemente, houve uma drástica diminuição dos postos de trabalho, a qual foi gerada tanto pela crise, como pelo investimento em tecnologia e pela retração dos empregos gerados pelo Estado. Nesse contexto, ganhou espaço o princípio neoliberal de que o Estado estaria em uma profunda crise fiscal e precisava cortar gastos. A ordem neoliberal atingiu em cheio as bases que sustentavam a expansão da Educação Profissional. Tudo indicava que a Educação Profissional técnica de nível médio não seria mais uma necessidade, não havia mais a relação educação-emprego. Precisamente nesse cenário surge a seguinte pergunta: Por que investir em Educação Profissional técnica de nível médio? (PILETTI, 2002).

Em resposta a tal questão e para sustentar a opinião de que a Educação Profissional não seria mais de responsabilidade do Estado, ganhou força

a ideia de formar para a empregabilidade, o que significa que o indivíduo deve se qualificar para tornar-se empregável. Mas, isso é de responsabilidade individual, logo o Estado, com seu fundo público ruído, não deveria mais investir nessa qualificação (ZIBAS, 2001).

De todo modo, a Educação Profissional deveria existir em alguma medida para aquilo que fosse necessário para as empresas, diante da reestruturação produtiva. Para esse tipo de demanda, isto é, formar trabalhadores de modo rápido para atender necessidades imediatas do mercado, a iniciativa privada estaria mais “apta” do que o Estado. Ao Estado caberia a função de subsidiar os planos de Educação Profissional (FRANCO, 1994).

A desvinculação da Educação Profissional do Ensino Médio se dá sob o argumento de que os gastos com a educação integrada seriam desnecessários, além disso, a desvinculação era uma necessidade para poder privatizar a Educação Profissional, abri-la à iniciativa privada. O Decreto 2.208 de 1997 determinou a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional (resistências para se garantir o mínimo, a possibilidade de matrículas concomitantes – Educação Profissional e Ensino Médio) (BRASIL, 1997).

Por fim, apresenta-se a terceira fase que pode ser compreendida a partir de 1990 até os dias atuais. Nesta fase com as mudanças em andamento, trabalhadores de nível médio voltam a ser mais claramente necessários ao modelo de desenvolvimento que se desenha e a partir daí inicia-se um processo de mudanças orientado para a valorização da Educação Profissional (MORAES, 1998).

Em um primeiro momento, observa-se que tal valorização é marcada por um viés compensatório, que caracteriza a Educação Profissional como aquela oferecida aos que não conseguiram acessar o Ensino Superior. Nesse momento inicial, busca-se reverter o processo de privatização intenso dos anos de 1990, todavia não se avança muito. Em termos legais, assiste-se à revogação do Decreto 2.208/97 no ano de 2004, recuperando-se a possibilidade de Ensino Médio Integrado. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) argumenta que muitos têm no Ensino Médio Integrado não uma possibilidade, mas sim a única alternativa em termos de formação para inserção no mercado de trabalho (MORAES, 1998).

Segundo Xavier (2009), uma vez mais, o Brasil passa a vivenciar uma expansão da educação profissional. Tal expansão, determinada pelas

demandas geradas pelo crescimento econômico, está retratada na abertura, por todo o território nacional, de 214 novas escolas técnicas federais. Diante da expansão ocorrida nos últimos anos, novos desafios certamente se impõem para professores, estudantes, gestores e governantes, dentre eles, a busca pela qualidade do ensino e a superação de uma lógica economicista de preparação aligeirada para um mercado voraz.

Essa mobilização em torno de reivindicações educacionais era oportuna num período em que a crise da atividade agro-exportadora e o ensaio dos primeiros passos rumo a uma rearticulação econômica mais profunda ameaçavam a privatização do poder e, por essa via, a própria concentração de riqueza. Do ponto de vista das classes dominantes cumpria, como sempre o fizera no passado e o faria frequentemente no futuro, a função de canalizar as insatisfações sociais face um estado crônico de carência e exploração, sempre incompreendido e nunca resolvido (XAVIER, 2009).

O sucesso e a incorporação dos pressupostos educacionais liberais decorreram da ignorância sobre as verdadeiras causas da miséria das camadas subalternas; do discurso das camadas médias, sequiosas de participação nos privilégios e manutenção da estrutura que as sustentava; e da retórica da elite dirigente, que alimentava essas ilusões. Nesse sentido, a educação tornou-se prioridade para os governantes, como forma de difundir as letras e civilizar a população. A influência da filosofia positivista esteve presente nessa constituição, pois “[...] era a forma de tentar implantar e difundir tais ideias por meio da educação escolarizada, já que, politicamente, tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890” (RIBEIRO, 2006, p. 73).

O modelo escolar que surgiu neste período preocupou-se em civilizar as crianças pobres, tirando-as do estado de indigência, impondo novos hábitos culturais e ao mesmo tempo preparando-as para as atividades do trabalho. A modernização do ideário liberal nacional deu-se, nesse momento, por meio do pensamento da Pedagogia Nova, tendência que teve John Dewey como expoente e que atendia perfeitamente os interesses da classe dominante. Essa “[...] pedagogia propunha um modelo de escola destinado a reformar uma sociedade que, já se admitia a produzir privilégios e iniquidades, embora não fosse, dados os seus princípios organizatórios, inerentemente injusta” (XAVIER, 2009, p. 63-64). Basicamente, esse período foi marcado por várias reformas, na tentativa de elaborar

de uma nova política educacional para o país. Dentre os projetos destacados, distinguiram-se os liberais, que expressaram o anseio de um país solidificado em bases urbano-industriais democráticas e defendiam uma educação regida pelas ideias da Pedagogia Nova (XAVIER, 2009).

A Escola Nova opôs-se à escola tradicional, ao procurar substituir a rigidez dos velhos programas, da memorização e dos exames desnecessários, e priorizou a colaboração e a solidariedade entre os alunos. Como acontecia nos primeiros tempos da manufatura, em que o patrão agrupava os seus operários no mesmo local para economizar espaço, luz, entre outros, assim na escola o trabalho era realizado isoladamente. Os técnicos da nova didática apropriaram-se dessa sugestão para reunir os alunos ao redor de “centro de interesses”, associando-os mediante trabalhos em comum (XAVIER, 2009).

Mas, da mesma forma que a socialização do trabalho industrial não se reduziu a uma simples coletivização do trabalho dentro de cada fábrica, mas impôs formas cada vez mais complexas da solidariedade. Assim também a coletivização do trabalho dentro de cada grau escolar sugeriu a possibilidade de associar o trabalho de um grau com o de outro, de modo que a criança, ao invés de permanecer encerrada no seu grau, pudesse sair dele para entrar em contato com os demais graus ou grupos, mediante planos comuns e trabalhos coletivos (PONCE, 2002).

Os ideais inspiradores de Dewey originaram o “Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova”, que teve como ponto fundamental a luta pela escola pública e obrigatória, laica e gratuita, porém, as propostas se mostraram insuficientes ao mundo do trabalho. Apenas uma pequena parte da população tinha acesso à instrução – a elite – do outro lado uma população extremamente analfabeta, sem participação política, com pouca qualificação para atuarem nas indústrias (MARTINIÁK, 2011).

Neste cenário, com a industrialização crescente e a deterioração das formas de produção no campo, a mudança de um modelo agrário exportador para um modelo urbano-industrial, surgiu a necessidade de formação de mão-de-obra para os setores secundários e terciários da economia. Essa determinação consagrou o dualismo na educação brasileira e oficializou a separação entre a educação para a classe dominante e a educação para o povo. Para a classe trabalhadora foi destinado o ensino profissionalizante como forma de garantir a

formação profissional, a fim de suprir as necessidades de mão-de-obra das diferentes áreas da economia nacional. Já para a burguesia destinava-se um ensino de formação geral que garantisse a continuidade dos estudos, por meio de uma preparação intelectual geral que servisse de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

O acesso ao Ensino Superior e a articulação com os ramos secundário e profissional se manifestou com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Entretanto, a garantia na legislação não alterou a essência do princípio educativo tradicional, ou seja, permaneceu a existência do atendimento de dois projetos pedagógicos distintos: uma para formar trabalhadores instrumentais e outro para formar trabalhadores intelectuais (KUENZER, 2011).

A partir deste contexto, é perceptível o caráter dual que tem se constituído o Ensino Médio no Brasil. Objetiva-se com isso, apresentar a realidade dos alunos que frequentam esta etapa e as dificuldades percebidas e sentidas pelos sujeitos, bem como compreender o debate acerca da formação de caráter geral e a formação específica e profissional. Aspectos significativos da trajetória histórica e política do Ensino Médio no Brasil, esta etapa de ensino, situada entre o Fundamental e o Superior, tem variado conforme as leis que regeram o país em determinados períodos da educação brasileira. Na Lei nº 4024/61, que vigorou na definição dos graus de escolaridade, o nome adotado foi Ensino Médio, com duas ramificações: secundário e técnico (KUENZER, 2011).

Com a Reforma da Lei nº 5692/71, o nome mudou para Ensino de 2º Grau e assim se manteve até a Constituição Federal de 1988 que consagrou a primeira expressão e é esta que encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1971). O Ensino Médio tem gerado inúmeras controvérsias sobre a sua natureza de formação. Para uns, trata-se de um ensino destinado a ampliar a cultura geral do educando. Para outros, deveria voltar-se para a habilitação profissional, com ênfase maior para as disciplinas específicas em relação às de ordem geral, como aconteceu na Reforma de 1971 (Lei nº 5692), obrigando todas as instituições a priorizarem a formação técnica (SANTOS et al., 2005).

No entanto, é sábio que esse procedimento resultou num comprovado fracasso, pois não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho, nem desenvolveu a cultura geral na juventude. Essa, portanto, é uma das

principais causas da crise, que vem se aprofundando nos últimos anos neste grau de ensino. Além disso, dentro dessa crise, emergiram e se expandiram as redes de “cursinhos” pré-vestibulares, assim como desqualificaram os cursos superiores, em função do despreparo cultural dos alunos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Ensino Médio passou a ser considerado para a vida, em contraposição à proposta anterior, que tinha o objetivo de preparar para o trabalho. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o MEC, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar a oferta desta etapa de ensino, tendo por objetivo maior a expansão e a melhoria da qualidade do Ensino Médio, fazendo frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. Para isso, foi proposto um currículo baseado no domínio de competências básicas, vinculados aos diversos contextos de vida dos diferentes alunos, em contraposição ao acúmulo de informações (DIÓGENES, 2010; KRAWCZYK, 2011).

Hoje, a proposta para o Ensino Médio, mediante a contextualização, evita-se a fragmentação, incentivando-se o raciocínio e a capacidade de aprendizagem dos alunos. O projeto de reforma do Ensino Médio faz parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, priorizando as ações na área da educação. Como os demais países da América Latina, o Brasil está empenhado em promover reformas nessa área, propiciando a superação do quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e do nível de conhecimento dos países desenvolvidos (KUENZER, 2011).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à educação novas demandas de formação humana e nas discussões sobre as políticas públicas em educação é fato comprovado de que há a necessidade da expansão da oferta do Ensino Médio até que se atinja sua universalização, considerando que é impossível à participação social, política e produtiva, sem ter-se ao menos a educação básica completa. Ao mesmo tempo, não podemos entender a formação profissional sem uma sólida formação geral, buscando-se a superação da ruptura histórica determinada entre uma escola que ensine a pensar e outra que ensine a fazer (SANTOS et al., 2010).

Essas mudanças apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e

capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações inesperadas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, respondendo ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade (SANTOS et al., 2010).

Compreendida dessa forma, a formação humana para a vida social e produtiva não se refere apenas ao domínio de modos de pensar e fazer bem definidos, individuais e diferenciados de acordo com o lugar a ser ocupado na hierarquia do trabalhador coletivo, deixando de ser concebida de maneira linear, como conjunto de atributos individuais, psicofísicos e socialmente definidos. Mas, pelo contrário, passa a ser o resultado da articulação de diferentes elementos, por meio da mediação das relações no mundo do trabalho e na vida em coletivo, resultando de vários elementos determinantes subjetivos e objetivos, como a socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências de trabalho e sociais, o acesso a espaços e saberes científicos e culturais (SANTOS et al., 2010). Conseqüentemente, a qualificação profissional configura uma série de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permite chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo que seja capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade e domínio do conhecimento (SANTOS et al., 2010).

Há uma dicotomia estrutural do Ensino Médio, possivelmente, porque esta etapa de ensino tem-se constituído como o nível mais difícil de enfrentamento em termos de concepção, estrutura e organização. Desde o início do século XX a dualidade estrutural se fez presente por meio de sucessivas reformas educacionais que agravaram a situação dos alunos que desejavam ingressar no Ensino Superior. “Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das formas produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 2007, p. 12).

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho. Pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é muita ingenuidade. Assim, pode-se

afirmar que a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unilateralidade (SANTOS et al., 2010).

Diógenes (2012) diz que em uma análise mais aprofundada a respeito do modelo de desenvolvimento neoliberal levará à constatação da dependência externa do Brasil, o predomínio de investimentos de caráter especulativo, a corrosão dos fundos públicos pela própria natureza da globalização, com os agravantes da sonegação e da renúncia fiscal, além do mau uso e da corrupção, culminando com o fechamento de postos de trabalho e com o aumento da exclusão.

O Brasil ainda luta para universalizar o Ensino Fundamental, recomendação feita pelo Banco Mundial, deixando de investir em Educação Profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas a atingir as metas de ajuste fiscal. Ao mesmo tempo, as pesquisas apontam a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que são a grande maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais, como os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres (OLIVEIRA; LOPES, 2011).

Para essas minorias bastam um padrão mínimo exigido para a participação na vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementada por qualificação profissional de curta duração e baixo custo. Ao assumir que as obrigações do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas aos estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, cultural e socialmente (SANTOS, 2011).

Parece óbvia essa função, no entanto, o Ensino Médio tem exercido, entre outras, a função de confirmar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Não é por acaso que os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social. A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender

ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural (REGATTIERI; CASTRO, 2013).

Além disso, é importante considerar as condições adequadas para essa democratização até meados do século XX, o curso secundário era o único nível de ensino que preparava e habilitava para o ingresso nos cursos superiores, enquanto os cursos técnico-profissionais e normal preparavam para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Além disso, “havia um fosso entre o ensino secundário, dirigido especialmente as classes abastadas, e os cursos profissionalizantes, dirigido as classes populares, evidenciando um explícito dualismo escolar” (VALLE, 2006, p.19).

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, conforme Kuenzer (2011), os objetivos da proposta de Ensino Médio da época eram: (i) a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao Ensino Superior; (ii) a despolitização do Ensino Secundário, por meio de um currículo tecnicista; (iii) a preparação de força de trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico.

De acordo com Kuenzer (2011) com a crise de empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, nos anos 90, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, Frigotto (2004) analisa que a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se frágil. Não sendo mais possível preparar para o mercado de trabalho, devido a sua instabilidade, o Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.9394/96, dever-se-ia preparar para a “vida”.

Zibas (2005, p. 28) destaca que os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais de novo século “reservaram ao Ensino Médio uma grande turbulência estrutural e conceitual”. O ensino de 2º grau passou a ser denominado Ensino Médio com a aprovação da LDBEN n. 9394/96, que passou a considerá-lo como etapa final da Educação Básica, superando o modelo em vigor desde 1971. Indicando também a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino.

Com o Decreto n. 2.208/72, é restabelecido o dualismo entre o Ensino Médio e técnico, baseados nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. Com a revogação do Decreto n. 2.208/97 e aprovação do Decreto n. 5.154/04 inicia-se o processo de implementação do Ensino Médio integrado ao ensino técnico. Possibilitando assim, a partir de 2004, autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2007).

Para Regattieri e Castro (2013), em 2010, o governo na tentativa de superar as dificuldades de universalização do Ensino Médio e de melhorar sua qualidade lança o programa Ensino Médio Inovador, o qual defende a necessidade de superação entre o dualismo da formação acadêmica e profissionalizante. Afirma ser necessária a definição de uma única identidade. Reforça-se a necessidade de se buscar alternativas para o Ensino Médio brasileiro. A evasão escolar é o maior dos desafios, conforme a Síntese dos Indicadores Sociais divulgada pelo IBGE em 2010, somente 37% dos jovens de 18 a 24 anos já completaram a etapa. Segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Unibanco junto à rede estadual paulista, de cada 100 alunos que terminam o Ensino Fundamental com a idade correta, 83 vão para o Ensino Médio. Destes, apenas 47 terminam o médio em três anos.

Considerando a evasão do início do fundamental ao final do médio, de cada 100 estudantes que entram saem 23 no período correto. Os sistemas de ensino nos últimos anos estão com dificuldades de organizar um programa curricular que consiga, ao mesmo tempo, formar os jovens para continuar os estudos no Ensino Superior e prepará-los para o mercado de trabalho. Hoje, existe uma forte pressão socioeconômica, e muitos daqueles que saem não têm a menor chance profissional na vida. Como medida para melhorar este cenário, o governo federal vem investindo em um programa curricular mais flexível. A principal medida foi a integração do ensino regular e a Educação Profissional. Uma pesquisa conduzida pelo economista Marcelo Neri, do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), divulgada em 2010, apontou que a chance de arrumar emprego para jovens que cursam alguma modalidade de Educação Profissional é 48% maior. A possibilidade de carteira assinada também cresce 38% (GOVERNO..., 2010).

O Ensino Técnico integrado contribui não apenas para elevar a taxa de jovens na área técnica, mas também motivá-los a concluir o Ensino Médio. A educação brasileira em geral passa por dificuldades, o aluno já vem para o Ensino

Médio despreparado do Ensino Fundamental. Professores mal remunerados, escolas sem infraestrutura e salas superlotadas são problemas que parecem não ter solução. As questões que inquietam os homens e mulheres de hoje mudaram, assim como os métodos de pesquisa, a maneira de se fazer ciência e de se construir conhecimento. No entanto, aqueles mesmos temas centrais continuam sendo apresentados ao aluno de nossas escolas exigindo-se dele que aprenda algo que sequer entende totalmente (LOPES; MACEDO, 2011).

Em lugar disso, saber o acaso para as respostas como cada disciplina do currículo de Ensino Médio contribui, por exemplo, para formar alunos capazes de ajudar a superar as injustiças sociais de nosso país, ou de conviver com os demais de maneira mais harmoniosa, ou de ler criticamente a realidade e os meios de comunicação, ou de lidar melhor com os problemas de seu tempo? A ideia na Lei 9.394/96 é resgatar a natureza essencialmente cultural do Ensino Médio, articulando formação geral e científica para alcançar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Essa intenção é comentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que sugerem “conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual” (BUSNARDO, 2011).

No contexto do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), a visão quanto ao ser docente fortalece necessariamente a concepção humanista. Do ponto de vista da subjetividade docente isto é muito importante, além do que rompe com a fragmentação da ação no campo do processo ensino e aprendizagem, posto que há “[...] Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas” (BRASIL, 2009, p. 7).

Esta é a novidade inserida na diversificação de disciplinas, articulada com a base nacional comum, indica uma flexibilização do currículo. Trata-se de buscar a educação integral do jovem, permitindo-lhe solidificar uma “visão orgânica do conhecimento”, destacando “as múltiplas interações entre as disciplinas”. A sala de aula está aberta não só a uma série de saberes até então dela excluídos, como também ao diálogo entre as áreas curriculares, ou seja, uma educação integral para uma sociedade “desintegrada” (REGATTIERI; CASTRO, 2013).

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná foi o primeiro estado a buscar a concretização da ideia de integrar a Educação Profissional e o Ensino Médio, pois o entendimento da SEED/DEP foi de que a LDBEN, não proibia a integração, desde que fosse cumprida a carga horária do Ensino Médio geral. A implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio se deu em 2004, tendo respaldo na LDB, e, posteriormente, pelo atual Decreto n. 5.154/04. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio é uma modalidade de educação que surgiu para oferecer aos alunos egressos do Ensino Fundamental a possibilidade de concluírem o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional, ou melhor, a formação geral integrada com formação técnica (CIAVATA; FRIGOTTO, 2004).

A integração é compreendida como forma de articular os conhecimentos científicos e tecnológicos, construindo uma identidade desta etapa da Educação Básica, capaz de romper com o modelo de uma escola para os trabalhadores. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do Departamento de Educação Profissional, ao assumir a integração como política pública, elaborou um documento orientador intitulado: Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional, resultado das discussões com os professores da Rede Estadual que ocorreram a partir de 2003 em Seminários, Encontros, Simpósios, assim como nas discussões da elaboração do Plano Estadual de Educação (RAMOS, 2010).

O plano apresentado tem como eixo orientador a perspectiva de uma formação profissional como constituinte da integralidade do processo educativo. Assim, os três componentes curriculares: base nacional comum, parte diversificada e parte específica integram-se e articulam-se garantindo que os saberes científicos e tecnológicos sejam a base da formação técnica. Por outro lado, as ciências humanas e sociais permitem que o técnico em formação se compreenda como sujeito histórico que produz sua existência pela interação consciente com a realidade construindo valores, conhecimentos e cultura (RAMOS, 2010).

Segundo Ramos (2010), a integração, no primeiro sentido, possibilita formação unilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico

associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Nesta perspectiva, a Educação Profissional proposta pelo governo do Estado do Paraná, tem o trabalho como princípio educativo, “[...] princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho” (PARANÁ, 2005, p.13). Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar nossos jovens/alunos para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar delas (PARANÁ, 2008).

O princípio básico da proposta do Ensino Médio integrado à educação profissional é o direito ao conhecimento. O ser humano se apropria da sua realidade pela mediação do trabalho e do conhecimento. Mas todo novo conhecimento pressupõe um conhecimento anterior, de modo que é direito de todos os acessos ao conhecimento já produzido pela humanidade; e é um direito, ainda, que a formação possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente com base em outro projeto de sociedade, transformando-se também a si próprio como uma dinâmica da interação com a natureza e entre seres humanos (PARANÁ, 2005).

No contexto das mudanças e com o intento de promover melhoria na qualidade do Ensino Médio, desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas, fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral e ampliar os espaços de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam nesse nível de instrução pública, nas áreas rurais e urbanas e de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da Educação Básica, é criado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Regulamentado pela Portaria Ministerial n.º 1 140, de 22 de novembro de 2013, em consonância com a Lei de

Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Como foi possível constatar, ao longo da trajetória da etapa final do Ensino Básico, hoje denominado Ensino Médio, as políticas educacionais têm assumido diferentes características e objetivos, tais como a formação propedêutica, terminalidade dos estudos, formação tecnológica e preparação para acesso à Educação Superior. Felipe (2000) ressalta que essa diversidade tem comprometido a construção de uma identidade para essa etapa da formação (BRASIL, 2015).

Os novos desafios a serem enfrentados pelo Ensino Médio precisam ser compreendidos identificando-se suas verdadeiras causas, propondo-se medidas que não sejam ideológicas, populistas, demagógicas ou clientelistas. Assim, a proposta do modelo único, colocada pela Resolução 03/98 CNE, não resolve o impasse, visto que submeter os desiguais a tratamento igual só faz aumentar a desigualdade (PARANÁ, 2008).

Portanto, é com essa realidade que o Ensino Médio precisa trabalhar, ao estabelecer suas diretrizes curriculares: um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. Oferecer o Ensino Médio sob uma única modalidade, em substituição aos distintos ramos do Ensino Técnico que vinham sendo oferecidos para atender o mercado de trabalho é tão inadequado quanto manter essa estrutura, com um ramo de educação geral e outro de Educação Profissional (DALRI; MENEGHEL, 2009).

Será necessário, então, formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio histórica para todos no sentido da construção de uma igualdade que não está dada desde o início, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual. A Educação Profissional no Brasil, com ênfase em sua trajetória histórica, apresentada por meio de três grandes fases fundamentais. Agora que conhece o percurso histórico da Educação Profissional, bem como seus desafios atuais, está preparado para iniciar uma nova etapa de estudo acerca de uma das formações que compõe o rol da Educação Profissional. Trata-se do Curso de Formação de Docentes, oferecido em nível Médio (SOUZA; SILVA, 2010).

Diante do que foi exposto, e pensando na qualidade de ensino no que concerne ao Ensino Médio uma das modalidades de atividades necessárias

para fomentar o aspecto cognitivo dos alunos é incentivar o engajamento destes no processo de escolarização (BORGES, 2002). Posto isto, na sequência será tratado o assunto, engajamento escolar.

2.2 CONCEITOS DE ENGAJAMENTO NAS APRENDIZAGENS

O engajamento é um conceito que se refere à relação que o estudante estabelece com as atividades escolares que lhes são propostas. Essa relação é influenciada pela interação entre o estudante e o contexto no qual a atividade ocorre, envolvendo aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004). Smalls (2008) relaciona o engajamento escolar às atitudes dos estudantes no envolvimento das situações em sala de aula e a sua persistência nas tarefas escolares, enfatizando que o engajamento não se restringe apenas ao ambiente da sala de aula. Partindo desse pressuposto, a hipótese chave do engajamento escolar é a de que os alunos não devem apenas estar presentes fisicamente para se beneficiarem do ensino, mas devem se engajar nas atividades escolares como um todo.

Numa revisão de literatura em mais de duas décadas de estudos que adotaram o conceito de engajamento, Appleton, Christenson e Furlong (2008) argumentam que engajamento é um constructo que vale a pena estudá-lo isoladamente. A importância do envolvimento do aluno com a escola é reconhecida pelos educadores, com base na observação de que muitos estudantes estão entediados, desmotivados e sem envolvimento, ou seja, desengajados dos aspectos acadêmicos e sociais da vida escolar.

O engajamento é um constructo potencialmente importante e útil, e está numa encruzilhada crítica, de uma necessidade de clareza conceitual e constância (BLUMENFELD; BOOTH; BURMAN, 2006). O engajamento é um fenômeno multifacetado e multideterminado. Segundo Appleton, Christenson e Furlong (2008), o engajamento é a motivação em ação, sendo a motivação necessária, mas não suficiente por si só para que haja engajamento, pois alguém pode estar motivado, porém não estar efetivamente engajado em uma atividade.

Para Appleton, Christenson e Furlong (2008), existem inúmeras conceituações de engajamento, mas, normalmente, tem sido descrito como tendo

dois ou três componentes, ou seja, não é um constructo unitário e simples. Os pesquisadores que defendem um modelo de dois componentes frequentemente distinguem entre engajamento comportamental como uma conduta positiva, esforço, participação; e o emocional ou afetivo como interesse, identificação, pertencimento, atitudes positivas sobre a aprendizagem. É importante ressaltar que esses dois subtipos são fundamentais para o entendimento do engajamento dos alunos. Entre os proponentes dessa composição, ou seja, aqueles que defendem os dois componentes estão, Skinner e Belmont (1993), que definiram engajamento como sendo o envolvimento nas atividades nas quais os indivíduos se sentem envolvidos emocionalmente por uma grande carga de positividade.

Nystrand e Gamoran (1991) definem o engajamento como engajamento substantivo que abarca envolvimento mental com os assuntos acadêmicos, interações autênticas com os professores e com seus pares. Nota-se que o engajamento está interligado ao desempenho, enquanto comportamentos acadêmicos e engajamentos psicológicos aparecem associados com resultados sociais positivos. No entanto, é questionável se eles conduzem para o aumento de aprendizado para todos os estudantes, já que se encontraram paradoxos entre engajamento e desempenho (SHERNOFF; SCHMIDT; RUSHI, 2006). Isto sugere uma distinção entre esses dois propósitos principais de engajamento para diferenciar o engajamento na escola que é definido como estudantes que apresentam aspectos de engajamento comportamentais, acadêmicos e psicológicos, ou seja, a participação, a alegria e a ligação com a escola e o engajamento na aprendizagem que pode ser definida como estudantes que estão cognitivamente engajados e atuando como alunos autorregulados, intrinsecamente motivados, comprometidos com a aprendizagem por domínio pelo uso de estratégias de profundidade.

Sharkey, Sukkyung e Schnoebelen (2008) afirmam que, dentro da literatura acadêmica, o envolvimento dos alunos é frequentemente apresentado como um metaconstructo com duas ou quatro dimensões. Os constructos frequentemente recaem sobre dimensões de engajamento comportamental, acadêmico, psicológico e cognitivo. Muitas pesquisas se concentram quase exclusivamente em engajamento comportamental, conforme aponta Zyngier (2008), normalmente usado para medir o envolvimento do aluno na escola. Muitas vezes, é quantificado por meio de uma análise de frequência dos alunos à escola, obediência

às regras da escola, participação em sala de aula e em atividades extracurriculares. Alguns autores, tais como Harris (2011), Anderson et al. (2004) e Appleton, Christenson e Furlong (2008), têm dividido engajamento comportamental em duas dimensões: engajamento comportamental e engajamento acadêmico. Dentro dessas conceituações, engajamento comportamental inclui a frequência dos alunos, a participação ativa nas aulas e ou envolvimento em atividades extracurriculares, enquanto engajamento acadêmico é evidenciado pelo tempo gasto fazendo as tarefas na escola ou em casa, créditos acadêmicos acumulados e lição de casa concluída.

Harris (2011), por sua vez, mostrou que muitas concepções se concentram quase exclusivamente em engajamento comportamental, normalmente usado para medir o envolvimento do aluno na escola. Muitas vezes, o engajamento foi avaliado pela frequência dos alunos à escola, obediência às regras da escola, participação em sala de aula e em atividades extracurriculares. Harris (2011) também propôs que se deve distinguir entre engajamento na escola com o engajamento na aprendizagem e/ou escolaridade. O engajamento na escola é definido como estudantes que apresentam aspectos de engajamento comportamentais, acadêmicos e psicológicos, tais como, participação, alegria, ligação com a escola. O engajamento na aprendizagem é definido como estudantes que estão cognitivamente engajados e atuando como alunos autorregulados, comprometidos e fazendo uso de estratégias de aprendizagem. Mais recentes revisões dessa literatura, no entanto, resultaram em uma conceituação tripartida que incluía cognição, tais como: autorregulação, objetivos de aprendizagem e investimento na aprendizagem (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003) e eram consistentes com as teorias que propõem necessidades fundamentais de autonomia, competência e relacionamentos familiares (CONNELL; WELLBORN, 1991). Estas teorias de engajamento e desafetos propuseram ações e diferentes resultados de interações no contexto social de como os estudantes percebiam o ambiente para atender suas necessidades de autonomia, competência e relacionamento. (CONNELL; WELLBORN, 1991).

As duas dimensões finais, envolvimento psicológico e cognitivo, são mais abstratos e difíceis de quantificar e talvez seja por isso que eles são examinados com menor frequência na pesquisa. Alguns preferem usar o termo

engajamento psicológico, menos carregado teoricamente (BLUMENFELD et al., 2005; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004), em vez de comprometimento psicológico (ANDERSON et al., 2004; APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; GLANVILLE; WILDHAGEN, 2007; HARRIS, 2008), para descrever fatores afetivos, como interesse, prazer, apoio, pertencimento e atitudes em relação à escola, à aprendizagem, a professores e a seus pares. Engajamento cognitivo por sua vez, refere-se ao investimento pessoal dos alunos na aprendizagem (AINLEY, 1993; MEECE; BLUMENFELD; HOYLE, 1988), incluindo aí a definição de metas, motivação intrínseca e autorregulação, o compromisso com a aprendizagem por domínio e uso de estratégias de aprendizagem.

No entanto, o engajamento cognitivo como todo investimento nas aprendizagens com qualidade parece ter relação mais forte com as melhorias na aprendizagem do aluno (AINLEY, 1993; MILLER; ERICKSON; DESIMONE, 1996). Outros autores têm restringido o termo engajamento cognitivo para denominar o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de autorregulação (por exemplo, MILLER; ERICKSON; DESIMONE, 1996; HARRIS, 2011). O estudo de Ainley (1993) identificou que os alunos cognitivamente engajados usavam estratégias de aprendizagem de nível profundo mais do que seus pares desengajados. As diversas classes de envolvimento ou engajamento do aluno, descritas pelos diversos autores, mostram que se trata de um constructo complexo e multifacetado.

Existe uma discussão acerca das seguintes questões: (i) se cada fator de engajamento se relaciona com um aspecto único da experiência do aluno (BLUMENFELD et al., 2005; BLUMENFELD; FREDRICKS; PARIS, 2004), todas as dimensões de engajamento devem ser investigadas, simultaneamente ou (ii) alguns fatores valem mais a pena serem investigados do que outros em relação aos resultados específicos (GLANVILLE; WILDHAGEN, 2007; ZYNGIER, 2007). Observa-se que a distinção entre engajamento na escola e aprendizagem pode ser aplicada tanto à literatura de pesquisa e de dados empíricos quanto às perspectivas do professor.

Em contrapartida, pode-se dizer que o psicológico, também interfere na execução do dever de casa e na autorregulação. Recentes revisões da literatura resultaram em uma conceituação tripartida que incluía o subtipo cognição, ou seja, autorregulação e objetivos de aprendizagem e investimento na aprendizagem.

Assim, autores como Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) consideram três subtipos de engajamento, a saber: Emocional (reações positivas e negativas a colegas, professores, acadêmicos e escola), comportamental (participação na escola) e cognitivo (investimento). O interesse sobre o engajamento escolar e os esforços para aumentá-lo têm sido recorrentes entre os educadores e os pesquisadores do contexto escolar nas últimas seis décadas. Entretanto, Marks (2000) afirma que tal tarefa ainda permanece sendo um grande desafio.

De acordo com Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), uma das razões para o aumento do interesse acerca do engajamento escolar é que este tem sido visto como uma espécie de “antídoto” para o baixo desempenho acadêmico, o desinteresse dos estudantes pelas tarefas escolares e problemas de relacionamento no contexto escolar, bem como para as altas taxas de evasão escolar. Ademais, trata-se de uma variável mais maleável e responsiva a modificações do ambiente, o que pode ser bastante útil para intervenções escolares (DOTTERER; LOWE, 2011; FREDRICKS; PARIS, 2004).

Apesar do crescente interesse sobre o engajamento escolar e de muitos estudos enfatizando a importância desse construto, os autores não encontraram um consenso acerca de sua definição, existindo assim uma diversidade de definições conceituais e operacionais para o construto (WANG; ECCLES, 2012; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003).

Tal dificuldade é ressaltada por Libbey (2004) e Gouveia (2009), que tecem uma revisão detalhada quanto aos aspectos conceituais e metodológicos do engajamento escolar. As autoras destacam que têm sido empregados na literatura diversos termos (engajamento, conectividade, apego, integração) que podem ou não ter definições, componentes e/ou marcos teóricos semelhantes. Libbey (2004) agrupou um conjunto de 20 medidas em nove temáticas principais e que, segundo ela, precisariam ser tratadas diferentemente, a saber: engajamento escolar, pertencimento, disciplina e justiça, atratividade escolar, oportunidade de expressão, atividades extracurriculares, relação com companheiros, segurança e apoio do professor.

Reafirmando os achados de Libbey (2004), Gouveia (2009) analisou detalhadamente um conjunto de nove definições para o engajamento escolar e também observou a utilização de termos correlatos para ela (por exemplo: pertencimento escolar, compromisso estudantil), e que a análise do construto é feita

a partir de diferentes dimensões do engajamento e sob diferentes enfoques (por exemplo: relações interpessoais, cumprimento de normas da escola, envolvimento e empenho nas tarefas escolares). Essa autora argumenta que seria possível encontrar, ainda, muitas outras definições (JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003), contudo, a questão central é que muitas delas “padecem de escasso valor teórico, assumindo a autoevidência do construto, fazendo referência a operações ou itens específicos” (GOUVEIA, 2009, p. 46). A partir de tais revisões conceituais apresentadas, evidencia-se a necessidade de compreender de forma mais profunda o engajamento, partindo de uma base teórica consistente.

Para Schaufeli et al. (2002), o engajamento escolar refere-se a um estado afetivo-cognitivo constituído por três fatores: o *vigor*, a *dedicação* e a *absorção*. O *vigor* está relacionado à energia, persistência e ao desejo de se esforçar no trabalho ou na atividade realizada; a *dedicação* refere-se ao sentimento de significado, entusiasmo, inspiração e interesse pela tarefa; e a *absorção*, por sua vez, implica estar plenamente concentrado e feliz na realização da atividade (BAKKER et al., 2008). Estes fatores são considerados elementos-chave para o engajamento em uma atividade, pois, tal como ressaltam Schaufeli, Taris e Bakker (2006), as pessoas engajadas em uma atividade mostram-se esforçadas (*vigor*), envolvidas (*dedicação*) e se sentem felizes (*absorção*) em relação àquilo que estão executando.

Pode-se dizer que as regras podem regular a estrutura do sistema educativo, mas experiências e perspectivas do aluno influenciam substancialmente em resultados acadêmicos e sociais. A importância de envolver todos os alunos na educação continua a ressoar fortemente entre as famílias, estudantes, educadores e pesquisadores. Mosher e McGowan (1985) observaram que, embora o atendimento no Ensino Médio seja obrigatório nos Estados Unidos, o engajamento não poderia ser uma regra. Nessa direção a aprendizagem é um processo ativo de integração e organização dos novos conceitos com os conhecimentos prévios, por meio de um constante monitoramento de compreensão, que objetiva construir um bom entendimento do material a ser aprendido (MEECE; BLUMENFELD; HOYLE, 1988).

Diante do exposto, segundo Appleton, Christenson e Reshly (2006) o dever de casa seria uma das formas de observar o comportamento engajado do aluno com sua aprendizagem. O engajamento é maleável e relevante para prever e prevenir o abandono escolar, bem como facilitar os resultados educacionais

positivos para todos os alunos. Para esclarecer mais ainda os limites do engajamento, podem-se explicar as teorias motivacionais que são fundamentais para o engajamento e fornecer uma explicação da relação entre os constructos motivacionais e o engajamento. Appleton, Christenson e Reshly (2006) vão além e afirmam que o engajamento é o alicerce para uma reforma do Ensino Médio.

No entanto, o engajamento pode ser pensado de diferentes formas, entre eles, de como a escola lida com os conteúdos, tornando-os mais interessantes. A escola tem seu papel social relevante neste engajamento do aluno. Já que é função da escola promover a cidadania, ela deve, também, criar e proporcionar ao aluno condições mínimas para que este reconheça a escola como um espaço físico aberto às suas necessidades e anseios para uma aprendizagem efetiva e profícua. Sendo assim, nesta perspectiva, o estudante cognitivamente engajado ou autorregulado é aquele que utiliza estratégias para elaborar e organizar o material a ser aprendido, bem como para planejar, monitorar e regular sua cognição, tempo e ambiente de estudo e o seu esforço cognitivo antes, durante e após a realização das tarefas de aprendizagem (APPLETON; CHRISTENSON; RESHLY, 2006).

Por se tratar de um tema relevante ao aprendizado, cabe na sequência apresentar as pesquisas sobre Engajamento escolar nas quais tiveram como fonte de informações, uma revisão sistemática da literatura nas bases de dados do Scielo, Pepsic, Capes e Lilacs, porque contém artigos no tema pesquisado, permitindo a realização de levantamento bibliográfico por assunto, autor e título. A base ainda possibilita verificar os artigos mais citados e publicados até Dezembro/2015. Cabe salientar que os estudos relativos ao tema são escassos. Em virtude disso, no ensino fundamental foi observada uma pesquisa a de Almeida e Fiorentini (2011). No ensino médio, por sua vez, apresentam-se as pesquisas de Faria (2008); Júlio, Vaz e Fagundes (2011); Santos et al. (2014); Coelho e Amantes (2014); Stelko-Pereira, Valle e Williams (2015). Os estudos realizados no Ensino Médio serão apresentados na sequência e na ordem cronológica.

2.2.1 Pesquisas sobre Engajamento nas Aprendizagens com Alunos do Ensino Médio

Faria (2008) investigou o engajamento comportamental e o engajamento cognitivo de estudantes de uma escola Pública Federal de Belo Horizonte. Participaram da pesquisa 22 alunos de duas turmas da primeira série do Ensino Médio, na faixa etária de 15 e 16 anos. O autor acompanhou uma sequência de cinco atividades práticas desenvolvidas pelos grupos de estudantes as quais foram planejadas e programadas pela coordenação de Física. Foram utilizados os seguintes instrumentos: um diário de campo, atividades registradas em áudio e vídeo e um questionário para investigar a compreensão dos estudantes dos objetivos das atividades. Objetivando buscar indícios de comportamental e engajamento cognitivo dos estudantes por meio da observação das gravações em áudio e vídeo e da leitura das notas de campo. A partir da categorização das anotações feitas em diário de campo e das respostas ao questionário, foi selecionada uma das atividades acompanhadas para investigar o engajamento dos estudantes de quatro grupos. Os resultados sugerem que a associação do engajamento comportamental e do engajamento cognitivo ocorrem somente quando os estudantes demonstram compreender os objetivos da atividade. Esse conceito permite olhar para a maneira como os estudantes se relacionam com a atividade de forma diferenciada.

Júlio, Vaz e Fagundes (2011) buscaram analisar grupos de alunos de Ensino Médio que foram desafiados a realizar uma atividade de pesquisa em Física. Participaram da pesquisa 22 alunos de duas turmas da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública federal de Belo Horizonte. Eles tinham entre 15 e 16 anos. O objetivo era distinguir o engajamento colaborativo de outras formas de participação em grupo e, para tal, apresentaram um estudo pormenorizado de aulas que ocorreram no início do ano letivo em turmas do primeiro ano. A metodologia aplicada foi realizada mediante registros de vídeo e áudio. A atividade submetida à análise denominava-se “Atividades das estrelas variáveis”. A atividade foi conduzida por um dos autores desta pesquisa sob sua responsabilidade no início do ano letivo. O trabalho de análise se ancorou em quatro instâncias, quais sejam, i) As intervenções de cada membro durante as tomadas de decisão no grupo; ii) O recorriam ao professor; iii) As evidências de engajamento dos membros dos grupos

com a atividade; iv) As evidências de superação dos desafios propostos pelo professor durante o desenvolvimento da atividade. Com os resultados obtidos, concluiu-se que a participação dos alunos depende de aspectos intrínsecos da dinâmica dos grupos de aprendizagem. A colaboração e objetividade, necessárias para que o grupo funcione bem, dependem de uma interferência externa ao grupo.

Santos et al. (2014) objetivaram conhecer a correlação entre as dimensões (*responsividade* e *exigência*) dos estilos parentais e o engajamento escolar. Participaram 313 estudantes do município de João Pessoa (PB), com idades compreendidas entre 13 e 19 anos ($M=15,76$; $DP = 1,50$), sendo 55,9% do sexo feminino e 44,1% do sexo masculino. A maioria declarou residir com pai, mãe e irmãos (58,8%). Os estudantes cursavam o 8º ano (15,3%) e o 9º ano (7,7%) do Ensino Fundamental e o 1º (23%), 2º (22,4%) e 3º (31,6) do Ensino Médio, dos quais 77% eram provenientes de escola pública e 23% de escola privada. Para determinação da amostra, utilizou-se um critério não probabilístico, amostragem acidental ou "por conveniência". Foram utilizados três instrumentos: i) Questionário de Percepção dos Pais; ii) Escala de Engajamento Escolar; iii) Questionário sociodemográfico. Pelos resultados obtidos, pode-se considerar que há influência da dimensão *responsividade* do estilo parental materno no engajamento escolar dos adolescentes, o que evidencia a importância de tal variável no processo educacional dos jovens. Os resultados apontaram que, quando as mães são sensíveis às necessidades de seus filhos, apoiando-os e provendo-lhes afeto, estes se sentem valorizados e apoiados emocionalmente, aspectos que favorecem a autoestima, a motivação e o engajamento escolar.

Coelho e Amantes (2014) adotaram o construto engajamento para investigar como as suas diferentes facetas interferem na aprendizagem dos estudantes em Física. Com o objetivo de investigar como as diferentes características do engajamento escolar influenciam a evolução do entendimento dos estudantes em Física, especificamente na evolução do entendimento dos conceitos de eletricidade. Para tanto, elaboraram as seguintes questões: i) Quais aspectos dos engajamentos comportamental e cognitivo têm efeito na evolução do entendimento de conceitos físicos dos estudantes? ii) O ambiente de aprendizagem consegue manter o engajamento comportamental e cognitivo no decorrer da intervenção didática? Participaram desse estudo 152 estudantes da 3ª série do ano de 2008 de uma Instituição Federal de Ensino (IFE) no Brasil. Foram utilizados como

instrumentos atividades comuns desenvolvidas pelos estudantes nas aulas de Física para a construção da medida de entendimento em eletricidade e para a construção dos indicadores de engajamento comportamental e cognitivo. Como resultado, verificou-se que os estudantes evoluíram no entendimento dos conceitos de eletricidade, o que significa que houve aprendizagem do conteúdo e constatou-se que a manutenção do engajamento cognitivo durante as aulas contribuiu significativamente para uma maior aprendizagem dos conceitos de eletricidade pelos estudantes. Verificou-se que o grupo que manteve o engajamento desde o início teve maior taxa evolutiva do entendimento do que aqueles que foram instáveis ou que obtiveram a estabilidade somente ao final.

Stelko-Pereira, Valle e Williams (2015) apresentam os resultados da análise fatorial e de consistência interna da Escala de Engajamento Escolar (EEE) de que participaram 938 alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas localizadas em região de alta vulnerabilidade social de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi a Escala de Engajamento Escolar (EEE) que inicialmente era composto de 17 itens, em uma escala de sete pontos, variando de 0 = Nunca a 6 = Sempre. A análise fatorial pelo método de extração de máxima verossimilhança mostrou apenas um fator. A análise de consistência interna do instrumento indicou um alfa de Cronbach de 0,9, o que é considerado ótimo. Por fim, o EEE apresentou-se como uma ferramenta com índices de confiabilidade interna aceitáveis, sendo importante prosseguir com as demais etapas de validação do instrumento. Por meio dos resultados obtidos, hipotetiza-se que o engajamento dos participantes do estudo esteja mais relacionado a um significado que a escola possui na sociedade atual e à sua valorização e de suas atividades, em detrimento de um esforço e interesse em tarefas escolares e coisas novas. Estes resultados, confirmados pela literatura, apontam que os filhos de pais (pai e mãe) autoritativos¹ são mais ativos, responsáveis, independentes, autoconfiantes, engajados na escola e com bom desempenho acadêmico (REPPOLD et al., 2002; SMALLS, 2008; WEBER; BRANDENBURG; VIEZZER, 2003; WEBER et al., 2004, 2006).

¹ Por autoritativo entende-se o comportamento caracterizado por relação com altos níveis de controle e responsividade (onde há valorização da resposta do controlado, assim há equilíbrio entre exigências e responsividade). (AUTORITATIVO, 2015).

Face às considerações apresentadas, torna-se relevante mais pesquisas para avaliar o engajamento escolar, pois verifica-se a escassez de pesquisas sobre o tema, principalmente, no que tange ao Ensino Médio. Por essa razão a presente pesquisa de Mestrado se justifica, especialmente quando se considera que engajar-se nas atividades escolares não é uma tarefa fácil, por isso se faz necessário que o aluno conheça e utilize diferentes estratégias de aprendizagem no momento do estudo de modo a fortalecer seu desempenho e seu engajamento nas tarefas escolares (STELKO-PEREIRA; VALLE; WILLIAMS, 2015). Nessa direção, o próximo assunto tratado será Estratégias de Aprendizagem.

2.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A origem da palavra estratégia vem do grego *strategia* e do latim *strategi* (MOURA, 1992) e significa aptidão para comandar um exército, táticas, técnicas, procedimentos. No contexto escolar, estratégias de aprendizagem significam comportamentos, atitudes, ações e técnicas voltadas para o aprendizado e que envolvem ações cognitivas e metacognitivas. A elaboração de estratégias específicas para cada aprendizado é relevante para uma aquisição do conhecimento de forma mais eficaz e autônoma.

Sob essa perspectiva, Boruchovitch (1999) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) salienta que estratégias de aprendizagem são recursos utilizados pelos estudantes, professores, e leitores, em geral, para aprender determinados conteúdos, desenvolver determinadas habilidades e/ou alcançar determinado objetivo acadêmico ou tarefa escolar. Podem ser abrangentes ou não e a elas podem ser anexados sinônimos, como planejamento, plano, esquema, método, entre outros.

Moro e Branco (1993), Dembo (1994, 2000), Jalles (1997), Boruchovitch (1999a), Headley e Dunston (2000) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) sinalizam que diversos estudos em âmbito nacional e internacional têm sido realizados ratificando que o uso das estratégias de aprendizagem oportuniza ao aluno o envolvimento com seu próprio aprendizado e os autores atestam que há uma melhoria significativa no desempenho acadêmico. Além disso, as estratégias são intencionais, pois são recursos cognitivos, na medida em que se destinam a alcançar um objetivo previamente estipulado.

Dembo (1994), Boruchovitch (1999b), Boruchovitch e Santos (2006), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) compartilham da ideia de que as estratégias de aprendizagem são classificadas em dois grandes grupos, a saber: estratégias cognitivas e metacognitivas. As primeiras se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, ou seja, envolve repetição, elaboração e organização da informação. As estratégias cognitivas são ações realizadas de forma mais automática, ou seja, o conhecimento já está internalizado e acontece instintivamente. Quando em uma fala, por exemplo, o locutor pronuncia algo errado e, no instante em que percebe isso, ele mesmo se corrige, pode-se dizer que é uma estratégia cognitiva. Já nas metacognitivas há a necessidade de reflexão e monitoramento, de planejamento, isto é, a regulação e o uso de estratégias planejado para cada situação específica, ou seja, são estratégias mais sofisticadas quando comparadas às cognitivas, pois estas indicam o autoconhecimento e a administração do próprio conhecimento enquanto se dá o processo de aprendizagem.

Portilho e Dreher (2012) também reconhecem as diferenças entre as estratégias cognitivas e metacognitivas, sinalizando que as estratégias cognitivas conduzem o aluno a um objeto cognitivo e as estratégias metacognitivas propõem avaliar a eficácia das estratégias cognitivas, uma vez que regulam o que está relacionado ao conhecimento e decidem qual a melhor estratégia em cada situação específica. As estratégias de aprendizagem, de 1920 a 1925, eram centradas na repetição e descrição de cadeias de respostas (VÁLDES, 2003). Entre os anos de 1950 e 1970, segundo o mesmo autor, as estratégias começaram a ser estudadas a partir da abordagem cognitivista, centrada em treinamentos de operações mentais. De 1970 a 1980, eram baseadas em modelos de mapas e esquemas. A partir de 1980, as estratégias de aprendizagem foram consideradas como uma ação mental mediada por instrumentos, ou seja, os processos de autorregulação. Hoje, almeja-se o desenvolvimento da capacidade metacognitiva dos aprendizes, para que possam aprender, monitorar e planejar seu aprendizado.

Surgida na literatura durante a década de 1970, a metacognição pode, dessa forma, ser definida tanto como um discurso de segundo nível sobre a cognição – visto que se caracteriza como um sistema de pensamento focado sobre a atividade cognitiva humana – quanto uma tecnologia educacional simbólica

(PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007). O constructo metacognição tem sido amplamente estudado pelos psicólogos cognitivistas. Segundo Portilho e Dreher (2012), a metacognição referia-se apenas à consciência reflexiva dos processos cognitivos. Posteriormente, os autores incluíram, também, o controle da cognição na definição de metacognição.

O conhecimento metacognitivo é um conjunto de crenças pessoais sobre todos os possíveis aspectos da atividade cognitiva. Isto é, as informações armazenadas são passíveis de controle pelo sujeito que, conseqüentemente, também controla o conhecimento referente às ações concretas que ele vai realizar no mundo, ou seja, há uma reflexão, um planejamento, uma estratégia para realização de algo (PORTILHO; DREHER, 2012).

As pesquisas acerca das estratégias de aprendizagem ainda é escassa. Como aponta Almeida (1992), a generalidade do ensino escolar ainda se situa muito na transmissão da informação. Pouca atenção é prestada ao ensino das competências de resolução de problemas. Embora professores reconheçam a importância de se desenvolver a compreensão e o raciocínio dos alunos, na realidade esses aspectos não parecem fazer parte do conjunto de objetivos principais a serem atingidos pela educação, já que na prática a escola não tem valorizado o pensar e o transformar (METTRAU; MATHIAS, 1998). Nesse sentido, é fundamental que se abram espaços para o "aprender a aprender" e o "aprender a pensar" permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica do educando.

Peixoto, Brandão e Santos (2007) explicam que a conceitualização metacognitiva de uma tarefa é a construção reflexiva que ocorre no nível-objeto e permite o fluxo de informação para o nível-meta na ação de monitoramento, tornando possível refletir metacognitivamente sobre o conhecimento durante a realização de determinada ação. Partindo desse pressuposto, tanto o conhecimento metacognitivo do início de realização de uma tarefa, quanto a conceitualização metacognitiva presente durante o curso da tarefa são fatores que nela interferem, de modo direto ou indireto. Jou e Sperb (2006) referem-se aos indivíduos hábeis metacognitivamente como os que teriam a capacidade de apreender e aplicar diversos conhecimentos para melhorar seu desempenho acadêmico, transformando-se em aprendizes eficientes.

As estratégias metacognitivas são compostas por estratégias de planejamento, monitoramento e regulação (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS,

2009). As estratégias de planejamento referem-se à organização de uma sequência de atividades para o estudo de determinado conteúdo. Os alunos que se utilizam dessas estratégias estão sempre se autoavaliando, monitorando seu aprendizado, traçam objetivos e metas e estabelecem uma quantidade de tempo para a realização de uma tarefa com êxito.

As estratégias de monitoramento referem-se à reflexão e conscientização do seu processo de aprendizagem. Os alunos que utilizam essa estratégia estão sempre atentos na execução da atividade. As estratégias de regulação, por sua vez, auxiliam a modificar comportamento durante o estudo quando ocorre uma situação adversa (não compreensão, desinteresse, falta de concentração, etc) (BORUCHOVITCH, 1999b; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008).

A literatura aponta que estratégias, incluindo as de natureza metacognitiva, são eficazes em ajudar o aluno a desenvolver sua compreensão e a superar dificuldades e, sendo assim, podem e devem ser ensinadas, pois este ensino é essencial para a formação de leitores autônomos e competentes que são capazes de compreender diversos tipos de texto. Pode-se destacar que não basta criar inúmeras estratégias, é necessário que os alunos as compreendam e saibam como utilizá-las. Um programa de instrução deve envolver uma conscientização acerca da importância das estratégias, salientando todos os aspectos educacionais relacionados ao seu uso, dentre eles estão uma boa compreensão em leitura e o engajamento escolar. É necessário, também, levar em conta o contexto de sala de aula e, nesse sentido, é importante que os professores encorajem os alunos a serem estratégicos. Levando em conta esses aspectos, as intervenções podem ser efetivas no sentido de melhorar o uso de estratégias, desenvolvendo a capacidade de autorregulação por parte dos estudantes, no que se refere aos processos de aprendizagem. (GONÇALVES, 2008).

De acordo com Gonçalves (2008) as estratégias no processo de aprendizagem são extremamente relevantes para a formação do educando. Porém o sucesso de uma estratégia de ensino-aprendizagem irá depender da integração de fatores relacionados tanto ao professor quanto ao aluno, fatores estes que implicam diretamente o estudo (engajamento escolar) e a forma como o aluno lê e compreende um texto.

No contexto das mudanças, cabe mencionar que há outras classificações possíveis acerca das estratégias de aprendizagem, como as de Weinstein e Mayer (1985), que as dividem em cinco grupos diferentes, a saber: estratégias de ensaio, elaboração, monitoramento da compreensão e afetivas. Contudo, existem teóricos como Zimmerman e Martinez-Pons (1986) que exploraram 14 tipos de estratégias: i) auto-avaliação, ii) organização iii) transformação, iv) estabelecimento de metas, v) planejamento, vi) busca de informação, vii) registro de informação, viii) auto-monitoramento, ix) organização do ambiente, x) busca de ajuda, xi) revisão da informação, xii) ensaio, xiii) memorização, xiv) revisão de notas.

Hipotetiza-se que as estratégias de aprendizagem anteriormente mencionadas podem ser organizadas em três grandes grupos: estratégias cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização), estratégias metacognitivas (estratégias de planejamento, monitoramento e regulação) e estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros). Da Silva e De Sá (1997) apontam que a instrução em estratégias de aprendizagem abre novas perspectivas para uma potencialização da aprendizagem permitindo aos estudantes ultrapassar dificuldades pessoais e ambientais de forma a obter um maior sucesso escolar.

Compreende-se que as estratégias de aprendizagem exigem planejamento, controle de execução e de metacognição. Segundo Jou e Sperb (2006), metacognição é o enfoque da psicologia cognitiva ao processamento da informação, que postula que a mente é um sistema cognitivo pelo qual se interage com o meio. Nesse processo, ocorre monitoração, autorregulação e potencialização do próprio sistema. A metacognição não é apenas um conhecimento sobre a cognição, mas uma etapa do processamento de nível elevado, que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo conhecimento específico que é armazenado. Estes autores postulam também que a metacognição é uma conquista evolutiva do ser humano, devido a sua necessidade de adaptação ao ambiente. A metacognição ou gerenciamento de metas, na perspectiva cognitiva do processamento da informação, coordena e monitora as atividades mentais (JOLY, 2005). Uma questão relevante para a compreensão da metacognição é que tanto o controle quanto o

monitoramento de um sistema metacognitivo se dirigem a um nível cognitivo (PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007).

Assim sendo, esses aprendizes teriam a capacidade de ter consciência do que sabem relativamente ao conhecimento declarativo, usando estratégias que auxiliam no processo cognitivo. Matlin (2004) refere-se à metacognição como o conhecimento que a pessoa tem de seus próprios processos cognitivos, isto é, o conhecimento, a consciência e o controle dos processos cognitivos. Cotidianamente, a metacognição pode auxiliar na execução de muitas tarefas, inclusive na seleção de estratégias de memória que sejam mais adequadas para determinadas situações, o que possibilita maior economia de tempo e melhor aprimoramento do conhecimento adquirido.

Existem várias formas de se entender as diferentes estratégias. A classificação mais empregada atualmente é aquela que distingue as estratégias entre cognitivas e metacognitivas. De Castro (2008) informa que o leitor proficiente é aquele que se utiliza de estratégias de aprendizagem para adquirir e armazenar o conteúdo, sendo capaz de avaliar de forma crítica e reflexiva construções semânticas do texto e utilização do registro escrito para melhor compreensão.

Desse modo, Tapia e Garcia Celay (1996) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) sustentam que utilizar apenas uma estratégia de aprendizagem poderá ser prejudicial ao aluno, visto que o ideal é que ele conheça e saiba utilizar as mais variadas estratégias de aprendizagem e que estas o ajudem a refletir sobre seu processo de aprendizagem. Nessa direção, Váldez (2003) aponta que um aluno estratégico é aquele que age proativamente diante de determinado conteúdo, construindo-o. Nesse sentido, o autor defende a ideia de que o ensino de estratégias deve ser implantado no currículo.

Portanto, é imprescindível ensinar aos alunos diferentes estratégias que o auxiliem a aprender efetivamente. A partir dos pontos levantados anteriormente, é possível observar uma série de benefícios relacionados ao uso de estratégias para o processo de aprendizagem, os quais se refletem até mesmo no desempenho escolar (COSTA, 2000; SCHLIEPER, 2001).

Observa-se, com frequência, que algumas estratégias são usadas espontaneamente pelos alunos sem a necessidade de instrução direta, ao passo que outras, embora ensinadas, raramente são utilizadas. Uma explicação plausível para este fato, de acordo com Garner e Alexander (1989), são as diferenças na

motivação dos alunos. Reforçando essa afirmação, a partir de uma revisão na literatura sobre o tema, Costa e Boruchovitch (2000) levantaram alguns pontos que influenciam o uso de estratégias e, dentre estes, destacam-se variáveis motivacionais; em geral, crenças sobre inteligência, autoeficácia, idade e série escolar, dentre outros aspectos.

Ao buscar e analisar a literatura acerca das Estratégias de Aprendizagem, também se verificou a escassez de pesquisas sobre o tema no que tange ao Ensino Médio, por isso, neste tópico, acrescentamos pesquisas no Fundamental 2 encontradas acerca das Estratégias de Aprendizagem. Sobre os estudos realizados no Ensino Fundamental foi possível localizar as de Boruchovitch (1998), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008); Schiavoni (2009); Costa e Boruchovitch (2010); Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011); Teixeira et al. (2011); Lins, Araujo e Minervino (2011) e Sacco (2012). No que tange especificamente os estudos no Ensino Médio encontrou-se as pesquisas de Rinaudo e Fernández (2002) e Scacchetti (2013). Os estudos serão apresentados na sequência e na ordem cronológica. As pesquisas aqui apresentadas tiveram como fonte de informações, uma revisão sistemática da literatura nas bases de dados do Scielo, Pepsic, Capes e Lilacs, porque contém artigos no tema pesquisado. A base ainda possibilita verificar os artigos mais citados e publicados até Dezembro/2015.

2.3.1 Pesquisas sobre Estratégias de Aprendizagem com Alunos do Ensino Médio

Rinaudo e Fernández (2002) realizaram uma pesquisa com 98 estudantes argentinos do Ensino Médio, visando a investigar a relação entre o uso de estratégias metacognitivas de leitura, o nível de compreensão e o rendimento acadêmico. Foi utilizado um questionário com 119 questões, com o objetivo de identificar as estratégias metacognitivas mais frequentemente usadas pelos estudantes. O segundo instrumento utilizado foi uma prova de compreensão em leitura com 50 itens de múltipla escolha com quatro alternativas de resposta. Foi também analisada a relação entre o uso das estratégias metacognitivas e a média dos estudantes nos componentes curriculares. A análise descritiva dos dados revelou índices de uso de estratégias metacognitivas de leitura acima de 60% para a escala e o rendimento acadêmico mostrou relações positivas moderadas e o estudo

das diferenças dos três subgrupos por rendimento acadêmico (baixo, médio e alto), permitiu observar diferenças significativas nas variáveis consideradas, sustentando os pressupostos teóricos de que o uso das estratégias metacognitivas de leitura facilita a aprendizagem.

Scacchetti (2013) investigou a motivação para aprender e a utilização de estratégias de aprendizagem em alunos do ensino técnico profissional, utilizando como referência a classificação de estratégias cognitivas e metacognitivas e propôs um estudo de parâmetros psicométricos de uma escala de estratégias destinadas a alunos do Ensino Fundamental adaptada à utilização no Ensino Profissional. Participaram 709 estudantes provenientes de uma instituição privada e uma pública federal. Os instrumentos utilizados foram um questionário *continuum* da motivação e uma escala de estratégias de aprendizagem. Quanto aos resultados evidenciados acerca das estratégias de aprendizagem foram considerados significativos, visto pela média de pontos atingidos (28,1), mostrando que os alunos fazem uso das estratégias cognitivas e com isso melhoram o desempenho na aprendizagem. Com a utilização de estratégias de aprendizagem mostrou que há uma correlação significativamente positiva, sempre com escore maior para a utilização de estratégias cognitivas. Tendo apresentado a base teórica e os estudos sobre Estratégias de Aprendizagem, na sequência, o próximo assunto será Compreensão de Leitura, pois presupõe-se que o aluno engajado e estratégico também é aquele que apresenta uma boa compreensão de leitura.

2.4 COMPREENSÃO DE LEITURA

Segundo Ferrari (2006), o ato de ler, alguns anos atrás era para pais e educadores tão somente decodificar as letras com o objetivo de formar palavras e, conseqüentemente, frases e/ou sentenças sem que para isso houvesse um entendimento global do texto. No entanto, o ato de “ler é muito mais do que decifrar, do que passar os olhos e captar o significado” (PEREIRA, 2005, p. 47).

Para Freire (1981), a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela. Isso revela que a leitura está presente em textos de diferentes gêneros, em diferentes situações de interação linguística: livros, jornais, placas, avisos, rótulos variados, poemas, entre outros, pois

ela está intimamente ligada à rotina, quer seja, no lazer, no trabalho e/ou na escola. Enfim, vive-se num mundo de leituras e interpretações. Pode-se dizer que a leitura inicia a partir do nascimento, pois mesmo antes da decodificação das palavras e da escolarização já se inicia a leitura de mundo, ou seja, de tudo que está ao redor do cidadão (FREIRE, 1981).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1981).

Tendo em vista que a leitura faz parte da vida habitual e corriqueira do indivíduo, surgem algumas questões: Por que o processo da aquisição da leitura não é gradativo e contínuo? Por que os alunos não progredem nessa habilidade? Já que a leitura é um ato contínuo na vida de todos os indivíduos não é uma habilidade fácil de ser adquirida. No entanto, mesmo sendo a leitura um ato contínuo na vida de todos, ela não é uma habilidade fácil de ser adquirida, porque para tornar-se um leitor proficiente é necessário muito mais do que a simples decodificação de símbolos gráficos, pois, envolve uma análise reflexiva e crítica do que se está lendo (TERZI, 2002). No processamento do texto, portanto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade do texto lido, o contexto de produção e de leitura. O leitor deve considerar: quem escreveu o texto? Para quem? Com que finalidade? Diferentes leitores, em diferentes situações de leitura, podem construir sentidos diferentes para um mesmo texto (AMARAL, 2010).

Observa-se que, muito embora a leitura esteja presente no cotidiano de todo indivíduo, é somente no processo de escolarização que as dificuldades se revelam de forma mais acentuada. Se por um lado as dificuldades no Ensino Fundamental acerca da leitura sejam visíveis, por outro, pode-se dizer que ela só é desvelada no Ensino Médio, pois é justamente nesta fase dos estudos que o educando sente a grande lacuna que ficou acerca da habilidade para a aquisição de leitura com compreensão, visto que estão na iminência de ingressarem no curso superior e/ou mercado de trabalho. Assim, a importância da leitura no Ensino Médio

está na necessidade de promover um cidadão atuante na sociedade e despertá-lo para reflexões importantes sobre o mundo que o cerca (TERZI, 2002).

Pode-se dizer que é por meio da leitura, seja na educação formal ou informal, que o cidadão constrói sua identidade, transforma sua realidade e o contexto no qual está inserido. O ato de ler ultrapassa as barreiras da interpretação das letras que compõem o texto. Atribuem-se, nesse ato, sentimentos e significados que estão relacionados a conhecimentos que se somam aos novos e que passam a constituir um novo conhecimento e aprendizado (OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2003).

No entanto, mesmo diante da relevância da leitura e sua compreensão, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) e Silva e Witter (2009) inferem que pouco se tem feito para melhorar essa situação por meio de programas interventivos que possam reavivar a habilidade de leitura dos estudantes das diferentes etapas da escolarização. Portanto, é fato que, quando o estudante do Ensino Médio ingressa em um curso superior, carrega consigo muitas dificuldades relativas à leitura e à sua compreensão.

Diante dessa carência da leitura os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998) sinalizam que a leitura constitui um dos principais conteúdos do currículo escolar brasileiro. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/MEC (BRASIL, 1997) ressaltam que o aluno, ao concluir o ensino fundamental, deveria apresentar proficiência em leitura, especialmente, na compreensão do conteúdo lido. No entanto, dados do INEP (2005) evidenciam que sequer os estudantes do Ensino Médio demonstram o domínio dessa habilidade.

Soares (2006) aponta que na sociedade contemporânea, existe um número elevado de pessoas que aprenderam a ler e a escrever, porém não fazem leituras de livros, jornais, revistas, apresentam dificuldades para redigirem uma carta, preencherem um formulário, localizarem uma informação num quadro de avisos, compreenderem as instruções sobre o uso de um produto ou equipamento, enfim, apresentam dificuldades para empregar adequadamente a leitura e a escrita no cotidiano. A leitura é a prática letrada mais frequente em nossa vida social. Para ler e compreender um texto é necessário criar uma relação entre o leitor e o texto. E essa relação tende a ser prazerosa se for estimulada, desde cedo, uma interação produtiva, com processos lúdicos, criativos e voltados para o mundo do leitor em

questão. Nesse sentido, a leitura é um dos instrumentos essenciais para que o indivíduo construa seu conhecimento e exerça sua cidadania. Ela amplia o entendimento acerca do mundo, propicia à informação com autonomia, estimula a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. Nesse sentido, o ato de ler é cada vez mais, ferramenta fundamental ao desenvolvimento pessoal, social e profissional do ser humano (JOUVE, 2002).

Segundo Oliveira e Santos (2005), apesar de a leitura ser uma tarefa comum na contemporaneidade, essa habilidade é considerada complexa, pois, leitores pouco habilidosos no exercício da leitura tendem a apenas decodificar os signos do alfabeto, juntar as palavras e as sentenças e não fazer uma leitura competente e proficiente de um texto.

Ainda de acordo com Oliveira e Santos (2005), a competência de leitura é uma das habilidades fundamentais para o sucesso em todas as áreas do saber. No entanto, até hoje ler com compreensão é um problema para muitas pessoas. Deste modo, a leitura poderá ser vista como instrumento significativo para a aprendizagem, que permite aos indivíduos conhecer e influenciar o seu entorno. (SANTOS et al., 2006).

Esse fato fica visível quando se consideram pesquisas realizadas com alunos do Ensino Médio, como as de Joly, Santos e Marini (2006) e Oliveira, Cantalice e Freitas (2009), que evidenciaram que esses alunos possuem apenas uma leitura de decodificação, com pouca compreensão, crítica e criatividade, estando esta muito aquém do preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Seguindo as instruções dos PCN (BRASIL, 1998), o educando, ao longo do Ensino Médio e na disciplina de Língua Portuguesa, deve:

- Conviver em leituras e produção de textos de forma crítica e lúdica, nas diferentes formas de utilização da linguagem: escrito, oral, digital, imagético, etc. – para saber conhecer e reconhecer a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, gerada nas (pelas) diferentes atividades sociais, literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. - Conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e escuta, de modo que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados alguns textos, para que ele passe a ter autonomia quando ler algo fora do seu contexto e que compreenda estratégias (linguística, textual e pragmática) - Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos, suas variabilidades e complexidades, e seja capaz de compreender o funcionamento sociopragmático do texto – produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana,

manifestações de vozes; a configuração formal nos processos e estratégias de produção de sentido, o aluno deve além de perceber e compreender a língua escrita e oral, assimilar outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem.

A partir do que é citado no PCN (BRASIL, 1998), observa-se que há uma preocupação para que os alunos tornem-se críticos e, sobretudo, comprometidos com a sociedade na qual estão inseridos. Os estudos apontam a existência de dificuldades de leitura, possivelmente, advindas do Ensino Fundamental e denotam que os estudantes não se apropriam da leitura como deveriam e várias falhas e lacunas permanecem até quando ingressam na Universidade. Apesar da compreensão de leitura no Ensino Médio ser fator imprescindível para uma formação de qualidade, poucas pesquisas foram desenvolvidas nessa etapa de escolarização com o objetivo de levantar as dificuldades associadas à leitura e à sua compreensão (OLIVEIRA, 2011).

Ferreira e Dias (2002) observam que o processo de compreensão de textos requer que o leitor invista no desvelamento e na construção de uma representação para o que ele lê, ou seja, para que se tenha uma compreensão efetiva em leitura é importante que o leitor apreenda do texto, faça inferências de maneira reflexiva e crítica e construa novos significados. A leitura e sua compreensão é considerada uma habilidade dinâmica que envolve criatividade, flexibilidade, ritmo e fluência. Quando um leitor exhibe esses comportamentos, certamente demonstrará maior capacidade de fazer críticas e criar analogias com outras informações lidas e estabelecer relações com outros textos. (OLIVEIRA; SANTOS, 2005; OLIVEIRA; SUEHIRO; SANTOS, 2004).

A leitura requer, necessariamente, que o leitor compreenda o que leu, contextualizando o conteúdo apresentado no texto aos seus conhecimentos de mundo e não apenas decodificar as palavras. Para compreender um texto de forma plena, faz-se necessário que o leitor tenha um conhecimento prévio acerca do tema. Dessa maneira, conseguirá absorver e interagir melhor com o texto. O conhecimento prévio pode acontecer em diferentes níveis do conhecimento, tais como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2000; ROSA, 2014).

Cantalice e Oliveira (2009) corroboram que a habilidade em leitura pode proporcionar o resgate das experiências de leitores e autores, seus conhecimentos prévios sobre os mais diversos assuntos, tais como: familiares,

culturais, sociais, históricos, religiosos, políticos, filosóficos, pedagógicos, entre outros. Se a leitura é parte do cotidiano e acontece em diferentes esferas sociais, questiona-se por que grande parte da população não consegue compreender e/ou interpretar ou estabelecer relações com o texto.

De acordo com Solé (1998), Duke e Pearson (2002), um leitor para que seja considerado proficiente em leitura deverá aproveitar três momentos no ato da leitura que são: o antes, o durante e o depois. Os autores apontam as seguintes estratégias para o leitor utilizar e compreender o que está lendo: o antes da leitura: são estratégias adotadas pelo leitor acerca dos objetivos da leitura e, somado a isso, ele atualiza os conhecimentos prévios relevantes. O durante a leitura: são estratégias que permitem ao leitor estabelecer inferências, rever e comprovar sua compreensão enquanto lê e tomar decisões apropriadas diante de erros ou falhas nessa compreensão. O depois da leitura: estratégias para o leitor recapitular o conteúdo, resumi-lo e ampliar o conhecimento que obteve no ato da leitura.

Sob esse enfoque e, segundo De Castro (2008), o leitor que se apropriar desses três momentos no ato de ler poderá ser considerado um leitor proficiente. É oportuno destacar que os objetivos frente à leitura são muito variados, tanto no que tange à educação formal quanto à informal. Segundo Duke e Pearson (2002), o antes da leitura significa antecipar ideias sob o tema, partindo da análise de imagens, do título, refletir sobre o conhecimento prévio que se conhece sobre o assunto, expectativas em função do autor e do gênero textual. O durante está relacionado a crenças e valores, formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, confirmação, rejeição, antecipações ou expectativas criadas antes da leitura, inferências, identificação de palavras-chave, identificação das pistas que mostram a posição do autor sobre determinada situação, formulações de conclusões implícitas no texto, entre outros.

Nesse sentido, pode-se dizer que compreender significa reter, incorporar, assimilar, tornar próprio por meio do questionamento, apoderar-se de algo por meio da inteligência e do pensamento. O sujeito é ativo nesse processo. Compreender é mais profundo e está relacionado com ideias, emoções, sentimentos. Percebe-se que, para ler o mundo e as palavras, o leitor o faz a partir de seus órgãos sensoriais, quer seja, audição, paladar, olfato, tato e, sobretudo, visão. A compreensão de leitura dentro de uma perspectiva cognitiva se dá com uma

série de informações que se desenvolve de várias formas dentro de cada indivíduo, dependendo de suas experiências de vida (SILVA, 2000).

De acordo com Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), a leitura permite não só o exercício do poder individual de análise, como também da tomada de decisão e possibilita um entendimento mais amplo da realidade, exigindo um aprendizado contínuo. Diante da relevância da leitura na formação de indivíduos críticos, capazes de se posicionarem frente ao grande número de informações veiculadas na nossa sociedade e, pensando na escola como a principal responsável pela promoção desta formação humana, pode-se frisar que a educação formal ainda é o principal canal para que o educando possa desenvolver a habilidade de compreensão de leitura, pois é por meio desta que ele se tornará um leitor crítico e reflexivo, transformador da realidade no qual está inserido.

Autores como Kato (1985); Carrell, Devine e Eskey, (1989); Grabe e Stoller (2002) definem duas posições complementares de leitura, que correspondem aos dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *top-down*, ou descendente, e a hipótese *bottom-up* ou ascendente, revelando o modelo interativo. A contribuição deste modelo é importante para explicar muitos problemas relacionados ao aprendizado da leitura. O modelo *top-down* é fundamentado num modelo psicolinguístico centrado essencialmente no leitor (MOITA LOPES, 1996). O nome do modelo é *top-down* porque está ancorado no uso de estratégias de leitura descendentes. Essas estratégias resultam das experiências prévias adquiridas ao longo da vida que são utilizadas para fazer previsões acerca do conteúdo de um texto (STERNBERG, 2000).

Um dos problemas no processo descendente é que o leitor muitas vezes tem pouco conhecimento sobre o assunto dos textos lidos e não pode criar pressuposições sobre eles. O modelo *top-down*, processo descendente, assume, segundo os autores, a leitura de um texto direcionada pelos objetivos e expectativas do leitor. É como se o leitor buscasse somente as informações que ele quer no texto, as informações relevantes para a leitura. O leitor cria expectativas em encontrar no texto o que lhe interessa e vai ao encontro delas durante a leitura. Um problema mais sério ainda é que o leitor não tem tempo suficiente para tentar adivinhar o assunto do texto, limitando-se, então, a fazer o simples reconhecimento das palavras. As previsões, por sua vez, são expectativas inconscientes que fazemos sobre algo desconhecido (FARNHAM-DIGGORY, 1992).

O modelo *bottom-up*, ou ascendente, é baseado num modelo de leitura de decodificação centrado unicamente no texto (MOITA LOPES, 1996) e se baseia no uso de estratégias ascendentes, na qual o leitor decodifica a informação disponível no nível de aspectos perceptíveis sensorialmente (STERNBERG, 2000).

No processo ascendente, o problema está ligado à falta de conhecimento linguístico prévio do leitor, o que torna difícil reconhecer muitas das palavras contidas no texto. Nesse processo, é enfatizado o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão. O *bottom-up* provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando desse modo, na dependência direta da forma. Diferentemente do *top-down*, que se baseia no conhecimento prévio trazido pelo leitor para o processo de leitura, no modelo *bottom-up*, o leitor constrói o significado apenas ao reconhecer as palavras e a estrutura das sentenças na página impressa de um texto (NUTTAL, 1996). Esse modelo atua do específico para o geral, ou seja, parte das palavras para as sentenças (MEURER, 1985).

Um exemplo de atividade de leitura que envolve o uso de estratégias ascendentes é um exercício em que os alunos devem tentar agrupar os títulos das seções de um texto com os parágrafos que compõem essas seções. O professor fornece o título das seções e os parágrafos do texto são separados de forma desordenada. Os alunos devem tentar identificar qual o título da seção que melhor se encaixa em qual parágrafo do texto (STERNBERG, 2000).

Para fazer esse exercício, os alunos devem entender o texto como um todo, estabelecendo relações entre as sentenças a fim de obter uma representação integrada do conteúdo do texto. Pode-se concluir que a primeira dá maior importância ao leitor e a segunda, ao texto. Segundo Oliveira e Santos (2004), o ato de ler envolve uma interação entre sujeito e texto, havendo, com isso, uma comunhão de ideias, levando o leitor a uma criticidade acerca do que está lendo e estabelecer uma relação entre os textos escritos e os seus significados.

De acordo com Bittar (1989) e Santos (1991), existem três níveis de compreensão de leitura, quais sejam: o primeiro é o literal que envolve as informações explícitas, ou seja, considera-se tudo que está expresso literalmente. Este tipo de compreensão dá margem para os subsequentes. É dividido em reconhecimento e lembrança. O reconhecimento consiste em localizar e identificar elementos do texto, como detalhes (fatos como nome de personagens, incidentes,

tempo e lugar da história), ideias principais (localizar e identificar uma oração do texto que seja a ideia principal de um parágrafo ou de um trecho mais extenso do texto), sequência (ordem de incidentes ou ações explicitamente colocadas no texto), relações de causa e efeito (localizar ou identificar as razões que, estabelecidas com clareza, determinam um efeito), e traços de personagens (colocações explícitas sobre um personagem que ajudem a destacar o tipo de pessoa em questão).

Colomer (2002) aponta que nesse momento devem emergir lembranças como fatos, épocas, lugares da história, fatos minuciosos, ideias ou informações colocadas claramente no texto. A compreensão literal consiste na reorganização das ideias, informações ou outros elementos do texto, mediante processo de classificação, esboço, resumo e síntese. A classificação consiste, ainda, em localizar em categorias: pessoas, lugares e ações mencionadas no texto. O delineamento nada mais é que a reprodução do texto de forma esquemática, fazendo uso de frases ou mediante representações ou disposições gráficas. O resumo consiste na condensação do texto por meio de frases que reproduzem os fatos ou elementos principais. Por último, a síntese, que vem converter diversas ideias, fatos ou alguns elementos do texto por meio de formulações mais amplas.

O segundo nível é o da compreensão interpretativa ou inferencial no qual o aluno usa as ideias e informações explícitas dispostas no texto, utiliza sua intuição e experiência pessoal como base para conjunturas e hipóteses. Esse tipo de compreensão se dá pela inferência de detalhes, de ideias principais, de sequências, de causa e efeito, dos personagens. Dentro do processo inferencial está o uso de estratégias metacognitivas. Cain, Lemmon e Oakhill (2004) afirmam que o processo inferencial refere-se ao modo de fazer junções com ideias e informações que estão implícitas no texto. Assim, segundo Marcuschi (1996), a elaboração de inferências permite ao leitor uma interação com o autor, bem como uma compreensão mais adequada ao texto.

No terceiro e último nível acontece a compreensão crítica, em que o aluno formula um juízo de valor, compara as ideias apresentadas no texto com um critério interno, ou seja, pelas suas experiências, seus conhecimentos e seus valores. Os juízos são de realidade ou fantasia, o aluno emite julgamentos frente à atitude do personagem ou dos personagens. De acordo com as autoras, é relevante trabalhar os três níveis de compreensão de leitura. Além de observar o contexto de um texto, ler criticamente significa estabelecer, a partir de um texto, associações

mentais que possibilitem compreender que, em diferentes práticas discursivas, os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação (MEURER, 2000).

Reconhece-se que no texto se manifestam diversos “discursos”, isto é, conjunto de afirmações que refletem ou representam entidades, valores e relações sociais e, desse modo, as constroem de maneiras diferentes (FAIRCLOUGH, 2001). Sob tal enfoque para formar leitores críticos, deve-se buscar desenvolver, no aluno, habilidades que lhe possibilitem “enxergar” o texto como um todo, ou seja, as marcas gráficas no papel, os sentidos explícitos dessas marcas e o significado social desses sentidos num todo que uma linguagem e significado (MOTTA-ROTH, 1998). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), para que o estudante do Ensino Médio (EM) possa prosseguir para o nível universitário, é necessário que ele tenha a capacitação no que se refere à análise, compreensão, interpretação e aplicação da linguagem, tanto no aspecto receptivo quanto expressivo. (CABRAL, 2006; JOLY; PAULA, 2005).

Com base na literatura estudada e com o objetivo de mensurar a compreensão de leitura optou-se pelo Teste de Cloze. A Técnica de Cloze é um dos procedimentos para avaliação da compreensão em leitura, desenvolvida por Taylor (1953). Consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual, na proposta original do autor, omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Sua utilização pode propiciar ao leitor a ampliação de sua cultura e a aprendizagem de conteúdos específicos de maneira interdisciplinar, o que possibilita a aquisição da competência em leitura e o desenvolvimento da criatividade verbal (TAYLOR, 1953; SANTOS, 1997; SANTOS et al., 2002). Os examinandos devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. Os escores são obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente.

Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, bem como do ponto de vista empírico, em função dos altos índices de correlação positiva de seus resultados com o desempenho acadêmico; isto é, alunos com maiores percentuais no teste apresentam melhores resultados nas médias das disciplinas (MARINI, 1986; SANTOS, 1990). Destaca-se que esta técnica pode ser aplicável a

assuntos específicos de diferentes disciplinas e que a análise dos erros cometidos permite identificar a necessidade de informações adicionais que devem ser fornecidas aos alunos antes que prossigam em outras leituras sobre o tema.

Segundo Silva e Witter (2008), a técnica de Cloze está entre os primeiros procedimentos sistemáticos utilizados na avaliação da habilidade de leitura. consiste em eliminar palavras de um texto escrito e colocar traços no lugar dos vocábulos eliminados. A aplicação do teste Cloze da Língua Portuguesa é um procedimento que oferece meios para avaliar a leitura em sala de aula. Taylor (1953) expõe que essa técnica que consiste na seleção de texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual, na proposta original do autor, omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. É considerada adequada por favorecer a utilização dos dois principais tipos de processamento pelo leitor, a redundância semântica e sintática do texto, como de seus conhecimentos prévios. Ao lado disso, é um instrumento estruturado, simples e válido para se avaliar o nível de compreensão de leitura, podendo ser utilizado desde o Ensino Fundamental até o superior (BENSOUSSAN, 1990; SANTOS 1991; SILVA; WITTER, 2008). Durante a aplicação do teste, o participante deve completar as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas para completar o sentido do texto (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; SANTOS, 2008).

As pesquisas em compreensão de leitura com o teste de Cloze tiveram como fonte de informações as bases de dados do Scielo, Pepsic, Capes e Lilacs. A técnica de Cloze consiste em eliminar palavras de um texto escrito e colocar traços no lugar dos vocábulos eliminados. Durante a aplicação do teste, o participante deve completar as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas para completar o sentido do texto (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; OLIVEIRA; SANTOS, 2008).

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) afirmam que as pesquisas acerca da compreensão de leitura deram um grande salto, em virtude da técnica criada por Taylor (1953), o teste de Cloze, que é um dos instrumentos mais eficazes para mensurar a compreensão em leitura. Os estudos de Cunha et al. (2009) apontaram que a avaliação da compreensão de leitura, de maneira geral, tem sido pouco investigada, principalmente, no que tange ao Ensino Médio, apesar dos esforços de alguns pesquisadores. Mesmo com o aumento de publicações, ainda, há uma lacuna grande a ser preenchida.

Segundo Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009), considerando o contexto educacional, o Cloze foi aplicado mais vezes em universitários (48,9%). Em seguida, estão os alunos de 1ª a 4ª séries (23,4%), depois vêm os da 5ª a 8ª séries (19,1%). Para alunos do Ensino Médio, que é o foco deste trabalho, as porcentagens são pequenas, apenas 4,3%, e para os candidatos aprovados no vestibular e pós-graduandos foi de 2,1% do total. Isso revela que muitas pesquisas ainda deverão ser realizadas sobre o tema. Sobre os estudos no Ensino Fundamental, selecionamos as pesquisas de Bampi (2000), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), Oliveira et al. (2012), Joly et al. (2014), Baliza e Silva (2015). Esses estudos são de natureza descritiva e correlacional, mas não serão aprofundados em suas apresentações, pois não foi o objeto do presente estudo. No que refere aos estudos no Ensino Médio foi possível localizar as pesquisas de Pereira (2008), Oliveira, Cantalice e Freitas (2009), Joly e Piovezan (2011).

Foi feita uma revisão sistemática da literatura nas bases de dados do Scielo, Pepsic, Capes e Lilacs. Utilizou-se levantamento por assunto, autor e título. A base ainda possibilitou verificar os artigos publicados até Dezembro/2015. Levantou-se somente as pesquisas que fizeram uso do Teste de Cloze para mensurar a compreensão de leitura no Ensino Médio.

2.4.1 Pesquisas em Compreensão de Leitura com o Teste de Cloze Aplicado a Alunos do Ensino Médio

Pereira (2008) investigou os níveis de compreensão de leitura de 457 alunos do Ensino Médio, de uma escola particular de Porto Alegre, assim distribuídos: 152 do primeiro ano, 165 do segundo ano e 140 do terceiro ano, com idade compreendida entre 14 e 17 anos de ambos os sexos. Os objetivos da pesquisa foram: (i) verificar a compreensão de leitura de alunos de cada uma das séries do Ensino Médio; (ii) comparar os escores de compreensão de leitura de alunos, no que se refere à série do Ensino Médio frequentada; (iii) comparar os escores de diferentes tipos de testes, obtidos por alunos do Ensino Médio; (iv) comparar diferentes tipos de testes no que se refere a escores de compreensão de leitura obtidos por alunos do Ensino Médio. Para isso, a autora utilizou cinco instrumentos – Cloze, Múltipla Escolha, Questionário, Falso ou Verdadeiro e Resumo. Os dados coletados foram analisados e tratados estatisticamente por meio

dos testes *T Student* e Correlação de Pearson. Os resultados da pesquisa indicam: em relação ao desempenho dos sujeitos, a evolução dos escores de compreensão de leitura com diferença significativa entre os anos do Ensino Médio; em relação ao poder avaliativo dos instrumentos de pesquisa, a preferência pelo Resumo, pelo Cloze e pelo Múltipla Escolha.

Oliveira, Cantalice e Freitas (2009), com 83 estudantes (40 alunos do Ensino Médio e 43 de um curso pré-vestibular), buscaram verificar a compreensão de leitura em alunos do Ensino Médio. Para esse estudo, utilizaram o texto “Desentendimento”, de Luís Fernando Veríssimo. Como resultado, constataram que a média de acertos foi muito baixa, indicando que os alunos apresentam sérias dificuldades de leitura e compreensão. Os autores afirmam que alunos do Ensino Médio deveriam sair dessa fase de escolarização com o domínio completo da habilidade em compreensão textual; no entanto, não foi isso que aconteceu.

Joly e Piovezan (2011) avaliaram a compreensão leitora de 283 alunos do Ensino Médio (EM), de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo ao qual foi aplicada a Técnica de Cloze, com alternativas de múltipla escolha. A aplicação ocorreu de forma coletiva, por sala de aula, tanto nas escolas do Ensino Médio quanto na Universidade. Como resultados evidenciou-se, primeiramente, a dificuldade dos alunos quanto ao entendimento dos textos (adequados ao nível de escolaridade). Em segundo lugar, verificou-se que os estudantes utilizam mais estratégias do que solução de problemas na leitura, o que denota ações empreendidas quando há dificuldade para entendimento dos textos.

Face ao que foi apresentado na literatura científica do presente estudo, torna-se relevante investigar mais as variáveis aqui estudadas, principalmente, no que tange à compreensão de leitura no Ensino Médio, pois observa-se que o estudo é extremamente relevante para a transformação da sociedade vigente no que concerne às carências da leitura e que, ainda, há muito o que pode e deve ser pesquisado sobre o tema. Assim sugere-se que mais pesquisas sejam realizadas, principalmente, as relacionadas à compreensão de textos nesta etapa de escolarização. Na sequência será apresentado o Delineamento do Estudo.

3 DELINEAMENTO DO ESTUDO

3.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura do Ensino Médio de duas Escolas Públicas do Norte do Paraná.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (i) Verificar o engajamento escolar com alunos do Ensino Médio, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura;
- (ii) Buscar possíveis relações entre o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura dos alunos do Ensino Médio.

3.3 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 420 estudantes do Ensino Médio, de duas escolas públicas do Norte do Paraná. Dentre esses, do 1º ano foram ($n=77$; 18,3%); do 2º ano ($n=59$; 14%); do 3º ano ($n=248$; 59%) e do 4º ano ($n=26$; 6,2%). Cabe informar que 10 (2,4%) alunos não responderam que ano cursavam e que os alunos do 4º ano correspondem a estudantes que optam por fazer o Ensino Médio integrado, que tem uma duração de 4 anos no qual corresponde ao Ensino Médio e um curso profissionalizante concomitante. A média de idade foi de 16 anos e 9 meses, sendo o mínimo de 14 e o máximo de 50 anos, o desvio-padrão foi de 2,3. O sexo feminino representou 52,1% ($n=219$) e o masculino 40% ($n=168$). Não informaram o sexo 7,9% ($n=33$).

3.4 INSTRUMENTOS

Foram utilizados três instrumentos: um questionário para levantar o Engajamento Escolar (por meio da realização da tarefa escolar), uma Escala de

Estratégias de Aprendizagem (para levantar quais estratégias os alunos utilizam para estudar) e um teste de Cloze (para levantar a compreensão de leitura).

O primeiro instrumento, o questionário para levantar o Engajamento Escolar, de autoria de Megliato (2011), apresenta 34 questões com alternativas de respostas dispostas em escala *Likert* de 5 pontos. A escala *Likert* é uma escala psicométrica das mais conhecidas e utilizada em pesquisa quantitativa, já que pretende registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada. Ao contrário de uma simples pergunta de resposta “sim ou não”, uma Escala *Likert* permite descobrir níveis de opinião. Neste sentido, as categorias de resposta servem para capturar a intensidade dos sentimentos dos participantes. Geralmente, a escala é formada por 5 pontos, que são: 1) Nada verdadeiro; 2) um pouco verdadeiro; 3) meio verdadeiro; 4) bastante verdadeiro; 5) totalmente verdadeiro. O questionário é dividido em duas variáveis, motivação e engajamento. Para o presente estudo foram utilizados os itens de engajamento, totalizando 20 itens, os de nº 15 a 34. A variável, Engajamento Cognitivo, constituída dos itens supracitados, diz respeito às estratégias que os alunos utilizam na realização das tarefas de casa, cuja construção dos itens pautou-se nos trabalhos de Boruchovitch et al. (2006), Meece, Hoyle e Blumefeld (1998), Souza (2007) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009). Optou-se pela avaliação das estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de metacognitivas disfuncionais. Sendo assim, essa escala é composta por três subescalas. Cabe salientar que a escala sofreu uma adaptação. Primeiramente, ela foi pensada para o dever de Matemática, assim toda vez que aparecia a palavra Matemática ela foi substituída por Língua Portuguesa. Vale ressaltar que os itens 17, 18, 22, 23, 28, 31, 32 e 34 têm pontuação invertida. A pontuação pode variar de 0 a 100 pontos (Anexo 1).

A primeira subescala do ítem 26 se refere às estratégias de elaboração, ex: “Eu costumo criar, perguntas e respostas sobre os conteúdos que estão presentes nas minhas tarefas de casa de Língua Portuguesa”. Já a segunda subescala é composta por 7 itens, sendo que, 2 deles (19 e 30) dizem respeito ao planejamento, 3 itens (20, 22 e 23) ao monitoramento e 2 itens (24 e 25) à regulação. As afirmativas: “Eu estabeleço metas para mim mesmo antes de começar a fazer as tarefas de casa de Língua Portuguesa”; “Quando estou fazendo minha tarefa de casa de Língua Portuguesa, eu avalio se estou no caminho certo” e “Quando eu percebo que não estou entendendo uma tarefa, costumo parar e ler

novamente”, são exemplos, respectivamente, de itens das estratégias de planejamento, monitoramento e regulação.

O segundo instrumento utilizado foi a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem – EAVAP-EF-. O instrumento tem estudos de validade aferidos pela análise fatorial exploratória, apresentando 31 itens de autoria de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) que foram adaptados para a realidade do Ensino Médio regular. Deles, 11 itens (1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20) apontam para a utilização de estratégias cognitivas e a pontuação pode variar de 0 a 22 pontos; 7 itens (6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31) para as estratégias metacognitivas e a pontuação pode variar de 0 a 14 pontos; 13 itens (3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30) apontam para a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e a pontuação pode variar de 0 a 26 pontos; a pontuação total na escala pode variar de 0 a 62 pontos. As questões propostas atenderam a uma escala *Likert* de 3 pontos (sempre, às vezes, nunca). Os participantes leem as questões e as respondem, Exemplo: “você costuma grifar as partes importantes do texto para entender melhor?” Cabe lembrar que a referida escala não constará em anexo, pois é editada pela Casa do Psicólogo (Pearson).

Para o terceiro instrumento utilizou-se um texto de autoria de Luís Fernando Veríssimo (1995) intitulado “*Desentendimento*”, adaptado por Acácia Aparecida Angeli dos Santos (2005) preparado conforme os parâmetros da técnica de Cloze (TAYLOR, 1953) em que se emprega um texto de aproximadamente 250 vocábulos. A forma empregada foi a tradicional, na qual a cada quatro vocábulos o 5º é omitido do texto e no local coloca-se um traço de tamanho proporcional à palavra omitida, totalizando 46 omissões (ex: Em Tóquio, na primeira em que nos aventuramos tomar café fora do, fui munido da palavra para leite). A forma de correção foi a literal que aceita como acerto o preenchimento da palavra exata que foi omitida. Atribuiu-se 1 ponto para cada acerto e 0 para erro portanto a pontuação poderia variar de 0 a 46 pontos.

3.5 PROCEDIMENTOS

O projeto de pesquisa para esta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, por ser realizada com

seres humanos, menores e maiores de idade, que concedeu liberação para a sua realização em 24 de Setembro de 2015, sob o Protocolo 087803/2015, CAAE: 48833615.5.0000.5231 (Anexo 2).

Primeiramente, foi feito um contato pessoal com os coordenadores, a equipe pedagógica e a direção das escolas públicas de Londrina, nas quais a pesquisadora explanou sobre os objetivos do trabalho (Anexo 3). As coparticipantes prontamente permitiram a aplicação da pesquisa por meio de uma autorização escrita da direção (Anexo 4).

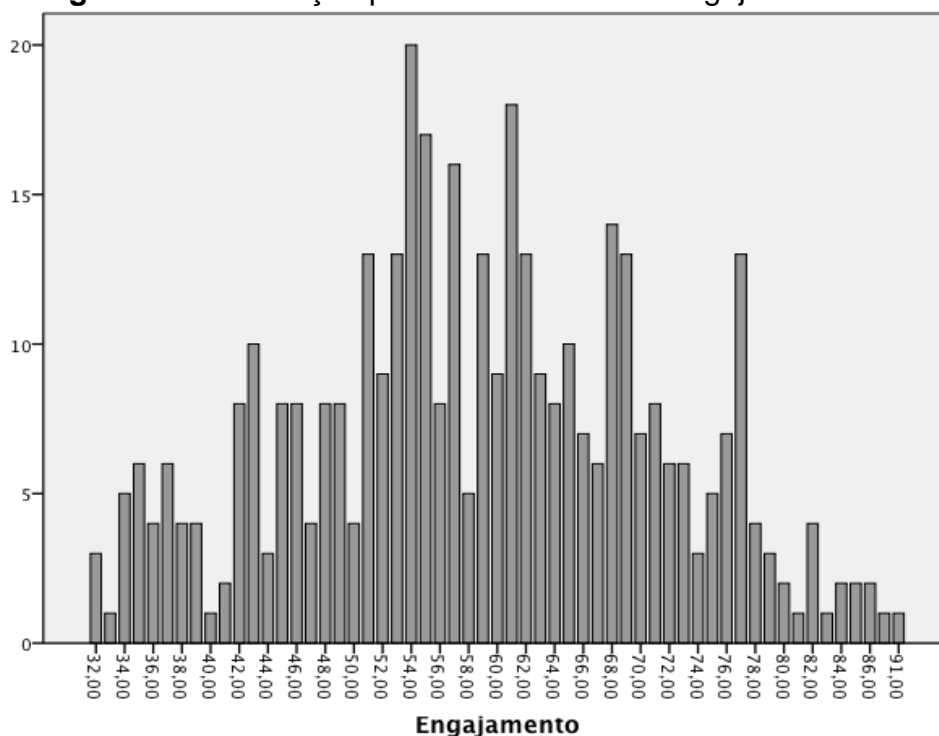
Seguindo recomendações éticas da Resolução CNS 196/96 (BRASIL, 1996b), a todos os participantes foram entregues e solicitados: (i) o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (ii) autorizações para obter permissão dos pais e/ou responsáveis quando menores de idade. Quando tinham idade superior a 18 anos, os próprios alunos assinaram o termo, (Anexos 5 e 6), recomendado pelo Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora explicou aos alunos o objetivo e a finalidade da pesquisa e forneceu as orientações necessárias para o preenchimento do instrumento e esclareceu que sua participação era voluntária e que, portanto, tinham a liberdade para não responder, caso não concordassem com a pesquisa. Antes de começarem a responder, foi solicitado aos alunos que conforme fossem respondendo o questionário apontassem as questões que não estavam claras ou difíceis de entender. Foram esclarecidas as dúvidas acerca de cada ítem. A aplicação do instrumento foi feita de forma coletiva em sala de aula, na qual ocorreu dentro de um período de 30 dias, visto que a pesquisadora é docente em uma d todos os alunos demonstraram não compreender as Instituições de Ensino pesquisada. No entanto, para a coleta da outra Instituição coparticipante foram agendados dia e horário preestabelecidos pela Instituição participante. A aplicação dos questionários foi coletiva em sala de aula e em uma única sessão para cada série escolar. Cada sessão durou aproximadamente 50 minutos.

4 RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilha Excel e submetidos à análise estatística descritiva e inferencial, visando a atender aos objetivos específicos, qual seja, levantar o engajamento escolar com alunos do Ensino Médio, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura. No que tange ao levantamento do engajamento escolar a Figura 1 demonstra a distribuição das pontuações obtidas pelos participantes. Os dados dizem respeito ao primeiro instrumento utilizado, questionário de Megliato (2011), recortado como descrito no Delineamento do Estudo, item 3.2, e serão apresentados na sequência.

Figura 1 - Distribuição pontos da escala de Engajamento



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da Figura 1 mostrou que, sobre o engajamento escolar, houve uma variação considerável, visto que a média de pontos foi de 58,5 ($DP=12,4$), sendo a pontuação mínima de 32 pontos e a máxima de 91. Isso significa dizer que os alunos estão com um nível de engajamento escolar considerado como médio, haja vista que não obtiveram resultados tão baixos nessa escala.

Para levantar as Estratégias de Aprendizagem foram feitas análises descritivas. Cabe lembrar que os dados foram obtidos com a utilização da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem – EAVAP-EF- (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010). A Tabela 1 apresenta os dados de Médias, Desvios-padrão, pontuações máxima e mínima nas Escalas de Estratégias de Aprendizagem.

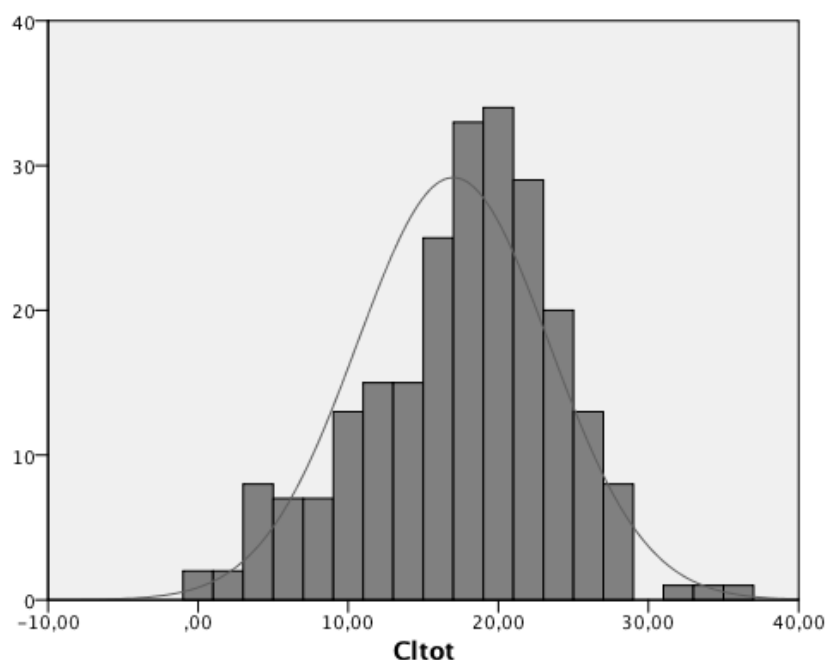
Tabela 1 - Pontuação na Escala de Estratégias de Aprendizagem

Estratégia	<i>M</i>	<i>DP</i>	Pontuação Máxima	Pontuação Mínima
Ponto Total	31,4	6,2	46	0
Ponto de Estratégias Cognitivas	8,0	4,1	20	0
Ponto de Estratégias Metacognitivas	9,8	2,2	14	0
Ponto de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	13,5	4,1	25	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se verificar que, enquanto a média das Estratégias Cognitivas ficou em 8,0. Em relação às Estratégias Metacognitivas, a média foi de 9,8. No que concerne às Estratégias Metacognitivas Disfuncionais a média foi de 13,5. Com esses dados, é possível dizer que os alunos são mais orientados metacognitivamente. Considerando-se os escores máximos possíveis em cada subescala e na escala total de estratégias de aprendizagem, constata-se, em linhas gerais, que os participantes utilizam as estratégias de aprendizagem, sobretudo das metacognitivas, mencionando uma considerável ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais.

No que tange ao levantamento da compreensão de leitura foi usado o Teste de Cloze, lembrando que foi empregado o texto de Veríssimo (1995), intitulado “Desentendimento”, adaptado por Santos (2005). A Figura 2 demonstra a distribuição dos índices obtidos sobre a Compreensão de Leitura.

Figura 2 - Distribuição dos pontos no teste de Cloze

Fonte: Elaborado pela autora

Foi possível levantar que a média de pontos da compreensão de leitura a média de pontos foi de 16,9 ($DP= 6,3$), a pontuação mínima foi de 0 e a máxima 35. Com esses dados pode-se dizer que a compreensão de leitura está muito aquém do esperado para esse tipo de escolaridade, haja vista que estão na iminência de ingressarem na Universidade e/ou no mercado de trabalho.

Com o objetivo de buscar possíveis relações entre o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura dos alunos do Ensino Médio utilizou-se correlação de *Pearson*. Os dados podem ser vistos na Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Relação entre Engajamento Escolar e Estratégias de Aprendizagem

	Engajamento	Estratégias
Total	$r= 0,680$	$p= 0,026$
Cognitivas	$r= 0,553$	$p= 0,001$
Metacognitivas	$r= 0,218$	$p= 0,001$
Ausência de Metacognitiva Disfuncionais	$r= 0,552$	$p= 0,001$

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Esses dados parecem indicar que quanto mais engajado, mais estratégico é o aluno. As relações foram todas positivas e significantes. Os dados revelaram que quanto mais engajado, melhor é a compreensão de leitura ($r=0,283$ e $p=0,0001$).

Por fim, apresentam-se os dados dos participantes quanto à relação entre Compreensão de Leitura e Estratégias de Aprendizagem. Os dados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Relação entre compreensão de leitura e Estratégias em Aprendizagem

Cloze Desentendimento	Estratégias	
Total	$r= 0,162$	$p= 0,022$
Cognitivas	$r= 0,216$	$p= 0,001$
Metacognitivas	$r= 0,350$	$p= 0,001$
Ausência de Metacognitiva Disfuncionais	$r= 0,170$	$p= 0,014$

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Com esses dados é possível dizer que os alunos que compreendem melhor o que leem são os mais estratégicos. No entanto, a maioria dos alunos não apresentaram boa compreensão de leitura e hipotetiza-se que os alunos do Ensino Médio recorrem pouco às estratégias metacognitivas e às estratégias cognitivas.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo geral avaliar o engajamento escolar, a utilização de estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura de alunos do Ensino Médio de duas Intituições Públicas do Norte do Paraná. Os objetivos específicos visaram levantar e buscar possíveis relações entre as variáveis estudadas, para isso recorreu-se à correlação de Pearson. Neste contexto, esta seção apresenta a discussão dos resultados obtidos, tendo em vista o referencial teórico e os resultados encontrados em outras pesquisas.

Quanto à proposta do estudo e visando atender os objetivos da pesquisa foram feitas análises estatísticas descritivas e inferencial. Para avaliar o engajamento foi utilizado como instrumento um questionário de Megliato (2011). A análise dos dados revelou que, à média de pontos acerca da avaliação de engajamento foi de 58,5, sendo a pontuação mínima de 32 pontos e a máxima de 91, pode-se dizer com esses resultados que, houve uma variação considerável. Isso equivale dizer que os participantes deste estudo estão com um nível de engajamento escolar considerado como médio, haja vista que não obtiveram resultados tão baixos nessa escala. Essa análise revela que o engajamento aumenta à medida que o aluno se identifica com a atividade escolar. No entanto, hipotetiza-se que a motivação e o interesse com a atividade realizada podem aferir o engajamento do aluno.

Faria (2008) corrobora com os dados deste estudo, pois ao investigar alunos de uma escola Pública de Belo Horizonte o autor também evidenciou que os alunos do Ensino Médio investigados também demonstraram engajamento nas tarefas escolares. O autor afirma que o engajamento ocorre quando os estudantes demonstram compreender os objetivos da atividade. Esse conceito permite olhar para a maneira como os estudantes se relacionam com a atividade de forma diferenciada. O interesse acerca do engajamento escolar e os esforços para aumentá-lo têm sido recorrentes entre os educadores e pesquisadores do contexto escolar nas últimas seis décadas (FARIA, 2008).

Os dados encontrados na presente pesquisa e também no estudo de Faria (2008) podem ser compreendidos com base na seguinte hipótese: é possível que os alunos do Ensino Médio demonstrem maior engajamento, pois estão prestes a ingressar no mercado de trabalho e/ou no Ensino Superior. Partindo desse

pressuposto, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) apontam que o engajamento é um conceito que se refere à relação que o estudante estabelece com as atividades escolares que lhes são propostas. Essa relação é influenciada pela interação entre o estudante e o contexto no qual a atividade ocorre, envolvendo aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos. Nessa mesma direção, Smalls (2008) relaciona o engajamento escolar às atitudes dos estudantes com as atividades e situações em sala de aula e a sua persistência nas tarefas escolares, enfatizando que o engajamento não se restringe apenas ao ambiente da sala de aula.

Evidente que somente o fato de ingressar no mercado ou Ensino Superior ainda é pouco como hipótese que explicaria o resultado. Dessa forma, Júlio, Vaz e Fagundes (2011) ao analisarem alunos do Ensino Médio de uma escola Pública Federal concluíram que a participação dos alunos depende de aspectos intrínsecos da dinâmica dos grupos de aprendizagem. Por isso é possível supor que pode ser que os alunos participantes tenham tido experiências intrínsecas mais positivas e isso também tenha beneficiado seu engajamento.

Outra questão levantada por Santos et al. (2014) é o papel da relação parental. Santos et al. (2014) ao buscarem conhecer a correlação entre as dimensões (responsividade e exigência) dos estilos parentais e o engajamento escolar apontaram que, quando as mães são sensíveis às necessidades de seus filhos, apoiando-lhes e provendo-lhes afeto, estes se sentem valorizados e apoiados emocionalmente, aspectos que favorecem a autoestima e o engajamento escolar.

A esse respeito, Stelko-Pereira, Valle e Williams (2015) ao analisarem o 1º ano do Ensino Médio de duas Escolas Públicas de uma cidade do interior de São Paulo apontaram que quando os pais são mais exigentes na educação escolar de seus filhos, os mesmos demonstram mais independência, autoconfiança e engajados nas atividades escolares. Os autores apontam que o engajamento maleável é relevante para prever e prevenir o abandono escolar, bem como facilitar os resultados educacionais positivos para todos os alunos. Appleton e Reshly (2006) vão além e concordam que o engajamento é o alicerce para uma reforma do Ensino Médio.

Para responder ao que concerne levantar as Estratégias de Aprendizagem foram feitas análises descritivas e inferencial. Cabe lembrar que os dados foram obtidos com a utilização da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem – EAVAP-EF- (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010). Pela

análise dos dados pôde-se verificar que, enquanto a média das Estratégias Cognitivas ficou em 8,0, às Estratégias Metacognitivas ficou em 9,8. Já para às Estratégias Metacognitivas Disfuncionais a média foi de 13,5. A partir desses dados, é possível dizer que os alunos são mais orientados metacognitivamente.

Considerando-se os escores máximos possíveis em cada subescala e na escala total de estratégias de aprendizagem, constata-se, em linhas gerais, que os participantes utilizam as estratégias de aprendizagem, sobretudo das metacognitivas, mencionando uma considerável ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Os dados da presente pesquisa vão de encontro aos dados obtidos por Scacchetti (2013). Pois o referido autor ao investigar a motivação para aprender e a utilização de estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Técnico profissional, utilizando como referência a classificação de estratégias cognitivas e metacognitivas, obteve um escore maior para a utilização de estratégias cognitivas do que para metacognitivas. Talvez esse fato tenha acontecido, pois hipotetiza-se que o Ensino Médio Técnico seja mais instrucional, o que talvez, remetesse as estratégias cognitivas, ao passo que o Ensino Médio regular seria mais amplo no sentido de não ser tão auto-dirigido, de modo que ficaria mais propício ao emprego daquelas metacognitivas.

Cabe lembrar que a literatura científica sobre o assunto indica que os alunos, de uma forma geral, independentemente da etapa de escolarização, não utilizam ou até mesmo desconhecem as estratégias de aprendizagem (RIBEIRO, 2014). O repertório reduzido de estratégias de aprendizagem e principalmente quanto à diversificação durante a utilização, remete às deficiências no ensino de estratégias, principalmente pela falta de políticas educacionais concisas, comprometidas em reverter a atual situação, na qual os alunos percorrem o ensino com sérias deficiências educacionais em diversas habilidades escolares. Reforçando essa afirmação, a partir de uma revisão na literatura sobre o tema, Costa e Boruchovitch (2000) levantaram alguns pontos que influenciam o uso de estratégias e, dentre estes, destacam-se variáveis motivacionais, em geral, crenças sobre inteligência, autoeficácia, idade e série escolar, entre outros aspectos.

O uso das estratégias possibilita ao indivíduo instrumentos para potencializar os estudos, permitindo entender e compreender a informação, considerados processos básicos em qualquer aprendizagem e realização cognitiva, além dos processos metacognitivos de planejar, monitorar e regular a aprendizagem

(GOMES, 2002; BORUCHOVITCH et al., 2006; OLIVEIRA, 2008). Diante dessa análise de dados, observa-se que o estudante cognitivamente engajado ou autorregulado é aquele que utiliza estratégias para elaborar e organizar o material a ser aprendido, bem como para planejar, monitorar e regular sua cognição, tempo e ambiente de estudo e o seu esforço cognitivo antes, durante e após a realização das tarefas de aprendizagem. As análises permitiram, dentre outras reflexões, supor que as práticas de leitura voltam-se ainda à visão conteudista, ao trabalho de resumos e fragmentos, não permitindo, com isso, que o educando se torne um leitor proficiente.

Nesse sentido, o presente estudo trouxe contribuições relevantes, ao indicar que os alunos do Ensino Médio recorrem pouco às estratégias metacognitivas e às estratégias cognitivas e, quando as utilizam, eles o fazem de maneira mecânica mostrando com isso a necessidade de mais ações docentes e divulgação desses dados de pesquisas. No entanto, ainda há muito o que se aprender e estudar acerca do uso das estratégias, pois observa-se que, em regra geral, todos os estudantes deveriam dominar as estratégias, tais como, escrever palavras-chaves, paráfrases, riscar textos, e também a refletir sobre a sua utilização, no entanto, nem sempre isso acontece.

No que tange ao levantamento da compreensão de leitura foi usado o Teste de Cloze, lembrando que foi empregado o texto de Veríssimo (1995), intitulado “*Desentendimento*”, adaptado por Santos (2005). Foi possível levantar que a média de pontos da compreensão de leitura foi de 16,9 ($DP= 6,3$), a pontuação mínima foi de 0 e a máxima 35. Com esses dados pode-se dizer que a compreensão de leitura está muito aquém do esperado para esse tipo de escolaridade, haja vista que estão na iminência de ingressarem na Universidade e/ou no mercado de trabalho.

Apesar da compreensão de leitura no Ensino Médio ser fator preponderante para esse tipo de escolaridade, Joly, Santos e Marini (2006) ressaltam que as dificuldades dos alunos no entendimento dos textos pode ser justificada pelo pouco conhecimento que estes têm acerca de sua própria compreensão, ou seja, da pouca utilização de estratégias de leitura. A pesquisa de Oliveira, Cantalice e Freitas (2009) vai ao encontro desse estudo, pois ao buscarem verificar a compreensão de leitura com alunos do Ensino Médio constataram que a média de acertos foi muito baixa, indicando que os alunos apresentam sérias dificuldades para essa etapa de escolarização. Nessa direção, Joly e Piovezan

(2011) avaliaram a compreensão de leitura com alunos do Ensino Médio e observaram que os estudantes utilizam mais estratégias do que solução de problemas na leitura, o que denota ações empreendidas quando há dificuldade para o entendimento dos textos.

No entanto, o que mais chama a atenção é o fato de que a leitura, segundo Brito (2010) apesar de ser apresentada como habitual, não é uma tarefa simples, pois, exige que o leitor consiga transformar a informação lida e estabelecer relações com as informações já armazenadas ou vivenciadas por ele, tornando-se com isso um leitor proficiente. Cabe aqui ressaltar que a leitura e os processos que envolvem sua compreensão são habilidades relevantes e tão necessárias não apenas na educação formal quanto na educação informal, visto que o estudante estará aplicando todo conhecimento adquirido no contexto escolar na sociedade na qual está inserido. Para Garner e Alexander (1989), uma explicação plausível para esta dificuldade de compreensão de leitura são as relações estabelecidas com os diferentes gêneros textuais que circulam em nossa sociedade e as diferenças na motivação dos alunos. Posto isto, muitos são os desafios para se buscar estratégias de enfrentamento para que a baixa compreensão de leitura dos estudantes sejam remediada e desenvolvida de forma eficiente.

Com o objetivo de buscar possíveis relações entre o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura dos alunos do Ensino Médio utilizou-se correlação de *Pearson*. Os dados revelaram que quanto mais engajado, melhor é o comportamento estratégico e a compreensão de leitura. As relações foram todas positivas e significantes. Esse dado leva a reflexão hipotética de que quanto maior o investimento na formação do aluno, na qualidade de sua leitura melhor engajamento ele terá na realização das tarefas, por isso há que se investir em projetos interventivos que possam ensinar o aluno a estudar de modo a melhorar a habilidade de leitura. Cabe mencionar que não foi possível localizar na literatura estudo que tivesse relacionado as três variáveis aqui investigadas de modo que pudessemos ter um parâmetro de comparação.

Cabe aqui ressaltar que a observação e avaliação *in loco* permitiu constatar e avaliar na prática, visto que, a pesquisadora é docente em uma das instituições, de que o aluno não é um mero espectador passivo ao processo de aprendizagem, mas um sujeito ativo neste processo. Esta condição é primordial e necessária para o aprimoramento do educando à medida que recebe novos desafios

para aprender e fazer uso das estratégias nas aprendizagens, principalmente, no que tange à aquisição e compreensão de leitura.

Pode-se salientar que o primeiro aspecto proeminente é que os alunos, de modo geral, desconhecem ou não utilizam as estratégias de aprendizagem adequadas durante a leitura e isso nos remete às deficiências no ensino de estratégias, principalmente pela falta de políticas educacionais concisas, comprometidas em reverter a atual situação. É consensual que a maioria dos alunos percorre todo o Ensino Médio com sérias deficiências educacionais, principalmente, quanto à compreensão de leitura. Além da necessidade de investimentos em materiais para leitura dentro da educação formal, é indispensável que o aluno tenha acesso a diferentes gêneros textuais para que possa manifestar opiniões reflexivas e divergentes das apresentadas pelo autor do texto, bem como identificar problemas e apresentar soluções (AMARAL, 2010).

Diante destas pesquisas e das análises apontadas pela literatura, percebe-se que o estudo é extremamente relevante no que concerne às carências e aquisição da leitura e que, ainda, há muito o que pode e deve ser pesquisado, principalmente, as relacionadas à compreensão dos textos nessa fase do Ensino Médio. Em suma, este estudo aponta a necessidade de implementar novos projetos com disciplinas voltadas à formação do leitor, em que se criem oportunidades aos alunos para que saibam utilizar técnicas e estratégias de leitura, entre outros. Nessa direção, faz-se necessário que a leitura seja contemplada na educação formal de maneira profícua e rotineira para que tenhamos em um futuro próximo leitores proficientes que sejam capazes de ler, compreender e refletirem sobre o que estão lendo.

Cabe destacar que, no que diz respeito aos instrumentos utilizados, o presente estudo trouxe algumas contribuições que podem ser utilizadas para trabalhos futuros. Quanto ao uso da técnica Cloze e à EAVAP-EF para avaliar a compreensão de leitura e desempenho em alunos do Ensino Médio, pôde-se observar que os instrumentos mostraram-se eficientes para aplicação nas séries investigadas e atingiram o objetivo proposto pelo estudo.

Por fim, cabe lembrar que, pretendeu-se apenas evidenciar a realidade dos alunos do Ensino Médio de duas Instituições Estaduais do Norte do Paraná. Ainda, é necessário aprofundar estudos sobre as questões relacionadas ao Engajamento Escolar, as Estratégias em aprendizagem e à Compreensão de Leitura

como uma proposta significativa para a construção do conhecimento. Assim sendo, embora o presente estudo tenha contribuído para a ampliação das considerações sobre o assunto, esse dado deve ser mais bem explorado. Devem ser reconhecidas suas limitações e alguns itens dos questionários podem ser aprimorados ou ainda substituídos, com o intuito de conseguir um maior índice de fidedignidade em algumas das subescalas, principalmente da escala de estratégias. Sob essa perspectiva, na sequência algumas considerações e implicações educacionais serão tecidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo foi possível avaliar, bem como levantar e buscar possíveis relações entre o engajamento escolar, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura com alunos do Ensino Médio de duas Instituições Públicas do Norte do Paraná. Constatou-se que os alunos não devem apenas estar presentes fisicamente para se beneficiarem do ensino, mas se engajarem nas atividades escolares, bem como utilizar e entender as diferentes estratégias para que estes desenvolvam essas habilidades cognitivas no ato da leitura.

Nesse aspecto, engajamento significa o envolvimento ativo do aluno em tarefas ou atividades de aprendizagem, em classe ou em outro ambiente. (ROSÁRIO et al., 2005). Katz, Kaplan e Gueta (2010) observaram que a tarefa de casa é uma atividade acadêmica que, por suas características, pode mensurar o engajamento do alunos nas aprendizagens e os mesmos autores relataram que atitudes e comportamentos no cumprimento dos deveres de casa apareceram, entre outras variáveis, associados à autorregulação, que incluía controle que os alunos têm dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, como o de planejar, gerenciar o tempo e organizar o próprio ambiente de trabalho. Nessa direção, a análise obtida sobre engajamento escolar nesse estudo revelou que os alunos das duas Instituições Públicas do Norte do Paraná estão com um nível de engajamento escolar considerado médio, haja vista que não obtiveram resultados tão baixos no instrumento utilizado.

Diante dos resultados os objetivos propostos foram atingidos, pois, ao analisar a trajetória e a evolução do Ensino Médio no Brasil, verificou-se a necessidade de garantir e oferecer qualidade de escolarização e de oportunizar aos jovens uma educação mais significativa. Obviamente, a educação sempre foi considerada um bem em si, pelas oportunidades que oferece de enriquecimento social e cultural para toda a sociedade. Mas isso, por si só, não cria as condições para que a universalização do acesso à escola se transforme em prioridade das políticas governamentais públicas no sentido de promover a educação em geral e, especialmente, a escolarização básica.

Sendo assim, a compreensão de leitura tem papel relevante em todas as esferas da vida, seja social, cultural, religiosa, acadêmica, profissional, entre outras. Sob essa perspectiva, a compreensão de leitura que deveria ser a

finalidade natural de qualquer ato habitual de ler para o cidadão e/ou aluno não é o que acontece, pois existem fatores que condicionam a compreensão na arte do ler, o que não se dá apenas com a decodificação das palavras (CIRINO, 2015).

Diante dessa perspectiva, suscitou-se como hipótese que os alunos, de um modo geral, não utilizam as estratégias no processo de aprendizagem, sendo as dificuldades em compreensão de leitura o entrave para a melhoria dos estudos. No entanto, quando se pensa na proficiência em leitura do aluno do Ensino Médio, tende-se a culpabilizar o próprio aluno e/ou a escola. Mas, o que dizer das políticas públicas de incentivo à leitura? Qual é a situação nacional em relação à leitura e suas práticas? Nessa direção, é emergente a implementação de políticas públicas para a leitura no sentido de assegurar o direito de aprender a ler do educando. O acesso à leitura é fundamental para garantir a democratização da leitura, tomando-a como prática social. Sugere-se que, a partir dessas considerações, haja esforços para a realização de outras pesquisas que explorem mais amplamente as relações entre as duas habilidades pela sua importância para o contexto escolar para uma educação mais significativa.

Por fim, cabe salientar que com este trabalho não há pretensão de esgotar a análise sobre o tema, porém, ao dedicar atenção ao assunto, observa-se que a motivação para o debate e discussões a respeito das variáveis aqui estudadas devem continuar de forma a alavancar, de modo eficaz, para uma educação mais significativa e de qualidade. Este estudo traz contribuições e implicações para a área de avaliação psicoeducacional, relacionados ao engajamento escolar, estratégias de aprendizagem em razão da maneira como a leitura e sua compreensão são desenvolvidas e trabalhadas no Ensino Médio regular em Escolas Públicas do Norte do Paraná.

REFERÊNCIAS

- AINLEY, M. Styles of engagement with learning: multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 85, n. 3, p. 395-405, 1993.
- ALMEIDA, A. C.; FIORENTINI, D. Aprendizagem de alunos engajados em uma prática coletiva de formulação e resolução de problemas. In: CIAEM-IACME, 12., 2011, Recife. Disponível em: <<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/1594.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- ALMEIDA, L.; MORAIS, M. F. Programa "promoção cognitiva". *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 2, n. 1, p. 25-32, 1989.
- AMARAL, Edson Toledo do. *O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina*. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba 2010.
- ANDERSON, A. R. et al. Check & connect: the importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, New York, v. 42, p. 95-113, 2004.
- APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L. K. D.; FURLONG, M. J. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, Brandon, v. 45, n. 5, p. 369-386, 2008.
- APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L. K. D.; RESHLY, A. L. Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, New York, v. 44, p. 427-445, 2006.
- AUTORITATIVO. In: *Dicionário informal*. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/autoritativo/10907/>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- BAKKER, A. B. et al. Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, London, v. 22, n. 3, p. 187-200, 2008.
- BALIZA, A. A.; SILVA, D. V. Da . Avaliação da compreensão em leitura a estudantes do ensino fundamental. *Revista Lumen Educare*, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/579>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- BAMPI, M. L. F. *Programa para o desenvolvimento da leitura e escrita: faz-de-conta e criatividade*. 2000. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2000.
- BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006.
- BITTAR, C. A. *Os direitos da personalidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BLUMENFELD, H.K.; BOOTH, J.R.; BURMAN, D.D. Differential prefrontal-temporal neural correlates of semantic processing in children with varying performance levels. *Brain and Language*, Orlando, v. 99, n. 3, p. 226-235, 2006.

BLUMENFELD, P. et al. School engagement of inner city students during middle childhood. In: COOPER, C. R. et al. (Ed.). *Developmental pathways through middle childhood: rethinking diversity and contexts as resources* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 145-170.

BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001.

BORUCHOVITCH, E. Developmental differences in the use of learning strategies among Brazilian students. In: EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY, 6., 1999, Roma. *Proceedings...* Roma: European Federation of Professional Psychologists Association, 1999a.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999b.

BORUCHOVITCH, E. Understanding brazilian students' use of learning strategies. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF APPLIED PSYCHOLOGY, 24., 1998, São Francisco. *Proceedings...* São Francisco, 1998.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P. P.; SISTO, F. F. (Org.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 107-124.

BORUCHOVITCH, E. et al. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, p. 297-304, 2006.

BRASIL. *Decreto N.º 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 10 jan. 2016.

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 24 out.2015.

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 24 out.2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto-lei n. 19.850 de 11 de abril de 1931*. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931*. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto-lei n. 19.852 de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, 1931c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto-lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, 1931d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. *Decreto-lei nº 20.158, de 30 de junho de 1931*. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Brasília, 1931e. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73. (Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte).

BRASIL. *Lei imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834*. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (Coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 27 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, pt. 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 19 out. 1982. Seção 1, pt. 1, p. 19539.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em : <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Programa Ensino Médio Inovador*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio*. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Resolução nº 196/96*. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_ver_sao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação Pública. *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Periódico de Divulgação Científica da FALS*, Ano 4, n. 8, jun. 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini. *Políticas curriculares para o Ensino Médio: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de biologia*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2011, Caxambú.

CABRAL, A. P. S. Fórmulas de intervenção nos domínios da compreensão em leitura e escrita no ensino superior. In: JOLY, M. C. R. A.; VECTORE, C. *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 61-83.

CAIN, K.; LEMMON, K.; OAKHILL, J. Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 96, n. 4, p. 671-681, 2004.

CANTALICE, L. M.; OLIVEIRA, K. L. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 227-234, 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SUITER, I. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-458, set./dez. 2004.

CARNEIRO, E. G.; AQUINO, S. *Uma experiência brasileira de promoção cognitiva*. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA – SBP, 24., 1999, Campinas. *Anais...* Campinas, 1999. p. 47.

CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, C.U.P. 1989.

CHAGAS, Wagner dos Santos. *Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da lei 10639/03 nas escolas municipais de Esteio/RS*. Unisinos: São Leopoldo, 2010.

CIAVATA, M.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Ensino médio: ciência cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

CIRINO, D. B. L. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: apropriação dos acervos nas escolas municipais de Ipameri – GO*. Goiania, 2015. Manuscrito.

CONNELL, J. P.; WELLBORN, J. G. Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In: GUNNAR, M.; SROUFE, L. A. (Ed.). *Minnesota symposium on child psychology: self processes in development*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 43-77.

COSTA, E. R. *As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1 p. 31-39, 2010.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 5, n. 1, p. 11-24, 2000.

CUNHA, L. A. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, N. B. et al. Produção científica da avaliação da leitura no contexto escolar. *PSlco*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 17-23, jan./mar. 2009.

DALRI, V.; MENEGHEL, Stela Maria. Caminhos percorridos pelo ensino médio. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009.

DA SILVA, A. L.; DE SÁ, L. *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

DE CASTRO, E. F. *A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança*. 2008. Monografia (Graduação em Licenciatura Específica em Português) - Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Fortaleza, 2008.

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

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

DIÓGENES. Elione Maria Nogueira. Programa ensino médio inovador: desafios para a formação docente. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras-PB, v. 5, n. 10, p. 165-180, Jan-Jul., 2015.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p. 63-99, abr. 2000.

DOTTERER, A. M.; LOWE, K. Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, New York, v. 40, p.1649-1660, 2011.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Org.). *What research has to say about reading instruction*. 3. ed. Newark: International Reading Association, 2002. p. 205-242.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução coordenada por Isabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FARIA, A. F. *Engajamento de estudantes em atividade de investigação: estudo em aula de física do ensino médio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG/FaE, Belo Horizonte, 2008.

FARNHAM-DIGGORY, S. Advanced reading and writing. In: _____. *Cognitive processes in education*. New York: Harper Collins, 1992. p. 281-284.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. Refletindo sobre o ensino médio brasileiro. *Caderno de Pesquisas Ritter dos Reis*, Porto Alegre, v. 3, nov. 2000.

- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. B. B. Dificuldades de compreensão: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 51-62, 2002.
- FONTES, M. J. O.; MARTINS, C. C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócioeconômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 83-94, 2004.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P.C.; PARIS, A.H. School engagement: potential of the evidence. *Review of Educational Research*, Washington, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GARNER, R.; ALEXANDER, P.A. Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 24, p. 143-158, 1989.
- GARRIDO, E. *O ensino da filosofia no 2º grau e a compreensão de textos: um levantamento em São Paulo e uma aplicação da técnica de Cloze*. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIRARDI, G. Há vagas para professores. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano 19, n. 175, p. 24-27, set. / 2004.
- GLANVILLE, J. L.; WILDHAGEN, T. The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, Durham, v. 67, n. 6, p. 1019-1041, 2007.
- GOMES, M. A. M. *Aprendizagem autorregulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 3, p. 319-326, set./dez. 2005.
- GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Ibero-Americana*, n. 46, Jan.-Abr , 2008. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie46a07.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- GOUVEIA, R. S. V. *Engajamento escolar e depressão: um estudo correlacional com crianças e adolescentes*. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

GOVERNO vai implantar Ensino Médio profissionalizante em 85 escolas do estado. *Na Boca do Mundo*, 16 ago. 2010. Disponível em <www.nabocadomundo/ensinomedio>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GRABE W.; STOLLER F. *Teaching and researching reading*. London: Longman, 2002.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. O ambiente familiar na percepção infantil e o desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 8., 2007, São João Del Rei. Cd.

HARRIS, L. R. A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, Canberra, v. 35, n. 1, p. 57-79, Apr. 2008.

HARRIS, L. Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 27, n. 2, p. 376-386, Feb. 2011.

HEADLEY, K. N.; DUNSTON, P. J. Teachers choices books and comprehension strategies as transaction tools. *The Reading Teacher*, Newark, v. 54, n. 3, p. 260-268, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior :2004*. Resumo Técnico. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

JALLES, C. M. C. R. *O efeito de instruções sobre estratégias metacognitivas de crianças pré-escolares em solução de problema geométrico*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

JAHN, Filipe. *Textos. Ensino Médio*. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/o-ensino-medio-e-seus-caminhos-234935-1.asp>>. Acesso em: 10.mar.2016.

JIMERSON, S. R.; CAMPOS, E.; GREIF, J. L. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, California, v. 8, n. 1, p. 7-27, 2003.

JOLY, M. C. R. A. *Teste de Cloze por opção*. Relatório técnico. Itatiba: Universidade São Francisco, 2005.

JOLY, M. C. R. A.; LOMÔNACO, J. F. B. Avaliando a compreensão de leitura no ensino fundamental: uma comparação entre o instrumento eletrônico e o impresso. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 53, n. 119, p. 131-147, 2003.

JOLY, M. C. R. A.; MARINI, J. A. S. Metacognição e Cloze na avaliação de dificuldades em leitura. In: JOLY, M. C. R. A.; VECTORE, C. *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 13-36.

JOLY, M. C. R. A.; NICOLAU, A. F. Avaliação de compreensão em leitura usando Cloze na 4ª série. *Temas Sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 14, n. 83-84, p. 14-19, 2005.

JOLY, M. C. R. A.; PAULA, L. M. Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 33-58.

JOLY, M. C. R. A. et al. Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 26, n. 1, p. 223-242, Jan./Abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v26n1/v26n1a16.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

JOLY, M. C. R. A.; PIOVEZAN, N. M. Funcionamento diferencial dos itens do teste Cloze por opção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000200007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2015.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 205-212, 2006.

JOU, G. I. de; SPERB, T.M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

JÚLIO, J.; VAZ, A.; FAGUNDES, A. Atenção: alunos engajados – análise de um grupo de aprendizagem em atividade de investigação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 1, p. 63-81, 2011.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 43-44.

KLETZIEN, S. B. Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, Ohio, v. 26, p. 67-86, 1991.

KRAWCZYK, N. *O Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6).

KRAWCZYK, N. Políticas para Ensino Médio e seu Potencial Inclusivo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia-GO. *Anais ...* Campinas: Unicamp, 2013.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 754-771, 2011.

KUENZER, A. Z. *O ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- KUENZER, A. Z. *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o dito, o feito e o pretendido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr.2000.
- LIBBEY, H. P. Measuring student relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, Kent, Ohio, v. 74, p. 274-283, 2004.
- LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. n. 140, p. 44-53, 1932.
- LINS, M. R. C.; ARAUJO, M. R.; MINERVINO, C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-70, 2011.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- LUCENA, C. *Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- MARINI, A. *Compreensão de leitura no ensino superior: Teste de um problema para treino de habilidades*. 1986. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MARKS, H. M. Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 37, p. 153-184, 2000.
- MARTINIAK, V. L. *Educação e Trabalho no Ensino Agrícola: História das Instituições Escolares Agrícolas*. Curitiba: CRV, 2011.
- MATLIN, M. W. *Psicologia cognitiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
- MEECE, J.; BLUMENFELD, P.; HOYLE, R. Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 80, p. 514-523, 1988.
- MEGLIATO, J. G. P. *Perfis motivacionais e engajamento de adolescentes nas tarefas escolares em casa*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- MELLO, G. N. O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? In: CASTRO, M. H. G.; DAVANZO, A. M. Q. (Org.). *Situação da educação básica no Brasil*. Brasília: INEP, 1999.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 1, n. 38, p. 155-171, 2000.

MEURER, J. L. Schemata and reading comprehension. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 13, p. 167-184, 1985.

MILLER, E. K.; ERICKSON, C. A.; DESIMONE, R. Neural mechanisms of visual working memory in prefrontal cortex of the macaque. *The Journal of Neuroscience*, Washington, v. 16, p. 51-54, 1996.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOLINA, O. *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica de Cloze*. 1979. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

MORAES, C. S. V. A reforma do Ensino Médio e a educação profissional. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 3, p. 107-117, jan./jul. 1998.

MORO, M. L. F.; BRANCO, V. Da transformação das formas de interação social das crianças na aprendizagem. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993.

MOSHER, R.; MCGOWAN, B. Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments. University of Wisconsin, Research and Development Center, 1985. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).

MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Leitura em língua estrangeira na escola: teoria e prática*. Santa Maria: UFSM, 1998.

MOURA, E. V. X. *Influência da abordagem e nível de proficiência no uso de estratégias por alunos bem e mal sucedidos*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca de um princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.32, n.117, p.1051-1066, out.-dez. 2011.

NUTTAL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heineman, 1996.

NYSTRAND, M.; GAMORAN, A. Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, Illinois, v. 25, n. 3, p. 261-290, 1991.

OLIVEIRA, K. L. et al. Compreensão da leitura: análise do funcionamento diferencial dos itens de um teste de Cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 221-229, 2012.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura In: _____. (Org.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 47-48.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 41-49, 2007.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *Psico*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 98-105, 2011.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 531-540, 2008.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITH, E. ; SANTOS, A. A. A. *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP-EF*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

OLIVEIRA, K. L.; CANTALICE, L. M.; FREITAS, F. A. Compreensão em leitura no ensino médio: análise de acertos por item. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH E.; OLIVEIRA, K. L. (Org.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 165-185.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 119-148.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic: Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 19-27, 2006.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Estudo de intervenção para a compreensão da leitura e produção de textos na universidade. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 169-177, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 19-25, 2003.

OLIVEIRA, K. L.; SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, A. A. A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estudo da relação com a compreensão em leitura. In: MACHADO, C. et al. (Org.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2004. p. 217-223.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso, *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr., 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica filosofia – Ensino médio*. Curitiba, 2008a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional*. Curitiba, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. *O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba, 2008.

PEIXOTO, M. A. P.; BRANDÃO, M. A. G. B.; SANTOS, G. Metacognição e tecnologia educacional simbólica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 67-80, jan. 2007.

PEREIRA, V. W. Compreensão leitora de alunos do Ensino Médio. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 6, p. 1-15, 2008.

PILETTI, N. *Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

RAMAL, Andrea Cecilia. As mudanças no Ensino Médio a partir da Lei 9.394/96 e das DCNEM. *Revista Pátio*, Porto Alegre, Ano 2, p. 13-17, jan./mar. 1999.

RAMOS, N. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RAMOS, M. N. *A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico*. Mimeo, 2004.

REPPOLD, C. T. et al. Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C. S. (Ed.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 7-51.

REZENDE, L. A. de. *Leitura e formação de leitores: vivências teórico práticas*. Londrina: EDUEL, 2009.

RIBEIRO, Jaciara Batista. *As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*. 2014.63f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVÁS, Pouso Alegre, 2014.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*. São Paulo: Ed.Moraes, 2006.

RINAUDO, M. C.; FERNÁNDEZ, A. G. Estratégias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 23, p. 40-48, 2002.

ROMANELLI, O.de O. *História da educação no Brasil*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROSA, M. T. *Compreensão leitora em formadores de leitores: um estudo com alunos e professores dos Cursos de Letras e Pedagogia*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SACCO, S. *Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização de lição de casa de alunos do ensino fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia, Campians*, v. 2, n.7, p. 39-53, 1990.

SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 459-467, set./dez. 2004.

SANTOS, A. A. A. Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitários. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 6-17, 1991.

SANTOS, A. A. A. et al. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 83-91, jan./mar. 2006.

SANTOS, A. A. A. Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pró-posições*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.27-37, 1997.

SANTOS, A. A. A., BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2009.

SANTOS, A. A. A.; RUEDA, F. J. M.; BARTOLOMEU, D. Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Ed.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 93-110.

SANTOS, J. L. F. et al. A relação entre os estilos parentais e o engajamento escolar. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 4, p. 759-769, dez. 2014.

- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *De novo ensino médio aos problemas de sempre*. Entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- SCACCHETTI, F. A. P. *Motivação e uso de estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- SCHAUFELI, W. B. et al. The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, Dordrecht, v. 3, p. 71-92, 2002.
- SCHAUFELI, W. B.; TARIS, T. W.; BAKKER, A. B. Dr Jekyll or Mr Hyde? on the differences between work engagement and workaholism. In: BURKE, R. J. (Ed.). *Research companion to working time and work addiction*. Cheltenham, GL: MPG Books, 2006. p. 193-217.
- SCHIAVONI, A. *Proposta de uma intervenção educativa baseada em estratégias para a produção de textos*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- SCHLIEPER, M. D. M. J. *As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SHARKEY, J. D.; SUKKYUNG, Y.; SCHNOEBELEN, K. Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, Brandon, v. 45, n. 5, p. 402-418, 2008.
- SHERNOFF, D. J., SCHMIDT, J.; RUSHI, P. School engagement by ethnicity and socioeconomic status: Support for an engagement paradox. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCACIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2006, San Francisco, CA. *Paper presented ...* San Francisco, 2006.
- SIGOT, A. E. G. *Compreensão em leitura em língua estrangeira*. 1996. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1996.
- SILVA, Aparecida de Fátima et al. O ensino médio na educação brasileira: avanços e retrocessos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.18, p. 45 - 53, jun. 2005.
- SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 2005.
- SILVA, E. T. *O ato de ler*. fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 459-467, set./dez. 2004.

- SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 85, n. 4, p. 571-581, 1993.
- SMALLS, C. African American adolescent engagement in the classroom and beyond: The roles of mother's racial socialization and democratic-involved parenting. *Journal of Youth and Adolescence*, New York, v. 38, n. 2, p. 204-213, 2008.
- SÖHNGEN, C. *Procedimento cloze como indiciador de conhecimento prévio*. 1998. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1998.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9394/96*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 2010.
- STELKO-PEREIRA, A. C.; VALLE, J. E.; WILLIAMS, L. C. A. Escala de engajamento escolar: análise de características psicométricas. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 207-212, 2015.
- STERNBERG, R. Linguagem: atenção e consciência. In: _____. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 78-107.
- TAPIA, J. A.; GARCIA-CELAY, I. M. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 161-175.
- TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability. *Journalism Quarterly*, Urbana, v. 30, p. 415-433, 1953.
- TEIXEIRA, L. R. M. et al. Problemas multiplicativos envolvendo combinatória: estratégias de resolução empregadas por alunos do ensino fundamental público. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp. 1, p. 245-270, 2011.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- VÁLDES, M. T. M. Estratégias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 136-142, 2003.
- VALLE, Ione Ribeiro, Dallabrida, Norberto. *Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas, tendências*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- VERÍSSIMO, L. F. Desentendimento. Texto adaptado. *Ícaro: Revista de bordo da Varig*, São paulo, v. 12, n. 136. 1995.
- WANG, M. T.; ECCLES, J. S. Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, Chicago, v. 83, n. 3, p. 877-895, 2012.

- WEBER, L. N. D. et al. Continuidade dos estilos parentais através das gerações-transmissão intergeracionais de estilos parentais. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 407-414, 2006.
- WEBER, L. N. D. et al. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 323-332, 2004.
- WEBER, L. N. D.; BRANDENBURG, O. J.; VIEZZER, A. P. A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 8, n. 1, p. 71-79, jan./jun. 2003.
- WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: WITTROCK, M. (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1985. p. 315-327.
- WEIZFLOG, Walter (Ed.). *Michaelis*: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- WOOLFOLK, A. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus 1990.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 2009.
- ZIBAS, Dagmar. *Ensino médio na voz de alguns de seus atores*. São Paulo, FCC/DPE, 2001. 85p. (Textos FCC, 20)
- ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p. 1067-1086, 2005.
- ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 23, p. 614-628, 1986.
- ZYNGIER, D. (Re)conceptualising student engagement: doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 24, n. 7, p. 1765-1776, Oct. 2008.
- ZYNGIER, D. Listening to teachers – listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching*, Nottingham, v. 13, n. 4, p. 327-347, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 - Escala da motivação e engajamento de adolescentes para a realização de tarefas de casa de Língua Portuguesa

Caro Aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa em que os participantes não serão identificados. Por favor, seja sincero em suas respostas. Obrigada pela colaboração!

Gênero:() Masculino () Feminino

Idade: _____ anos Série/ Ano : _____

Você reprovou em Língua Portuguesa no ano passado ? _____

A – As afirmativas abaixo referem-se às razões para você fazer o seu dever de casa de Língua Portuguesa. Utilizando a escala abaixo, avalie o quanto cada uma delas é verdadeiro pra você.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

Por que eu faço o dever de casa de Língua Portuguesa? Eu faço meu dever de casa de Língua Portuguesa...

1. Não sei, eu não tenho interesse em fazer o dever de Língua Portuguesa.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

2. Sinceramente, se eu pudesse, não faria o dever de casa de Língua Portuguesa.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

3. Porque eu me sentiria culpado (a) se eu não fizesse.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

4. Porque eu quero que o meu professor de Língua Portuguesa pense que eu sou um bom (boa) aluno (a).

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

5. Porque me permitem continuar aprendendo muitas coisas que me interessam.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

6. Porque fazer o dever de casa é importante para ir bem em Língua Portuguesa.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

7. Porque os meus pais me cobram.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

8. Para melhorar a minha compreensão sobre os conteúdos.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

9. Porque o professor manda.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

10. Porque eu me sentiria envergonhado(a) se meu professor visse que eu não fiz.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

11. Porque tenho interesse em ampliar meus conhecimentos.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

12. Porque eu quero que os outros pensem que sou bom (boa) em Língua Portuguesa.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

13. Sinceramente, eu nunca tenho vontade de fazer meu dever de casa de Língua Portuguesa.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

14. Por que fazer o dever de casa de Língua Portuguesa é importante para mim.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

B - As afirmativas seguintes referem-se aos seus comportamentos em relação às tarefas de casa de Língua Portuguesa. Indique, usando a nova escala abaixo, a frequência com que você utiliza estas estratégias:

(1) (2) (3) (4) (5)
 Nunca às vezes metade das vezes muitas vezes sempre

15. Antes de começar a fazer a minha tarefa de casa de Língua Portuguesa, eu organizo o material necessário para realizá-la.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

16. Quando eu estou fazendo minha tarefa de casa de Língua Portuguesa, eu avalio se eu estou no caminho certo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

17. Se a tarefa de casa de Língua Portuguesa é difícil, eu não termino, deixo de fazer.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

18. Eu costumo me distrair ou pensar em outra coisa quando estou fazendo a tarefa de casa de Língua Portuguesa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

19. Quando eu percebo que não estou entendendo uma tarefa, costumo parar e ler novamente.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

20. Quando eu me deparo com uma tarefa de Língua Portuguesa difícil , eu busco outras formas de resolvê-la.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

21. Eu costumo criar perguntas e respostas sobre os conteúdos que estão presentes nas minhas tarefas de casa de Língua Portuguesa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

22. Eu tenho o costume de fazer minha tarefa de Língua Portuguesa enquanto converso com meus amigos pelo computador.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

23. Se a tarefa de casa de Língua Portuguesa é difícil, eu deixo para resolver na sala, quando a professora faz a correção.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

24. Eu estabeleço metas para mim mesmo antes de começar a fazer as tarefas de casa de Língua Portuguesa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

25. Eu sempre resolvo todas as atividades das tarefas de casa de Língua Portuguesa, mesmo que elas sejam difíceis.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

26. Eu faço a minha tarefa de casa em lugar livre de distrações.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

27. Eu costumo fazer a minha tarefa de casa de Língua Portuguesa em um ambiente bem iluminado e silencioso.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

28. Eu costumo me esquecer da tarefa de casa de Língua Portuguesa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

29. Eu consulto as minhas anotações feitas em sala para responder as tarefas de casa de Língua Portuguesa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

30. Quando um problema aparece como difícil, eu leio várias vezes até conseguir entender.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

31. Eu costumo fazer a tarefa de casa de Língua Portuguesa na última hora.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

32. Eu tenho o hábito de fazer minha tarefa de Língua Portuguesa enquanto assisto televisão.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

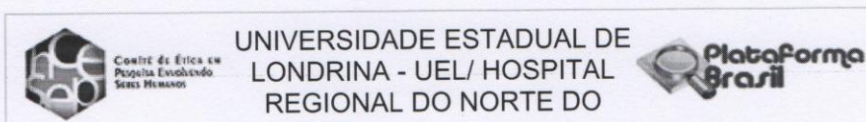
33. Eu procuro relacionar os conteúdos presentes nas minhas tarefas de casa de Língua Portuguesa, com conteúdos que já aprendi anteriormente.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

34. Quando a tarefa de Língua Portuguesa é difícil, eu desisto de fazê-la.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	às vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

ANEXO 2 - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 1.243.492

/ Brochura Investigador	Projeto.pdf	00:44:06	ROSANA PERES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEs.doc	18/09/2015 11:06:06	ROSANA PERES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_579459.pdf	18/09/2015 11:07:00		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 24 de Setembro de 2015

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA **CEP:** 86.057-970
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

ANEXO 3 - Declaração de Responsabilidade do Pesquisador**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR**

Local, 31 de agosto de 2015

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli

Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaro estar ciente e de acordo com a resolução CNS 196/96, responsabilizando-me pelo andamento, realização e conclusão do projeto de pesquisa “Engajamento Escolar, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão em Leitura: Um estudo com alunos do Ensino Médio”, protocolado para análise deste Comitê.

Comprometo-me a enviar ao CEP/UEL relatório do projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Rosana Peres

**ANEXO 4 – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de
Instituição Co-Participante**



**COLÉGIO ESTADUAL ANTONIO DE MORAES
BARROS**

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Rua Serra do Roncador, 574 – Jardim Bandeirantes – CEP: 86065-
590 – Fone: (43) 3327-5969

Londrina - Paraná

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**


Londrina, 24 de agosto de 2015

À
Coordenação do CEP/UEL

Declaramos que nós do Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros, situado à Rua Serra do Roncador, 579 – Londrina- Pr, estamos de acordo com a condução do projeto intitulado: **“ENGAJAMENTO ESCOLAR, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO EM LEITURA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO”**, sob a responsabilidade da Prof^a **Rosana Peres**, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos pertencentes ao Ensino Médio Regular, do Período Matutino e Noturno, bem como de que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


Sandra Aparecida da Silva Santos
Diretora Geral
Res. 6012/11 DOE 28/12/11

Res. nº: 6012/2011 – D.O.E. 28/12/2011



CEEP – PROF.ª MARIA DO ROSÁRIO CASTALDI
 AV: ARTHUR THOMAS, 1181 - JARDIM JAMAICA
 LONDRINA-PARANÁ
 FONE: (43) 3338-0011

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
 Co-Participante**

Londrina, 25 de agosto de 2015

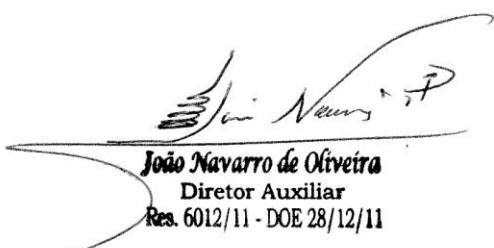
À
 Coordenação do CEP/UEL

Declaramos que nós do **CEEP Profª Mª do Rosário Castaldi**, situado à Avenida Arthur Thomas nº 1181 – Londrina- Pr, estamos de acordo com a condução do projeto intitulado: **“ENGAJAMENTO ESCOLAR, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO EM LEITURA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO”**, sob a responsabilidade da Prof.ª **Rosana Peres**, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos pertencentes ao Ensino Médio Regular, do Período Matutino e vespertino, bem como de que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
 Centro Estadual de Educação Profissional
 Professora Maria do Rosário Castaldi
 Av. Arthur Thomas, 1181 - Fone: (0xx43) 338-0011
 Londrina - Paraná
 DECRETO DE CRIAÇÃO 5265/78
 RECONHECIMENTO - RESOL. 3066/81


João Navarro de Oliveira
 Diretor Auxiliar
 Res. 6012/11 - DOE 28/12/11

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Alunos

Prezado (a) Aluno (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “**Engajamento Escolar, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão em Leitura: Um Estudo com Alunos do Ensino Médio**”. Os objetivos da pesquisa são: pesquisar de forma exploratória à medida do engajamento escolar utilizada na presente pesquisa; levantar o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura e buscar possíveis relações entre o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão em Leitura dos alunos do ensino médio.

A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: Serão utilizados três instrumentos, quais sejam: um questionário para levantar o engajamento escolar por meio da realização da tarefa escolar, uma escala de estratégias de aprendizagem (para levantar quais estratégias os alunos usam para estudar) e um teste de Cloze (para levantar a compreensão em leitura). Os alunos responderão aos questionários e a coleta será realizada de forma coletiva em sala de aula e terá duração de aproximadamente 40 minutos.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Também nos comprometemos a lhe dar um retorno do seu resultado, caso você tenha interesse em recebê-lo, manifestando o interesse por meio do contato rosana71peres@gmail.com.

Os benefícios esperados são o conhecimento da maneira como o aluno apresenta se prepara o estudar e para aprender durante as aulas e a leitura de textos.. Com isso o resultado do presente estudo poderá auxiliar futuras ações de orientação pedagógica proporcionadas pela escola onde você estuda.

Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: Rosana Peres, Av. Arthur Thomaz , nº 1.475, Bloco- C - apto 301, telefone (43) 9686-1442 e email: rosana71peres@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no *Campus* Universitário, telefone: (43) 3371-5455 – e mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2015.

Pesquisadora Responsável: Rosana Peres.

RG: SSP-PR - 3.041.634-1

Campo direcionado ao participante maior de idade.

<p>Eu _____,</p> <p>tendo sido (a) devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura: _____</p> <p>Data: _____</p>
--

Campo direcionado ao responsável pelo participante menor de idade

<p>Eu _____,</p> <p>responsável _____,</p> <p>tendo sido (a) devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo que o (a) menor citado (a) participe voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura responsável: _____</p> <p>Assinatura menor: _____</p> <p>Data: _____</p>
--

ANEXO 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais e/ou responsáveis

Título da pesquisa: “ENGAJAMENTO ESCOLAR, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO EM LEITURA: um estudo com alunos do ensino médio”.

Prezados Pais ou responsáveis:

Gostaríamos de convidar seu filho (a) para participar da pesquisa **“Engajamento Escolar, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão em Leitura: Um Estudo com Alunos do Ensino Médio”**. Os objetivos da pesquisa são: pesquisar de forma exploratória à medida do engajamento escolar utilizada na presente pesquisa; levantar o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura e buscar possíveis relações entre o engajamento escolar, as estratégias de aprendizagem e a compreensão em Leitura dos alunos do ensino médio.

A participação do seu (sua) filho (a) é muito importante e ela se dará da seguinte forma: Serão utilizados três instrumentos: instrumentos, quais sejam, um questionário para levantar o engajamento escolar por meio da realização da tarefa escolar), uma escala de estratégias de aprendizagem (para levantar quais estratégias os alunos usam para estudar) e um teste de Cloze (para levantar a compreensão em leitura). Os alunos responderão aos questionários e a coleta será realizada de forma coletiva em sala de aula e terá duração de aproximadamente 40 minutos.

Gostaríamos de esclarecer que a participação do seu (sua) filho (a) é totalmente voluntária, podendo ele (ela) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ao seu (sua) filho (a). Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Também nos comprometemos a lhe dar um retorno do seu resultado, caso você tenha interesse em recebê-lo, manifestando o interesse por meio do contato rosana71peres@gmail.com.

Os benefícios esperados são o conhecimento da maneira como o aluno apresenta se prepara o estudar e para aprender durante as aulas e a leitura de textos.. Com isso o resultado do presente estudo poderá auxiliar futuras ações de orientação pedagógica proporcionadas pela escola onde você estuda. Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: Rosana Peres, Av. Arthur Thomaz , nº 1.475, Bloco- C - apto 301, telefone (43) 9686-1442 e email: rosana71peres@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no *Campus* Universitário, telefone: (43) 3371-5455 – e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2015.

Pesquisadora Responsável: Rosana Peres.

RG: SSP-PR - 3.041.634-1

Campo direcionado aos pais ou responsáveis.

Eu _____,
tendo sido (a) devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da
pesquisa, concordo em que meu (minha) filho (a) participe **voluntariamente**
da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

Campo direcionado ao responsável pelo participante menor de idade

Eu _____,
responsável _____,
tendo sido (a) devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da
pesquisa, concordo que o (a) menor citado (a) participe **voluntariamente** da
pesquisa descrita acima.

Assinatura responsável: _____

Assinatura menor: _____

Data: _____

Campo direcionado ao responsável pelo participante menor de idade

Eu _____,
responsável por _____,
tendo sido(a) devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da
pesquisa, concordo que o(a) menor citado(a) participe **voluntariamente** da
pesquisa descrita acima.

Assinatura responsável: _____

Assinatura menor: _____

Data: _____