



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALINE GUILHERME MACIEL

**MOTIVAÇÃO E INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM PARA COMPREENSÃO
LEITORA**

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ ALOYSEO BZUNECK

**Londrina, PR
2012**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2012

ALINE GUILHERME MACIEL

**MOTIVAÇÃO E INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM PARA COMPREENSÃO
LEITORA**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como
requisito para obtenção de título
de mestre.**

**Orientador:
Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck**

Londrina – Paraná

2012
ALINE GUILHERME MACIEL

MOTIVAÇÃO E INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA COMPREENSÃO LEITORA

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de
Londrina

**Profª. Drª. Katya Luciane de
Oliveira**
Universidade Estadual de
Londrina

Profª. Drª. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Universidade São Francisco

Londrina, 01 de junho de 2012.

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, João,
pela companhia em todos os momentos, compreensão, paciência,
incentivos, conselhos e principalmente pelo simples fato de existir.

Aos meus pais, Arthur e Marilda,
pela compreensão e apoio em todos os momentos da minha vida. Sem vocês
não teria chegado até aqui.

Ao meu filho Theo,
que nesta reta final me trouxe esperança, alegria e o desejo de continuar
enfrentado os desafios.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força para superar os desafios, pela paz que excede todo entendimento e por seu filho Jesus. À Ti toda honra, toda glória e todo louvor.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, por sua disposição, paciência e sábias orientações. Pela simplicidade como pessoa e como professor. Pelo privilégio de ser sua orientanda.

À Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira, pelo apoio, incentivo e por não medir esforços nos momentos em que precisei durante este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, por aceitar a participar das bancas de qualificação e defesa, além das importantes contribuições ao estudo.

Às tias Alexandrina e Sandra pelo carinho, colaboração e investimento na minha vida como pessoa, estudante e profissional.

Aos colegas e professores do mestrado, pelo apoio, incentivo e conhecimentos compartilhados.

Às colegas Jucyla, Estefani e Amélia, pelo incentivo e apoio na realização deste trabalho.

Aos diretores, coordenadores e professores do IEEL, pela atenção, disposição e por permitirem a aplicação da pesquisa.

A todos os pais e alunos que participaram do estudo, pela disposição em contribuir com o trabalho.

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa.

MACIEL, Aline Guilherme. **Motivação e Intervenção em Estratégias de Aprendizagem para Compreensão Leitora.** 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESUMO

O presente estudo, de natureza quase-experimental, delineou procedimentos para nove sessões de intervenção com o objetivo de avaliar a medida em que uma intervenção com alunos pode neles promover avanços em estratégias de compreensão leitora e motivação. As abordagens teóricas utilizadas nessa investigação foram a Teoria de Expectativa-valor, Teoria do Processamento da Informação, bem como abordagens gerais cognitivistas acerca da compreensão leitora. Participaram do estudo alunos da quinta-série do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Londrina – PR. As intervenções aconteceram no próprio ambiente escolar, seguindo-se todos os procedimentos éticos previstos relativos à pesquisa com seres humanos. O grupo experimental foi constituído pelos alunos que participavam da sala de apoio e o grupo controle pelos alunos da mesma série escolar que não participavam da sala de apoio. Os alunos foram avaliados em três momentos por meio dos seguintes instrumentos: (a) Escala de Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura; (b) Técnica de *Cloze*; (c) Avaliação da Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática, e; (d) Problema de Matemática. O Grupo Experimental (GE) participou de nove sessões de intervenção, recebendo apoio motivacional e ensino de estratégias de aprendizagem em situação de leitura. Os resultados mostraram ganhos em compreensão leitora, cuja maioria atingiu um Nível Independente em leitura. Houve melhorias nas estratégias de aprendizagem tanto para o GE quanto para o GC. Os resultados obtidos no presente estudo possam ser úteis a educadores e psicólogos escolares, além de revelarem a importância da formação de docentes capazes de aprender e ensinar de modo estratégico, visando o desenvolvimento da compreensão leitora e da motivação para aprender.

Palavras Chave: estratégias de aprendizagem; compreensão leitora; teoria expectativa-valor; autoconceito de capacidade.

Maciel, Aline Guilherme. **Intervention on Motivation and Learning Strategies for Reading**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

ABSTRACT

This study is a quasi-experimental design based research, which outlines procedures for nine intervention sessions with the aim of evaluating the extent to which an intervention can enhance reading comprehension strategies and motivation in students. The theoretical framework that guided this investigation are the Expectancy-Value Theory, the Theory of Information Processing, as well as general cognitive approaches to reading comprehension. Participating on this research are Fifth-grade students in a Public School located in Londrina-PR. The interventions took place at the school environment, applying every ethical standards and procedures for research with human beings. Taking part on the experimental group are students who attend the Support Room, and on the control group are students who attend the same grade, but do not attend the Support Room. Students have been evaluated in a three step process, through the use of the following instruments: (a) Scale of Learning and Reading Comprehension Strategies; (b) The *Cloze* technique; (c) Items Assessing Self-Perception in Children and the Task Perceptions on the Domain of Mathematics and Portuguese, and; (d) Mathematical Problems. The Experimental Group participated in nine intervention sessions, receiving motivational support, as well as the teaching of Learning and Reading Strategies. The results indicated an improvement in reading comprehension, most of whom have reached an Independent Level in reading. There was also an enhancement of the Learning Strategies on both groups. It is believed that the results obtained in this study can be much useful for educators and educational psychologists, in addition to revealing the importance of educating and training teachers to be able to learn and teach strategically, regarding the development of reading comprehension and motivation in learning.

Keywords: learning strategies, reading comprehension, Expectation-Value Theory, self-concept of ability.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS RELATIVOS À IDADE, GÊNERO E TURMA DO GRUPO DE AVALIAÇÃO INICIAL.	699
TABELA 2: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS RELATIVOS À IDADE, GÊNERO E TURMA DO GRUPO EXPERIMENTAL	699
TABELA 3: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS RELATIVOS À IDADE, GÊNERO E TURMA DO GRUPO CONTROLE	70
TABELA 4: DESEMPENHO INDIVIDUAL DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL NA TÉCNICA DE CLOZE	911
TABELA 5: DESEMPENHO INDIVIDUAL DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL NO PROBLEMA MATEMÁTICO	922
TABELA 6: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO EXPERIMENTAL</i> EM RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO	933
TABELA 7: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO CONTROLE</i> EM RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO	944
TABELA 8: MÉDIA GERAL E DESVIO PADRÃO DOS GRUPOS NOS TRÊS MOMENTOS AVALIATIVOS.....	955
TABELA 9: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO EXPERIMENTAL</i> EM RELAÇÃO À EXPECTATIVA E VALOR DE PORTUGUÊS NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO	966
TABELA 10: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO CONTROLE</i> EM RELAÇÃO À EXPECTATIVA E VALOR DE PORTUGUÊS NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO	977
TABELA 11: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO EXPERIMENTAL</i> EM RELAÇÃO AO AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE EM PORTUGUÊS NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO	988
TABELA 12: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO CONTROLE</i> EM RELAÇÃO AO AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE EM PORTUGUÊS NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO	999
TABELA 13: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO EXPERIMENTAL</i> EM RELAÇÃO À EXPECTATIVA E VALOR DE MATEMÁTICA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO.....	100
TABELA 14: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO CONTROLE</i> EM RELAÇÃO À EXPECTATIVA E VALOR DE MATEMÁTICA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO	101
TABELA 15: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO EXPERIMENTAL</i> EM RELAÇÃO AO AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE EM MATEMÁTICA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO	102
TABELA 16: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO <i>GRUPO CONTROLE</i> EM RELAÇÃO AO AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE EM MATEMÁTICA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ESQUEMA DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO	733
QUADRO 2 – PRIMEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO	777
QUADRO 3 – SEGUNDA SESSÃO DE INTERVENÇÃO	78
QUADRO 4 – TERCEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO.....	808
QUADRO 5 – QUARTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO	81
QUADRO 6 – QUINTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO	831
QUADRO 7 – SEXTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO	84
QUADRO 8 – SÉTIMA SESSÃO DE INTERVENÇÃO.....	85
QUADRO 9 – OITAVA SESSÃO DE INTERVENÇÃO	86
QUADRO 10 – NONA SESSÃO DE INTERVENÇÃO.....	86
QUADRO 11 – PÓS-TESTE: GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO CONTROLE	88
QUADRO 12 – PÓS-TESTE POSTERGADO: GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO CONTROLE	899

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1 ASPECTOS INDTUTDÓRIOS SOBRE A MOTIVAÇÃO DO ALUNO	17
2 TEORIA EXPECTATIVA-VALOR: UMA ABORDAGEM AO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO	21
2.1. EXPECTATIVA DE SUCESSO	22
2.2. VALOR SUBJETIVO DA TAREFA	23
2.3. EFEITOS DAS EXPECTATIVAS E VALORIZAÇÃO SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR	27
3 A APRENDIZAGEM POR PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	30
3.1. A METACOGNIÇÃO	33
3.2. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	34
3.3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	37
3.4. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	40
4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ASSOCIAÇÕES COM A COMPREENSÃO LEITORA	43
4.1. ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA E AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO	47
4.1.1. <i>Estratégias para Serem Aplicadas Antes Da Leitura</i>	50
4.1.1.1. Objetivos da leitura	51
4.1.1.2. Revisão e atualização do conhecimento prévio.....	53
4.1.1.3. Estabelecimento de previsões sobre o texto.....	54
4.1.1.4. Formulação de perguntas sobre o texto	55
4.1.2. <i>Construindo A Compreensão Durante A Leitura</i>	55
4.1.2.1. Estratégias durante a leitura: tarefas de leitura compartilhada	55
4.1.2.2. Utilizando o que se aprendeu: a leitura independente.....	57
4.1.3. <i>Depois Da Leitura: Continuar Compreendendo E Aprendendo</i>	57
4.1.3.1. A ideia principal	58
4.1.3.2. O resumo.....	59
4.1.3.3. Formular e responder a perguntas	60
5 AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NA LEITURA: TESTE DE CLOZE	62
6 OBJETIVOS	67
7 MÉTODO	68
7.1. DELINEAMENTO DO ESTUDO	68
7.2. PARTICIPANTES.....	68
7.3. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO ESTUDO	70
7.4. INSTRUMENTOS.....	70
7.5. PROCEDIMENTOS INICIAIS.....	72
7.6. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS NO PRÉ-TESTE E NA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA	73
7.7. PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO – GRUPO EXPERIMENTAL.....	76
7.8. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS NO PÓS-TESTE.....	88
8 RESULTADOS	90
8.1. EFEITOS DOS PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO NA MELHORIA DA COMPREENSÃO LEITORA	90
8.2. USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA A COMPREENSÃO LEITORA	93
8.3. MOTIVAÇÃO PARA OS DOMÍNIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA SOBRE O ENFOQUE DA TEORIA EXPECTATIVA-VALOR E AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE	95
9 DISCUSSÃO	104
10 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO	109
11 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	110
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um dos fatores que mais assolam a educação no Brasil. Em uma pesquisa realizada pela UNESCO intitulada como “Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever” publicada no ano de 2007 assinala que o aluno ainda é apontado como o culpado pelo fracasso escolar. Entre os professores, quase 40% consideram que os culpados pelas reprovações dos alunos são eles mesmos. Outros 24% apontam os pais como responsáveis pelo fracasso escolar e apenas 2% reconhecem algum tipo de responsabilidade. Entre a equipe de direção, um terço dos diretores e técnicos considera que a culpa é do aluno, mas não desconsidera também que a grande responsável é a escola (IRELAND et. al, 2007).

Pelos dados obtidos, caracteriza-se um contexto em que a maioria atribui o sucesso ou o fracasso do desempenho acadêmico aos próprios alunos. A pesquisa apresenta ainda respostas referentes às crianças bem-sucedidas. Constatou-se que tais crianças são vistas como aquelas que têm “vontade de buscar, que valorizam o estudo, que são curiosas, que demonstram interesse e a capacidade de continuar aprendendo” (IRELAND et. al, 2007). Nota-se nessa afirmação a crença de que a motivação dos alunos é vista como um grande diferencial daqueles que são bem-sucedidos na escola em relação àqueles que não são.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2010), o Brasil subiu quatro posições no ranking global em 2010, de 77º lugar para 73º entre 169 países. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) adotou uma nova metodologia para calcular o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que substitui o cálculo mediante as taxas de analfabetismo e matrícula pelo cálculo da média de anos de estudo de maiores de 25 anos e a expectativa de tempo de estudo para as crianças atualmente matriculadas. Foi por causa dessa nova metodologia de calcular o índice da educação que o Brasil teve apenas uma leve alteração no IDH, passando de 0,693 para 0,699 em 2010. A escala varia de zero, o pior, a um, o melhor. De acordo com o economista do PNUD e coordenador do Relatório de Desenvolvimento Humano no Brasil, Flávio Comim, educação é uma barreira ao progresso do Brasil e é a mais grave privação imposta à nossa sociedade (PNUD, 2010).

Os resultados do Relatório de Desenvolvimento Humano ainda apontaram que a média de anos de estudos no Brasil (7,2 anos) é a mesma que Zimbábue, último colocado no ranking que inclui 169 países. Segundo Flávio Comin, ao observar o índice de repetência nas escolas, as estatísticas brasileiras ficam ainda mais negativas. Cerca de 16% das crianças de 9 anos estão na série inadequada e esse percentual vai para 40% ao analisar jovens com idade média de 16 anos (PNUD, 2010).

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) avalia três áreas de conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – no intervalo de três anos, sendo que a cada edição é dada maior ênfase a apenas um dos três conhecimentos citados. Esse programa é aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (INEP, 2011). Em 2006, os alunos brasileiros obtiveram médias que os colocaram na 48ª posição em leitura (entre 56 países). De acordo com o relatório do PISA (OECD, 2006) em uma escala que vai até cinco, 56% dos jovens estão apenas no nível 1 ou abaixo dele. Isso significa que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples, lembrando que esses alunos cursaram no mínimo a 7ª série.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um índice criado em 2007 que objetiva avaliar a qualidade do ensino brasileiro, mediante os dados sobre aprovação escolar e médias de desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa (com foco em Leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas) desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais (INEP). Em 2009, obtiveram-se como média nacional 4,6 pontos em uma escala de 0 a 10 (INEP, 2009). No estado do Paraná a média foi de 5,4 pontos para séries iniciais do ensino fundamental e 4,3 pontos para séries finais. No município de Londrina, a média foi de 5,7 pontos para séries iniciais do ensino fundamental da rede pública e 4,1 para séries finais desse ensino. É importante ressaltar que tanto a prova de Língua Portuguesa quanto a de Matemática focalizam a compreensão leitora, seja para compreender os diversos gêneros textuais ou para resolução de problemas, e isso evidencia o quanto ler e compreender são imprescindíveis para ter bom rendimento acadêmico, e mais relevante que isso, para

ser autônomo, afinal a compreensão leitora é a habilidade que dá acesso ao conhecimento (SOLÉ, 1998). Porém, não basta ter domínio das habilidades cognitivas, tal como a habilidade da compreensão leitora. É necessário haver motivação para aprender.

Linnenbrink e Pintrich (2002) apontam que os alunos precisam tanto de habilidades cognitivas quanto de motivação para se saírem bem na escola. Uma das suposições mais importantes dos modelos sociais cognitivos da motivação é que esta é um fenômeno dinâmico e multifacetado. Ou seja, o aluno não é classificado simplesmente como motivado ou desmotivado, pois se considera que os indivíduos podem estar motivados de maneiras diversas. Outra questão importante apontada pelos autores é a de que a motivação não é um traço estável do indivíduo, sendo, portanto, de caráter mais situacional, contextual, e relacionada a domínios específicos. Em outras palavras, os alunos não apenas possuem diferentes qualidades motivacionais como também sua motivação varia de acordo com a situação ou contexto da escola ou da sala de aula. Enfatiza-se, então, que a motivação para aprender de alunos é concebida como sendo inerentemente mutável e sensível ao contexto e, isso sugere que as intervenções no ambiente escolar exerçam grande influência na motivação dos alunos (LINNENBRINK; PINTRICH, 2002).

Linnenbrink e Pintrich (2002) ressaltam, portanto, que para desenvolver um trabalho relacionado à motivação para aprender é necessário considerar um domínio específico, tal como matemática, leitura ou ciência, já que a motivação dos alunos varia em função das disciplinas. Além disso, os autores apontam que são necessários mais estudos de intervenção na área da motivação, pois se os fatores contextuais influenciam fortemente na motivação para aprender, então é possível desenvolver estudos interventivos para promover a melhoria da qualidade motivacional. Entretanto, a maioria dos estudos realizados até o presente momento é de natureza correlacional ou experimental, não refletindo precisamente os ambientes de aprendizagem (LINNENBRINK; PINTRICH, 2002).

Para garantir o aprendizado não basta que o aluno esteja motivado, é necessário que ele tenha os conhecimentos básicos que subsidiam o conteúdo “novo” e estratégias adequadas para monitorar e assimilar tal conteúdo (BORUCHOVITCH, 2007). Pensemos no exemplo a seguir: para aprender a interpretar um texto é necessário saber ler. Ler, portanto, é o conhecimento básico

para uma interpretação textual. Além de tal conhecimento básico, saber selecionar as ideias chave de cada parágrafo, monitorar a atenção no momento da leitura, fazer notas sobre o que considerar relevante, são exemplos de estratégias que potencializam a assimilação do conteúdo.

A intervenção das estratégias de aprendizagem têm se mostrado eficaz no desempenho de alunos de todos os níveis de ensino. Ensinar o aluno a aprender utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas potencializa as experiências de sucesso escolar e, conseqüentemente, melhora as crenças de competência do aluno (BORUCHOVITCH, 2007; BZUNECK, 2010a). O suprimento de tais necessidades potencializa a qualidade motivacional dos estudantes, pois estes se sentem mais seguros, capazes e preserva-se o senso de que determinada situação está sob seu controle.

Este cenário impulsionou a elaboração do presente trabalho, que tem como objetivo investigar, por meio de intervenções em estratégias de aprendizagem específicas à compreensão leitora, o impacto na qualidade motivacional nos domínios da Língua Portuguesa e da Matemática de alunos inseridos na quinta-série (ou sexto ano) do ensino fundamental. Espera-se contribuir com o avanço do conhecimento na área e auxiliar os profissionais da educação.

No capítulo um, são apresentados os aspectos introdutórios da motivação para aprender. No capítulo dois, é exposta a Teoria Expectativa-Valor e suas principais implicações educacionais em relação à motivação. No capítulo três, é abordada a Teoria do Processamento da Informação para explicar o fenômeno da aprendizagem, bem como as estratégias que potencializam tal fenômeno. No capítulo 4, são descritas as estratégias de aprendizagem voltadas para a compreensão leitora, habilidade selecionada para a realização do trabalho interventivo. No capítulo 5, é descrita brevemente a técnica de *Cloze* com o objetivo de entender como ocorre a avaliação da compreensão leitora. Em seguida, são apresentados os objetivos, procedimentos metodológicos da pesquisa, resultados e discussão.

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A MOTIVAÇÃO DO ALUNO

O nível e a qualidade da aprendizagem têm sido alvo de recentes pesquisas na área da educação por considerar a necessidade de se conhecer os fatores que levam os estudantes a resultados de fracasso ou sucesso escolar. A motivação neste contexto é considerada como um desses determinantes, por focalizar as razões que orientam os alunos a tomar certos tipos de decisões, levando-os a uma ação e resultado (BZUNECK, 2009; PINTRICH, 2002; WIGFIELD; ECCLES; ROESER; SHIEFELE, 2009).

De acordo com a literatura, a motivação seria a razão pela qual uma pessoa toma suas decisões, como, por exemplo, prestar atenção ou estudar para a prova, interpretar um texto, direcionando a objetivos (BZUNECK, 2010b; PINTRICH; SCHUNK, 2002; PINTRICH, 2003). Ryan e Deci (2000) apontam que as teorias de motivação consideram que uma pessoa inicia uma ação e persiste nela por acreditar que essas ações irão levá-las a atingir suas metas. Nesse sentido, a motivação não é um sinônimo de empolgação ou euforia, e sim um constructo interno, multideterminado, que requer a decisão individual por agir para alcançar determinada meta previamente estabelecida (BROPHY, 1999; BZUNECK, 2010b). Tem-se discutido a motivação no contexto educacional, pois sua ausência ou presença está relacionada à qualidade do investimento pessoal do aprendiz nas atividades escolares refletindo na aprendizagem (BZUNECK, 2010b).

Maehr (1982, apud STIPEK, 1998) descreveu cinco padrões comportamentais que revelam a motivação para a aprendizagem, são eles: direção da atenção e da atividade; persistência; nível de atividade; motivação continuada; e *performance*. A seguir, será brevemente apresentado cada padrão, por considerar sua relevância na compreensão da problemática da desmotivação para aprender.

A direção da atenção e da atividade é considerada um indicador da motivação simplesmente pelo fato de que quando um aluno dirige a atenção e decide participar de determinada atividade, empenhando seu esforço para superar os desafios propostos, esse aluno no mínimo apresenta uma motivação que o conduz a cumprir tal atividade. Não se pode definir se esse aluno está interessado em aprender efetivamente, pois o mesmo pode ter direcionado sua motivação para a nota que será obtida ou, por exemplo, para não se sair como incapaz diante dos colegas. Outro padrão comportamental é a persistência, ou seja, o tempo

empenhado por um aluno para cumprir determinada atividade. Já o nível da atividade, terceiro padrão, refere-se à intensidade que o indivíduo aplica para cumprir a tarefa.

O quarto padrão é a motivação continuada, que pode ser exemplificada pelas ações que um aluno faz posteriormente à atividade orientada em sala, sem que alguém tenha solicitado. O último padrão mencionado é a *performance*, ou seja, o desempenho como produto, que não pode ser considerada como um indicador seguro da motivação, pois um aluno pode empenhar sua atenção, esforço, tempo e isso não resultar em um bom desempenho escolar. Por outro lado, um aluno pode obter boa nota sem ter aplicado esforço. Porém, a *performance* é considerada na maioria dos casos uma conseqüência do empenho despendido do aluno durante o processo de aprendizagem e, por isso, não se pode descartá-la como um padrão de comportamento motivacional. Possivelmente, caso resultados não satisfatórios tornarem-se rotineiros, esse aluno tenderá a não aplicar a mesma intensidade de esforço, tempo, atenção do que anteriormente aplicava, por já antecipar que seu esforço não resultará em aprendizagem do conteúdo. Conforme observou Bzuneck (2010b), esse aluno pode tornar-se cada vez menos motivado para aprender por perceber-se, dentre outros fatores, como incapaz. Em síntese, fracasso continuado tende a gerar desmotivação. É necessário sanar o problema na raiz, ou seja, proporcionar aos alunos experiências de êxito acadêmico.

Alunos desmotivados, portanto, são caracterizados como alunos que não têm motivo algum para dedicar-se nas atividades propostas. Não estão cognitivamente e afetivamente instigados e direcionados a uma meta e, por isso, não sustentam qualquer tipo de ação. Por exemplo, alunos que acreditam que não são capazes de aprender tornam-se desmotivados, pois, consideram que qualquer esforço não fará diferença para a aprendizagem. Além disso, não fazem questão de estudar nem se for lhes apresentado uma recompensa externa atrativa. Conseqüentemente, aprendem pouco, por não regular o próprio comportamento diante das tarefas solicitadas, o que acaba por conduzi-los ao baixo rendimento acadêmico (BZUNECK, 2010b).

A partir dos anos 70, houve um crescimento nas pesquisas acerca da motivação e desenvolveram-se diversos modelos teóricos. Cada um desses modelos enfatiza algum constructo ou dinâmica de acordo com as suposições filosóficas e históricas adotadas, bem como com as pesquisas pessoais

já desenvolvidas (BZUNECK, 2010b). São teorias sócio-cognitivas, pois consideram tanto as influências contextuais, culturais e demográficas quanto a relevância da cognição na motivação de um indivíduo. Desse modo, constitui-se em função de uma regulação ativa, por parte do indivíduo, da sua motivação, seu comportamento e pensamento (LINNENBRINK; PINTRICH, 2002; PINTRICH; SCHUNK, 2002).

Segundo Eccles e Wigfield (2002) as principais teorias contemporâneas sobre motivação no contexto escolar podem ser classificadas com base em três questões distintas, mas interrelacionados, que são: (1) teorias que focalizam expectativas (*Posso fazer isso?*); (2) teorias que consideram as razões para o engajamento (*Por que estou fazendo isto?*); e, (3) teoria que integram os constructos expectativa e valor (*Eu posso? Vale a pena?*).

As teorias focadas nas crenças individuais sobre competência e eficácia, expectativas e senso de controle são: Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura, em 1997, que de modo geral enfatiza o papel das autopercepções de capacidade para desempenhar uma atividade específica; e, Teoria do Controle de Skinner, Connell e Wellborn (1990) que propõem que a percepção de capacidade é influenciada pelo senso interno de controle. O segundo grupo abrange as teorias focadas nas razões para o engajamento e dele fazem parte: (1) Teorias de Metas de Realização, representadas pelos pesquisadores Ames (1992), Nicholls e cols. (1985). Nessa abordagem os teóricos estudam a percepção dos alunos sobre porque querem atingir determinados objetivos (URDAN, 1997); (2) Teoria sobre Interesse representada por Schiefele (1991), entre outros; e (3) Teorias da Motivação Intrínseca, que têm como representantes principais Deci e Ryan (1985) e outros colaboradores. Já as teorias que integram os constructos expectativa e valor são: Teoria da Atribuição de Weiner (2004) e a moderna Teoria de Expectativa-Valor representada atualmente por Eccles e Wigfield (2000; 2002).

Em suma, pode-se concluir que a motivação é um fenômeno multifacetado e complexo, para cuja compreensão uma única teoria não aparece como suficiente. Pintrich e Schunk (2002) afirmam que a motivação não é um traço estável do indivíduo, mas se relaciona com o contexto, a circunstância e o domínio específico. Haverá, portanto, mais utilidade uma avaliação da motivação voltada para um domínio do que uma avaliação genérica da motivação. Para a presente pesquisa adotou-se uma abordagem que se supõe ser mais apropriada para o objeto de estudo, que é a compreensão leitora. Nesse sentido, a moderna Teoria da

Expectativa e Valor de Eccles e Wigfield (2000; 2002) foi selecionada porque seus pressupostos sobre a expectativa, crenças de capacidade e valor colaborarão para compreender e intervir na motivação de alunos do ensino fundamental.

2 TEORIA EXPECTATIVA-VALOR: UMA ABORDAGEM AO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO

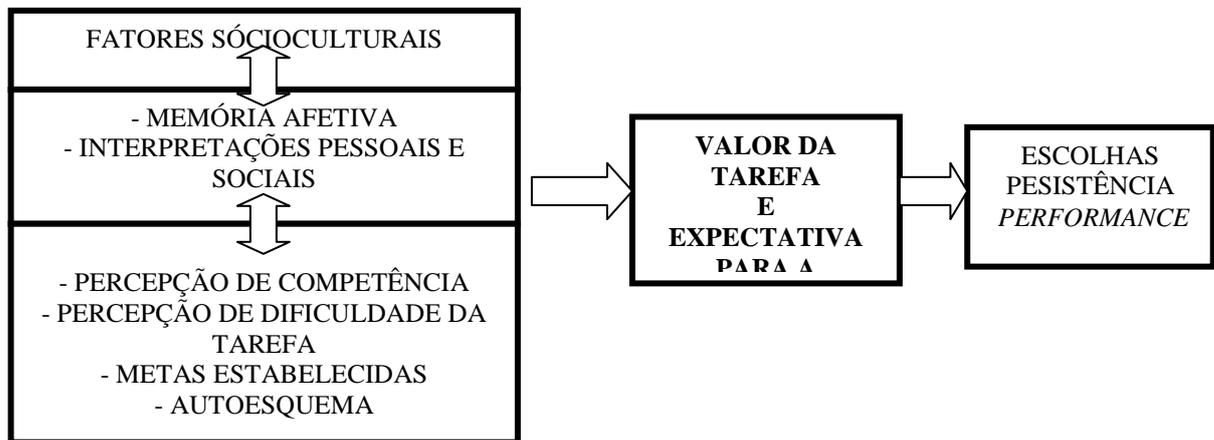
A teoria de expectativa-valor é considerada uma das mais importantes abordagens sobre a natureza da motivação para a realização, que foi primeiro desenvolvida por Atkinson, em meados do século XX. Segundo Buehl e Alexander (2005), após Atkinson surgiram diversos modelos teóricos de expectativa e valor, entre os quais o de Jacquelyne Eccles, Allan Wigfield, e seus colegas (ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; ECCLES, 2000) que formularam o que é talvez um dos mais bem articulados e bem testados modelos de expectativa e valor. Além disso, este modelo foi desenvolvido e avaliado no contexto de ambientes educacionais formais, tornando-o aplicável ao desempenho acadêmico dos alunos (por exemplo, ECCLES; WIGFIELD, 1995).

O que há de comum a todos esses teóricos é o princípio segundo o qual as expectativas de sucesso dos indivíduos e o valor que eles atribuem ao êxito são determinantes importantes da motivação para realizar diferentes tarefas, bem como qual tarefa irão escolher. Entretanto, os autores da teoria moderna esclarecem que diferem de Atkinson (*apud* ECCLES; WIGFIELD, 2002) em dois aspectos fundamentais. Primeiro, que os dois componentes expectativa e valor são agora mais elaborados e estão ligados a um amplo conjunto de determinantes psicológicos, sociais e culturais. Segundo, que as expectativas e os valores estão positivamente relacionados entre si, em vez de inversamente relacionados, como fora proposto por Atkinson (ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

Na versão moderna da teoria, o valor e a expectativa de sucesso continuam considerados como os principais determinantes do desempenho, da persistência e da escolha de tarefas a serem realizadas (ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; TONKS, 2002). Em outras palavras, as escolhas do indivíduo de se envolver ou não em uma tarefa, sua persistência e o desempenho são influenciadas simultaneamente pelo valor percebido na atividade e pela expectativa de realizá-la com sucesso. Além disso, as próprias expectativas e o valor são influenciados pelas crenças sobre tarefas específicas, que consistem de percepções de competência, percepção da dificuldade de cada tarefa, das metas pessoais e de esquemas referenciados ao *self*. Estas variáveis sócio-cognitivas, por sua vez, são

influenciadas pelas memórias afetivas, pelas próprias interpretações de resultados anteriores, bem como pelas atitudes e expectativas de outras pessoas para com eles. Em suma, as percepções dos indivíduos sobre determinada tarefa e suas interpretações sobre o resultado obtido são influenciados pelas crenças e pelos comportamentos sociais, pelo meio cultural e eventos históricos (ECCLES; WIGFIELD, 2002). A Figura 1 contém uma síntese dessa descrição sobre a abordagem moderna. A seguir, serão expostos em detalhe os dois componentes básicos da teoria: expectativa de sucesso e valor da tarefa.

Figura 1. Síntese dos componentes do modelo expectativa-valor com as variáveis antecedentes.



Fonte: Eccles e Wigfield (2002) e Wigfield et al. (2004) – tradução nossa.

2.1. EXPECTATIVA DE SUCESSO

Wigfield e Eccles (2000; ECCLES; WIGFIELD, 2002) definiram expectativa de sucesso como a crença das pessoas sobre a medida que se sairão em uma tarefa imediata ou vindoura. É uma forma de crença sobre a capacidade, em termos de uma avaliação individual sobre a própria competência para uma atividade solicitada. Entretanto, neste modelo, os autores consideraram haver uma diferença entre expectativa de sucesso e percepção de capacidade. Esta última, considerada central em várias outras teorias, como na de Weiner de 1985 e na Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000), é concebida como crenças gerais sobre a competência em um determinado domínio, por exemplo, em matemática. Já a expectativa de sucesso refere-se a uma tarefa a ser realizada. Um item de

mensuração de expectativa de sucesso seria: *Em que medida você se sairia bem na aprendizagem de algo novo em matemática?* (WIGFIELD; ECCLES, 2000; WIGFIELD et al, 2004). No entanto, Eccles e Wigfield (2002) relatam que autopercepção de capacidade e expectativa de sucesso são constructos altamente relacionados. Além disso, em suas pesquisas demonstrou-se que crianças e adolescentes não fazem distinção entre estes dois níveis diferentes de crenças.

Uma outra importante discriminação apontada pelos mesmos autores (ECCLES; WIGFIELD, 2002) é entre expectativa de sucesso e autoeficácia, no sentido trabalhado por Bandura em 1997. O constructo de autoeficácia normalmente é mensurado de modo bastante específico por enfatizar o senso que o indivíduo tem sobre o quanto ele pode desempenhar uma determinada tarefa, mas isso não significa expectativa de resultado. Desse modo, ao estabelecer o contraste entre seu constructo e autoeficácia, Wigfield e Eccles (2000) esclarecem que em suas medidas também são focalizadas expectativas de sucesso e não simplesmente de resultados, o que, segundo eles, faz seu constructo aproximar-se da autoeficácia.

Em síntese, o primeiro fator motivacional, na teoria de Wigfield e Eccles (2000), consiste numa crença de capacidade, mas no sentido específico de expectativa de sucesso. Em investigações empíricas (por exemplo, Eccles e Wigfield, 1995), itens relacionados a crenças de capacidade e expectativa de sucesso carregaram em um mesmo fator. Conseqüentemente, Eccles e Wigfield tendem a falar em termos de crenças de competência (BUEHL; ALEXANDER, 2005) e acrescentam ser necessário que nas pesquisas se busque operacionalizar devidamente o constructo de expectativa de sucesso.

2.2. VALOR SUBJETIVO DA TAREFA

Na exposição de sua teoria, os autores (ECCLES, 2005; WIGFIELD; ECCLES, 2002; WIGFIELD; ECCLES; ROESER; SCHIEFELE, 2009) começam por observar que o constructo valor tem duas grandes definições. Valor tende a ser definido como um desejo ou excitação. Porém, segundo a literatura sobre motivação para a realização, o valor da tarefa tem sido também conceituado sobre como uma tarefa atende às diferentes necessidades dos indivíduos. O valor da tarefa é parte crucial do modelo por causa de seu impacto nas escolhas individuais. Mesmo indivíduos que se sentem competentes para desempenhar uma

tarefa, podem não querer realizá-la quando esta não possuir nenhum valor para eles. Os autores da teoria moderna aqui se apóiam em Feather (1992, apud WIGFIELD; ECCLES, 2002), que propôs que o valor emerge das regras da sociedade e das necessidades psicológicas básicas dos indivíduos. Assim, os valores fazem parte de uma classe de motivos que guiam os comportamentos dos indivíduos em diferentes contextos. Por isso, indivíduos com diferentes valores irão perseguir diferentes metas. Entretanto, Feather completou esclarecendo que uma meta valorizada pode não ser atingida se a expectativa para alcançar essa meta for muito baixa.

Como exemplo ilustrativo, a própria autora (ECCLES, 2005) relata um diálogo com sua filha, quando era aluna da 3ª série e que não havia alcançado boas notas no boletim escolar. Eccles pergunta a filha porque ela estava indo mal na escola. E a menina responde que havia outra colega que também estava indo mal. Então a mãe responde que não se importava com as notas das outras crianças, mas sim com o desempenho de sua filha. Esta por sua vez exclama: “Mas eu terei que me esforçar muito para ir bem!”. A mãe concorda e pergunta por que ela não tem feito isso. A filha replica: “O que você quer de mim? Que eu perca minha infância fazendo tarefas escolares?”. Eccles conclui que sua filha não tinha problemas com suas percepções de autoeficácia. Na verdade, ela apenas não valorizava as atividades escolares do mesmo modo como valorizava outras maneiras de gastar seu tempo. Esse exemplo demonstra a importância do constructo valor na teoria da Expectativa-Valor.

Segundo os autores da teoria moderna expectativa-valor (por exemplo, Eccles e Wigfield, 2002), uma das maiores contribuições do modelo foi a identificação de quatro aspectos ou componentes do valor para a realização de determinada tarefa: valor de realização ou de importância pessoal, valor intrínseco, valor instrumental e custo. Cada componente será agora desenvolvido.

O valor de realização foi definido como a relevância de se engajar em uma tarefa para confirmar ou não fatores que se referem à identidade do indivíduo. Assim, terão maior importância tarefas que proporcionarem ao indivíduo a confirmação de aspectos salientes do *self*, tal como masculinidade ou feminilidade (identidade de gênero), ou a percepção de competência em diferentes domínios. Por exemplo, se uma criança considera seu papel como estudante como ponto central

do seu *self*, então realizar as tarefas escolares terão grande importância para ela (ECCLES, 2005; ECCLES; WIGFIELD, 2002;).

Além disso, segundo Eccles (2005), o valor de realização de uma tarefa está ligado à satisfação de três necessidades básicas do indivíduo, que são a de nutrir as percepções de autonomia, pertencimento e competência, como foi defendido pelos autores da teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000). A autora ainda acrescenta a necessidade do indivíduo perceber que suas ações são fundamentalmente importantes para seu grupo social e a necessidade de se sentir respeitado e valorizado por este grupo.

Por último, reportando-se aos teóricos que trabalharam com os conceitos de competência e efectância, como White (em 1975), a valorização por percepção da importância está ligada ao histórico de sucesso em uma determinada tarefa. Isto é, ao se deparar com uma oportunidade de realizar novamente a mesma tarefa, um indivíduo se sentirá bem disposto para realizá-la por ter nutrido sua percepção de competência para esta situação. Em contraste, se um indivíduo tiver inúmeros fracassos em uma tarefa tenderá a se sentir incompetente para realizá-la novamente e, então, seu valor de realização para esta tarefa será baixo por não nutrir a percepção de competência.

Em síntese, a valorização de uma tarefa pela importância percebida, que é uma das fontes da motivação, forma-se ao passo que os indivíduos buscam confirmar se possuem ou não as características que acreditam ser importantes para sua autoimagem. Essa confirmação se dá mediante a tentativa de realizar diversas tarefas. Porém, o indivíduo valorizará apenas as que estiverem relacionadas ao *self* ou aos seus objetivos de longo prazo. Sendo assim, valorizam-se mais as tarefas que possuam alto valor do que tarefas que possuam baixo valor de realização (ECCLES, 2005).

O segundo componente de valor para Eccles e Wigfield (2002; ver também em Eccles, 2005) denomina-se valor intrínseco. Refere-se à satisfação que o indivíduo sente ao desempenhar uma atividade, ou à antecipação de satisfação que se espera ter na atividade, ou por interesse subjetivo. Neste sentido, os autores argumentam que o conceito de valorização por interesse ou satisfação é semelhante à motivação intrínseca (DECI; RYAN, 1985), à experiência de *fluir* (CSIKSZENTMIHALYI, 1992) e à noção de interesse individual (HIDI, 2006). Pode-se, então, concluir que quando uma tarefa possuir alto valor intrínseco, o indivíduo

estará intrinsecamente motivado para fazer a atividade. Neste caso, prevê-se que os níveis de engajamento e de desempenho serão da melhor qualidade. Em particular, quando as crianças estiverem intrinsecamente motivadas para realizar uma atividade proposta elas possuem percepções de competência mais positivas para aquela atividade (WIGFIELD, 1994). Entretanto, Wigfield e Eccles (2000) observaram que, embora haja certa sobreposição dos constructos de valorização intrínseca e motivação intrínseca e interesse, cada um desses constructos provam de uma perspectiva teórica própria e, portanto, tem raízes intelectuais diferentes.

O valor instrumental ou de utilidade refere-se à percepção da relação das tarefas com metas futuras, tais como fazer cursos, abraçar uma carreira profissional ou atingir metas sociais. Desse modo, o indivíduo irá cumprir determinadas tarefas, mesmo quando não as acharem interessantes, por considerar que são importantes para atingir suas metas futuras (ECCLES, 2005; ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD, 1994). Esse componente está mais relacionado às razões extrínsecas para o engajamento em uma tarefa, associado, segundo os autores, à noção de motivação extrínseca (DECI; RYAN, 1985).

Por último, Eccles e Wigfield (2000; 2002; ECCLES, 2005) identificaram a variável custo como componente de valor. Eles conceituaram custo em termos de quais aspectos negativos terão que ser enfrentados para se engajar em uma tarefa. Isso implica em antecipar e ponderar os estados emocionais negativos, tais como ansiedade e medo do fracasso ou sucesso (aqui, pela possível perda de aceitação social), ou o eventual sacrifício de outras atividades atraentes (como brincar), assim como em calcular a quantidade de esforço necessário para o cumprimento da tarefa. Para Wigfield (1994) o custo para o engajamento em diferentes tarefas não tem recebido a mesma atenção empírica dos outros componentes do valor, mas o autor ressalta que este componente possui implicações significativas para o desempenho escolar dos estudantes, na medida em que se uma tarefa custar muito esforço ao aluno, este poderá desistir de realizá-la.

Wigfield e Eccles (2000) apresentaram dados de pesquisa que comprovaram empiricamente os aspectos do valor. Eccles e Wigfield (1995) fizeram a análise de dados da primeira pesquisa que envolveu pré-adolescentes e adolescentes examinando os aspectos do valor de realização, de interesse e de utilidade para verificar se poderiam ser distinguidos empiricamente no domínio da

matemática. As análises apontaram que os três tipos de valor foram distinguidos claramente, confirmando as proposições teóricas do modelo. Além disso, verificou-se que tanto os pré-adolescentes quanto os adolescentes demonstraram compreender a distinção dos diferentes tipos de valor.

2.3 Efeitos das Expectativas e Valorização sobre Desempenho Escolar

Num estudo clássico no domínio da matemática, Eccles e Wigfield (1995) tiveram por objetivo avaliar os componentes do valor da tarefa, a expectativa de sucesso e percepções sobre a dificuldade da tarefa, verificando as relações existentes entre os mesmos. A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo cada uma em um ano, com adolescentes inseridos nas quintas-séries até o último ano do ensino médio. Na primeira etapa, a amostra foi de 742 alunos. Os dados coletados nessa etapa foram utilizados para desenvolver os diversos modelos, usando análise fatorial exploratória. Na segunda etapa, a amostra foi de 575 adolescentes e os dados foram submetidos à análise fatorial confirmatória para testar os modelos desenvolvidos anteriormente.

Os autores utilizaram o questionário “*The Self- and Task-Perception Questionnaire*” que continha itens para avaliar diferentes constructos relacionados a crenças, atitudes e valores sobre um domínio específico, bem como itens para avaliar características gerais em função de gênero e locus de controle. Os dados utilizados nas análises do estudo incluíram 29 itens. As respostas desses itens foram dispostas em escala tipo *Likert* de sete pontos.

Os resultados da análise fatorial exploratória e confirmatória indicaram que as percepções de capacidade dos adolescentes, da dificuldade e do valor da tarefa foram claramente distinguidas entre si. Apontou-se ainda um importante suporte teórico para o modelo no que se refere aos componentes do valor subjetivo da tarefa (interesse, importância e utilidade). Esses aspectos do valor se correlacionaram positivamente, porém tais correlações não foram tão fortes como nas análises da percepção de adolescentes sobre a capacidade e sobre a dificuldade da tarefa.

Em relação às crenças de expectativa apenas um fator emergiu da análise fatorial confirmatória. Esse fator abrange os constructos capacidade, expectativa e competência, pois os itens carregaram em um único fator as

percepções dos adolescentes sobre o quão bom eles se consideram para realizar a tarefa e sobre o quão bem eles pensam que se sairão ao realizá-la. Apesar desse fator ser fortemente distinguido dos fatores relativos à dificuldade da tarefa e ao valor subjetivo, ele apresentou ter frágil distinção entre seus elementos internos (capacidade, expectativa e competência).

No que se refere à dificuldade da tarefa, Eccles e Wigfield (1995) destacaram dois fatores. O primeiro pode ser caracterizado como a dificuldade "objetiva" da matemática (em relação a si próprio e em comparação com outros adolescentes e com outras disciplinas), e o segundo fator pode ser caracterizado como a quantidade de esforço necessária para se sair bem em matemática. A correlação entre esses fatores foi alta, sugerindo que os adolescentes percebem uma significativa correspondência entre o grau de dificuldade da tarefa e o grau de esforço que eles precisarão exercer para se sair bem nela.

Como outro resultado da pesquisa, as percepções de capacidade e do valor subjetivo se relacionaram positivamente, e ambas as percepções se relacionaram negativamente com a percepção de dificuldade da tarefa. Segundo os autores, isso justifica o porquê dos adolescentes valorizarem uma atividade quando se julgam bons. Por outro lado, são menos propensos a acreditar que são bons em alguma tarefa ao considerá-la difícil, o que acarreta posteriormente a desvalorização da atividade. Cabe ressaltar que os resultados desse estudo não apontam a direção de causalidade entre as relações dos fatores. Ou seja, não se sabe se o adolescente valoriza uma atividade por se considerar capaz de realizá-la ou se o que ocorre é o inverso.

Eccles e Wigfield (1995) concluíram ainda que o desempenho em uma tarefa possui relação maior com o autoconceito de capacidade, enquanto que as escolhas das tarefas são altamente relacionadas com os constructos do valor. Segundo os mesmos autores, são necessárias mais pesquisas para se refinar a avaliação dos três tipos de percepções em diferentes domínios e contextos.

Por último, é importante considerar que, ao longo das séries escolares, declinam a crença dos alunos sobre sua competência, as expectativas de sucesso e a valorização de diferentes tarefas. Isto é, com o tempo, os alunos tendem a acreditar que são menos competentes em diversas atividades e, por isso, passam a desvalorizá-las. Esse fato foi constatado em diversas pesquisas, transversais e longitudinais, relatadas por Wigfield e Eccles (2000; 2002) e no

estudo longitudinal mais recente de Archambault, Eccles e Vida (2010). Esses últimos descobriram que, ao longo de todo o ensino fundamental, 90% das crianças avaliadas sofreram quedas significativas em sua motivação para a leitura e a escrita. Segundo Wigfield e Eccles (2000; 2002), esse acontecimento tem duas possíveis explicações. Primeiro, ao passo que as crianças se desenvolvem, elas compreendem mais, interpretam e integram os *feedbacks* que recebem, além de se compararem mais com seus pares, tornando-se mais realistas e negativas quando se autoavaliam. Em segundo lugar, as exigências escolares aumentam com as séries escolares, além de as notas obtidas serem colocadas em destaque, incentivando a competição entre os estudantes. Assim, quanto mais avançada a série, é mais provável que o adolescente se sinta menos competente e, portanto, menos motivado.

Uma vez que o objetivo da presente pesquisa é fazer intervenção em estratégias de aprendizagem para a compreensão leitora e verificar, ao mesmo tempo, possíveis alterações na qualidade motivacional dos alunos, será descrita, a seguir, a Teoria do Processamento da Informação. Essa teoria serve como ponto de referência conceitual para se compreender, posteriormente, as estratégias de aprendizagem e suas relações com a motivação, no que se refere às expectativas de sucesso e valor da tarefa no domínio da compreensão leitora. Acredita-se que na medida em que os alunos aprenderem estratégias para compreender os textos, eles atingirão melhores resultados e, assim, passarão a ter expectativas positivas de sucesso e a valorizar mais as tarefas desse domínio.

3 A APRENDIZAGEM POR PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

A teoria da aprendizagem por processamento da informação alinha-se com outras abordagens cognitivistas contemporâneas. Os estudiosos da Psicologia Cognitiva defendem que se podem compreender os comportamentos humanos mediante o estudo de como as pessoas pensam. Ao contrário das teorias behavioristas, que consideram o cérebro humano como um órgão passivo, os cognitivistas o consideram como um órgão ativo, dinâmico e organizador do comportamento humano. Isto é, as representações cognitivas determinam as ações das pessoas (BZUNECK, 2010; FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999; POZO, 1998; STERNBERG, 2008).

Na origem da Teoria do Processamento da Informação, o trabalho da mente humana, nas aprendizagens, foi comparado com o modo como um computador processa as informações ou *inputs*. Assim como na informática, o ser humano consegue reunir, organizar, codificar e processar a informação e resgatá-la quando necessário, isto é, a mente humana possui a habilidade de processar informações. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999; POZO, 1998; SALVADOR e cols., 2000; STERNBERG, 2008; WOOLFOLK, 2000).

Não faltaram críticas à analogia do computador, especialmente em cima do conceito “informação”, por ser considerada como uma unidade discreta e simplista, que não corresponde ao conceito de “conhecimento”, mais complexo. Não obstante, tem-se mantido o termo processamento da informação, porém com a ideia de construção do conhecimento por processamento, sustentado neurologicamente. Essa teoria considera o aprendiz como um sujeito pró-ativo, sendo protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, e por isso, pode ser interpretada como uma versão legítima do construtivismo. Entretanto, nessa perspectiva teórica, o enfoque está apenas na descrição de como ocorre o processo mental da aprendizagem, sem qualquer consideração por variáveis socioculturais, emocionais ou motivacionais, enfatizadas em outras teorias cognitivistas. (BZUNECK, 2010a; GREDLER, 2001; POZO, 1998).

Segundo os autores citados (por exemplo, BZUNECK, 2010a; POZO, 1998), desde o início da teoria, nos anos 1960, têm sido distinguidos na mente humana três níveis de memória, que correspondem a três formas de armazenamento da informação, a saber: memória sensorial, memória de curta

duração e memória de longa duração. Uma breve descrição de cada tipo será apresentada a seguir.

As informações ou estímulos do ambiente são captados sensorialmente pelos órgãos receptores tais como a visão e a audição (BZUNECK, 2010a; FLAVELL; MILLER; MILLER, 1997; WOOLFOLK, 2000). Para a abordagem do Processamento da Informação, a memória sensorial é a responsável por registrar, depositar ou reter muito brevemente, por fração de segundo, tais informações ou estímulos. É nesse curto espaço de tempo que se tem a oportunidade, com o auxílio da percepção e da atenção, de selecionar e organizar as informações para serem processadas posteriormente. A percepção é a associação entre a informação sensorial bruta e o significado atribuído pelo indivíduo, e a atenção é o meio que favorece o processamento da informação percebida. Caso essa informação não for percebida ou atendida pelo indivíduo ela será apagada da memória sensorial, enquanto o que for percebido será processado na instância seguinte, intitulada memória de curta duração.

Nessa segunda forma de memória, também denominada Memória de Trabalho (alguns autores distinguem essas duas formas), cada unidade informacional pode ser mantida por um período de cinco a trinta segundos, também sob efeito da atenção e pelo comando de um executivo central, são estabelecidas conexões com conhecimentos já armazenados na memória de longa duração. (BORUCHOVITCH; 1999; SALVADOR e COLS., 2000; WOOLFOLK, 2000). Outra limitação da Memória de Trabalho é a quantidade de informações novas e ativas de uma única vez. A mente consegue trabalhar com uma quantidade de cinco a nove informações novas, ou seja, com uma média de sete, uma espécie de número mágico, apontado desde a proposta inicial das memórias.

Vale reiterar que é imprescindível a atenção, pois esta manterá ativada constantemente a nova informação para que seja trabalhada na memória de trabalho. Nesse caso a atenção exerce duas funções principais. A primeira é de manter a informação na memória de trabalho para que a mesma possa ser utilizada em um curto intervalo de tempo, que é o caso de repetir um número de telefone até anotá-lo. A outra função da atenção é de manter a informação ativa para ser associada com o conhecimento já existente na memória de longa duração. A informação nova quando não utilizada, não trabalhada, será perdida. Perde-se por falta de atenção e/ou pela percepção de novos elementos que passam a ocupar o

lugar da informação antiga. Para os teóricos dessa abordagem, o fato da Memória de Curta Duração desfazer-se das informações não utilizadas é uma vantagem, pois não sobrecarrega o processador e favorece, assim, sua organização. (BORUCHOVITCH, 1999; STERNBERG, 2008; WOOLFOLK, 2000). O executivo central, associado à Memória de Trabalho, consiste num mecanismo responsável pela atenção e decide quais informações serão processadas e como serão organizadas. Além disso, fornece apoio tanto para armazenar como para recuperar as informações contidas na Memória de Longa Duração.

A Memória de Longa Duração, como o próprio nome sugere, possui capacidade ilimitada de armazenagem, tanto no que se refere à quantidade de informações como também de tempo, ou seja, nela fica retida permanentemente toda informação processada pelo executivo central. O modo como as informações tiverem sido processadas, a amplitude e grau das associações estabelecidas com os conhecimentos já existentes na Memória de Longa Duração, afetará sua posterior recuperação (BORUCHOVITCH, 1999; BZUNECK, 2010a; STERNBERG, 2008; WOOLFOLK, 2000). Desse modo, a função básica da Memória de Longa Duração é guardar as informações aprendidas para uso posterior. Como foi salientado por Gagné (1993), o fato de não se conseguir lembrar de alguma informação armazenada está mais relacionado à questão de não se possuir pistas ou estratégias que assegurem a recuperação de tais informações do que realmente de tê-las perdido.

A habilidade metacognitiva favorece que o armazenamento e a posterior recuperação do novo conhecimento aconteçam com qualidade, pois monitora, regula e avalia constantemente os processamentos sensoriais, de trabalho e de longa duração de modo que possibilite a utilização e aplicação desse conhecimento de modo mais eficiente, evitando possíveis esquecimentos (OLIVEIRA, 2008). No próximo tópico serão abordadas tais habilidades metacognitivas com o objetivo de compreender posteriormente as estratégias de aprendizagem, tema chave deste trabalho.

3.1. A METACOGNIÇÃO

O processo executivo central ou de controle também tem sido denominado como metacognição, ao ser usado de modo intencional na regulação do próprio processo cognitivo (WOOLFOLK, 2000). A metacognição foi o termo adotado por Flavell para nomear o conhecimento de um indivíduo sobre seus próprios processos cognitivos e sobre como funcionam tais processos (BORUCHOVITCH, SCHELINI; SANTOS, 2010; FLAVELL, 1979; WOOLFOLK, 2000). Enquanto que a cognição refere-se à representação de qualquer informação de procedência externa, a metacognição compreende o conhecimento de procedência interna ao sujeito, ou seja, seus próprios conhecimentos.

A metacognição, segundo Flavell (1979), é responsável pela monitoração ativa, regulação e organização dos processos cognitivos que desempenham uma função significativa na aquisição da linguagem oral e escrita, bem como na memória, percepção, atenção, compreensão de textos, raciocínio lógico, além do autocontrole e da autoinstrução (BORUCHOVITCH, SCHELINI; SANTOS, 2010; FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999; RIBEIRO, 2003). O processo metacognitivo é, portanto, uma ação que facilita o desenvolvimento cognitivo.

Conforme as crianças crescem, o processo metacognitivo é potencializado favorecendo um controle maior para monitorar, regular e utilizar estratégias mais eficientes. Segundo Garner e Alexander (1989) à medida que a idade avança, melhora a capacidade cognitiva de compreender os próprios processos cognitivos devido à maturação biológica do indivíduo (capacidade de abstrair) e às suas experiências cognitivas. Porém, ainda segundo os autores, tanto crianças como adultos tem falhado em monitorar a própria cognição, ou seja, não percebem quando e onde deixaram de compreender um texto ou um problema (GARNER; ALEXANDER, 1989).

Desse modo, quanto maior a habilidade metacognitiva de um aluno, maior será a monitoração do próprio pensamento e da autorregulação do comportamento. Por exemplo, caso o aluno perceba que não estava atento durante a leitura de um dos parágrafos do texto, ele poderá retomar apenas aquele parágrafo, não prejudicando toda leitura. Nessa situação o aluno só foi capaz de retomar o parágrafo não compreendido, pois ele mesmo avaliou sua compreensão no decorrer da leitura. Nota-se que o processo metacognitivo está diretamente

relacionado com a qualidade do processamento da informação, pois monitora, regula e avalia constantemente os processos cognitivos envolvidos durante a aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1993).

Flavell (1979) apresentou o Modelo de Monitoramento Cognitivo que é composto por quatro aspectos, sendo que um deles aborda o conceito chave para essa pesquisa, pois faz referência às estratégias ou às ações empreendidas pelo aprendiz para potencializar e avaliar o progresso cognitivo. As estratégias de aprendizagem são importantes para o processamento da informação na medida em que essas ao serem empregadas de modo adequado, ou seja, aplicadas de modo consciente para determinada tarefa e no momento apropriado, colaboram com a qualidade da aquisição, armazenamento e utilização do conhecimento, e, conseqüentemente, com o rendimento acadêmico (POZO, 1996). Ao passo que o aluno se apropria das estratégias de aprendizagem no seu cotidiano, algumas delas passam a ser utilizadas automaticamente facilitando, portanto, o emprego de novas estratégias (ALMEIDA, 2002; OLIVEIRA, 2008).

É importante que os estudantes possuam várias habilidades e estratégias de aprendizagem para que haja um processamento cognitivo de qualidade. Sendo assim, o ensino de estratégias que potencializem o armazenamento, a recuperação e a utilização dos novos conhecimentos, elevando ao máximo a aprendizagem, é de extrema relevância acadêmica independente do nível escolar (DEMBO, 2000). Nos próximos itens serão detalhados o conceito, a classificação e a importância das estratégias de aprendizagem para o processamento profundo da informação.

3.2. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Segundo Monereo, Pozo e Castelló (2004) a educação tem assumido uma missão irrenunciável de garantir aos cidadãos que estão em processo formativo, a aquisição de habilidades e estratégias cognitivas que subsidiarão análises críticas da informação acessada, transformando-as em conhecimento útil para si. Tais habilidades e estratégias cognitivas servirão também como apoio para enfrentar outra condição colocada pelo mundo globalizado que é a de sermos aprendizes por toda a vida, visto que a informação passou a ter prazo de validade devido às constantes descobertas.

As estratégias de aprendizagem são procedimentos refletidos e adotados pelo aprendiz de modo seqüencial com o intuito de atingir o objetivo de processar a informação e realizar determinada tarefa (POZO, 1996). Nesse contexto, o estudante é considerado sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, tal como afirma a Psicologia Cognitiva (GAGNÉ, 1993; STERNBERG, 2008).

Portanto, é imprescindível ensinar aos alunos estratégias que o auxiliem a aprender efetivamente. Elas são ações de ordem cognitiva e comportamental desempenhadas por um estudante durante sua aprendizagem com o intuito de potencializar qualitativamente a codificação do novo conhecimento na memória de Longa Duração. São consideradas um saber de ordem processual, pois representam o conhecimento do como fazer, como estudar e como aprender (WEINSTEIN; MAYER, 1986).

Além disso, as estratégias são intencionais na medida em que se destinam a alcançar um objetivo previamente estipulado. A utilização das estratégias requer esforço e disciplina por exigir recursos cognitivos, comportamentais e de tempo. Cabe mencionar que a motivação do estudante desempenha um papel fundamental para manter a qualidade do esforço empregado durante uma atividade, pois caso esse aluno sinta-se incapaz de desenvolver a tarefa, dificilmente ele despenderá empenho e tempo (MCKEACHIE, 1988).

A literatura apresenta diversas taxonomias das estratégias de aprendizagem, porém para esse trabalho será assumida a de Pintrich (1989), que as agrupou em três categorias mais abrangentes: estratégias cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. As estratégias cognitivas são os procedimentos adotados para tratar especificamente a informação de modo que potencialize a aquisição, o armazenamento e, posteriormente, sua utilização (GARNER; ALEXANDER, 1989). Em outras palavras, são os procedimentos adotados pelos alunos para compreenderem o conteúdo de uma disciplina. Elas podem variar em três técnicas: a repetição ou ensaio, a elaboração e a organização.

A repetição ou o ensaio caracteriza-se pela repetição da informação, podendo ser de forma oral ou escrita. São eficientes para atividades de aprendizagem simples e também para despertar a atenção e a percepção seletiva do aluno para um conteúdo que posteriormente necessitará de estratégias mais complexas.

A elaboração são ações do aprendiz para integrar o conhecimento novo com seu conhecimento prévio na Memória de Longa Duração, e para isso utiliza-se de resumos, analogias, apontamentos, elaborar e responder questões, dentre outros procedimentos que favoreçam a atribuição de significado a nova informação (BORUCHOVITCH, 1993; 1999; DEMBO, 2000; PINTRICH, 1989). As estratégias cognitivas de organização referem-se ao modo como o aluno disporá as informações, ou seja, de modo hierárquico ou mediante pareamentos tal como mapas conceituais, diagramas e tipificações. Nessa etapa o aluno identifica as ideias chave do novo conhecimento e as integra com o conhecimento já existente na Memória de Longa Duração.

Já as estratégias metacognitivas podem ser definidas como aquelas que estão à serviço da monitoração do progresso cognitivo, ou seja, são responsáveis por avaliar se o processamento da informação está realmente ocorrendo, e com base nessa avaliação são tomadas decisões para regular as atividades cognitivas (GARNER; ALEXANDER, 1989). A função reguladora da metacognição envolve três estratégias: planejar, monitorar e regular.

O planejamento refere-se ao estabelecimento de metas de estudo para si próprio, como por exemplo, decidir qual texto irá ler primeiro, se irá sublinhá-lo, resumi-lo ou se apenas irá realizar uma leitura prévia, para então lê-lo novamente com mais atenção (BORUCHOVITCH, 1993; 1999). Para planejar um estudo, o aluno ativa seus conhecimentos prévios acerca do conteúdo a ser trabalhado para então conseguir organizar o planejamento, afinal ele não irá enfatizar algo que já domine. Desse modo, essa estratégia ajuda o aluno com a elaborar e a organizar o novo conhecimento (PINTRICH, 1989).

As estratégias de monitoramento são consideradas estratégias metacognitivas, pois implicam vigiar a própria atenção no processo de aprendizagem com a finalidade de não desvirtuar o foco, e caso isso aconteça, o aprendiz poderá tomar alguma providência para resgatar a informação perdida, mediante releitura do material, questionamentos, dentre outras ações que regulem seu comportamento. Em síntese, a monitoração supervisiona os processos cognitivos a fim de garantir a codificação do novo conteúdo (PINTRICH, 1989).

A autorregulação está ligada ao monitoramento, pois após supervisionar o estado da atividade cognitiva é que a regulação deverá ajustar o comportamento se for necessário. Caso um aluno, após monitorar sua compreensão

sobre o material estudado, perceber que não entendeu ou que não estava atento, ele irá regular seu comportamento e supõe-se que sua compreensão melhorará e conseqüentemente, seu desempenho acadêmico (PINTRICH, 1989).

Segundo Pintrich (1989) a estratégia de gerenciar recursos consiste na administração do tempo e do esforço, na organização do ambiente de estudo e na busca de apoio a terceiros. Um aluno deve saber lidar com os recursos que estão dispostos em sua realidade escolar. É necessário organizar-se de modo que esses recursos favoreçam o aprendizado, tal como estudar com tempo suficiente para evitar excessiva ansiedade, estudar em ambiente calmo, arejado e com boa iluminação, pedir ajuda quando necessário para evitar possíveis fracassos acadêmicos, bem como administrar o esforço e persistência para conseguir atingir a meta planejada. A seguir será apresentada a importância de investir no ensino das estratégias de aprendizagem.

3.3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Conforme descrito no início deste capítulo, para a Teoria do Processamento da Informação a forma como algum conteúdo é aprendido influencia na qualidade da recuperação e aplicação do novo conhecimento (STERNBERG, 2008). Em primeiro lugar os alunos devem estar interessados na aprendizagem para que focalizem a atenção e ativem a percepção seletiva, elementos essenciais para reter a informação na Memória de Curto Prazo. Em segundo lugar, devem investir esforço para realizar associações significativas entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio. Finalmente, os alunos devem monitorar e regular o próprio pensamento para que a aprendizagem ocorra. A fim de garantir tais etapas, é importante desenvolver estratégias de aprendizagem que focalizem a atenção, o esforço, a monitoração do pensamento e o processamento profundo da informação (WOOLFOLK, 2000).

De acordo com Almeida (2002) cabe à educação assumir a responsabilidade de ensinar os alunos a pensarem e a estudarem. Ensinar alunos a aprender efetivamente compreende a natureza construtiva do saber, ou seja, não acontece simplesmente pela justaposição, memorização ou substituição tal como se é utilizado na metodologia instrutiva de ensino, mas se dá na integração dos conhecimentos, nas descobertas e elaborações realizadas pelo aluno. Para o autor

os dois componentes básicos para a educação ocorrer estão pautados na motivação e na cognição. Sem esses dois aspectos o aluno não conseguirá evoluir em seu aprendizado, o que acentuará suas dificuldades e o conduzirá ao fracasso escolar.

Segundo McKeachie, Pintrich e Lin (1985) uma importante meta educacional é ajudar os alunos a desenvolverem métodos efetivos para adaptarem e regularem o próprio processo cognitivo. Conforme os autores, tais métodos referem-se, dentre outros fatores, ao ensino de estratégias de aprendizagem e acrescentam que indivíduos capazes de adaptar seu pensamento diante de situações variadas de modo flexível são melhores preparados para serem aprendizes por toda vida.

Para Weinstein e Mayer (1986) ao considerar o aluno um sujeito ativo na sua própria aprendizagem, por trazer consigo conhecimentos prévios e possuir a capacidade de controlar os processos cognitivos e motivacionais que ocorrem durante o ato de aprender, o ensino das estratégias de aprendizagem desempenha um papel fundamental, pois enxerga a possibilidade do próprio estudante potencializar sua aprendizagem mediante a aplicação de estratégias que organizem, regulem e monitorem o pensamento e o tratamento da informação. De acordo com Boruchovitch (2007) o ensino das estratégias permite repensar o problema do fracasso escolar, sem desconsiderar a complexidade desse fenômeno multifacetário.

Segundo Harmon (2000) pesquisas têm ressaltado a importância das estratégias de aprendizagem para aprimorar a compreensão dos alunos. Ao realizar um levantamento teórico, o autor, aponta que dos anos entre 1960 aos 1980 muitas pesquisas voltaram-se ao estudo da eficiência das estratégias em situações distintas. Foi constatado, portanto, que não havia uma estratégia adequada para cada circunstância, e sim a decisão de cada aluno em utilizar determinada estratégia por considerá-la mais efetiva. Concluiu-se assim, que o importante é fornecer aos estudantes o ensino de diversas estratégias para que esses possam utilizá-las de acordo com suas necessidades.

Oliveira (2008) ressalta que apesar de haver a possibilidade de aplicar diversas estratégias para uma mesma situação escolar, o estudante precisa saber as diferenças existentes entre elas. A apropriação e utilização de apenas uma estratégia não é saudável para o estudo, pois diferentes tarefas (simples ou complexas) requerem diferentes técnicas. Saber selecionar a melhor estratégia para aprender novos conteúdos é imprescindível para obter o sucesso na aprendizagem,

pois o aluno terá em mãos os meios adequados para alcançar a compreensão das novas informações.

É necessário destacar, portanto, que o ensino regular não deve ser focado apenas na aquisição do conhecimento por parte do aluno, como também deve ser dirigido ao ensino de como alcançar tal conhecimento (POZO, 1996; WOOLFOLK, 2000). As estratégias de aprendizagem devem ser ensinadas aos alunos com o objetivo de instrumentalizá-los para momentos que poderão fazer uso dessas técnicas autonomamente (WEINSTEIN; MAYER, 1986). Assim, o aluno saberá utilizar corretamente as estratégias de modo que lhe favoreça a regulação do próprio comportamento influenciando no seu estado motivacional ou afetivo, bem como na decisão de qual estratégia selecionar e na administração de quando e como utilizá-la para conseguir maximizar a aprendizagem. O ensino de estratégias de aprendizagem possibilita aos estudantes ultrapassarem seus limites acadêmicos ao sanar suas dificuldades pessoais e ambientais, melhorando consideravelmente o desempenho escolar (BORUCHOVITCH e COLS., 2006; BORUCHOVITCH, COSTA; NEVES, 2005; DARSIE, 1996).

Nesse mesmo sentido, Lopes (1997) afirma que utilizar-se de estratégias não significa apenas querer atingir um objetivo, e sim, atingí-lo de modo otimizado, com eficiência e baixo risco. Estratégia envolve conhecimento, ação e intenção. Segundo a autora, as estratégias podem ser utilizadas a todo momento, visto que estamos sempre envolvidos em alguma ação. Acrescenta que ao mesmo tempo em que as estratégias são abrangentes, pois envolvem a ação como um todo, são também flexíveis, podendo ser adaptadas a cada circunstância. Para a autora, as estratégias de aprendizagem devem ser ensinadas e desenvolvidas desde o início da escolaridade de modo que estimule o aluno a utilizar corretamente os meios possíveis para alcançar melhores resultados.

É importante ressaltar que para garantir a eficiência das estratégias de aprendizagem, estas devem ser empregadas de modo coerente entre as estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivas, pois uma fornece suporte à outra no processo de aprender. Para Boruchovitch e Cols. (2006) o ensino de estratégias de aprendizagem deve estar atrelado ao ensino de estratégias de apoio afetivo que aperfeiçoam a aprendizagem por regularem sensações indesejáveis tal como ansiedade excessiva e baixa percepção de auto-eficácia.

As intervenções em habilidades de estudo podem ser agrupadas em intervenções cognitivas, metacognitivas e afetivas. A intervenção cognitiva tem como propósito melhorar uma estratégia relacionada a uma tarefa específica (sublinhar, resumir, fichar). As intervenções metacognitivas têm o propósito de desenvolver no aprendiz o autogerenciamento que envolve planejamento, regulação e avaliação. A intervenção afetiva focaliza a prevenção de controle dos aspectos afetivo-motivacionais que não condizem com a boa aprendizagem e conseqüentemente com o adequado uso de estratégias de aprendizagem. Cabe ressaltar que esses três modelos de intervenção podem ser realizados simultaneamente (BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005).

Conforme apresentado, nota-se que a utilização de estratégias possibilita além do sucesso acadêmico, a melhor aprendizagem e, por isso, seu ensino deve estar presente nos ambientes escolares (BORUCHOVITCH, 1999; BZUNECK, 2001; DARSIE, 1996; HARMON, 2000; WOOLFOLK, 2000). Diversas pesquisas que focalizam estratégias de conhecimento, de estudo, de leitura, estão na verdade trabalhando com estratégias de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008). Conhecer as estratégias de aprendizagem e intervir mediante elas tem sido o foco de muitas pesquisas (GOMES, 2005; OLIVEIRA, 2008; RIOS, 2005; HARMON, 2000; BORUCHOVITCH, 1999; ARCHAMBAULT et. al, 2010; LOPES, 1997). A seguir serão apresentadas as relações entre as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender.

3.4. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Conforme descrito anteriormente, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como comportamentos e pensamentos de um aprendiz que influenciam na qualidade do processamento da informação, podendo afetar a compreensão e a *performance* da aprendizagem. Tais conseqüências, por sua vez, podem influenciar o estado motivacional ou afetivo do aprendiz (WEINSTEIN; MAYER, 1986; BORUCHOVITCH, 2007).

Segundo Pintrich (1989) e Garcia e Pintrich (1994) o sucesso nas aprendizagens escolares é determinado por algumas ações fundamentais por parte do aprendiz. Primeiramente, entende-se como sucesso na aprendizagem quando o aluno adquire o conhecimento significativamente de modo que consiga

aplicá-lo em situações diversas. Para isso é necessário a utilização de estratégias de aprendizagem que garantam a compreensão, a integração e a organização dos conteúdos a fim de que ocorra um processamento de profundidade. Por outro lado, há processamento de superfície ao se utilizar estratégias de aprendizagem que não objetivam a compreensão e integração dos conteúdos. Porém, o objetivo da atividade escolar é que todo aluno aprenda efetivamente, ou seja, que processe as informações com profundidade.

Para que haja o processamento de profundidade é imprescindível que o aluno esteja motivado qualitativamente e quantitativamente. Sem motivação o aluno não possui nenhum interesse para se engajar nas atividades e, conseqüentemente, para desenvolver estratégias que o ajudem a aprender significativamente. Em contrapartida, dominar estratégias de aprendizagem facilita a melhoria da qualidade motivacional do aprendiz ao passo que fornece opções de como manejar as informações. Um aluno que queira aprender, mas que não sabe como proceder para adquirir o conhecimento tende a se desmotivar por não possuir meios estratégicos para atingir seu objetivo (PINTRICH; 1989; GARCIA e PINTRICH, 1994)

Até metade dos anos 80, as pesquisas em psicologia da educação eram divididas em dois grupos, sendo um voltado aos processos de aprendizagem incluindo o estudo das estratégias, e outro voltado à motivação para aprender. Essa distinção refletia na literatura, na formação dos educadores, e, portanto, na prática educacional. Desse modo, os professores eram ensinados a trabalharem as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender em momentos distintos.

Já no final dos anos 80, as pesquisas passam a apontar a importância e necessidade da interação dos componentes cognitivos (uso de estratégias) e dos componentes motivacionais. Ressalta-se que os processos motivacionais promovem o esforço que é necessário para aplicar as estratégias de aprendizagem. Se a motivação do aluno for de baixa qualidade e quantidade, então a tendência é que esse aluno utilize estratégias de superfície, ao contrário de alunos com boa qualidade e quantidade motivacional que tendem a utilizar estratégias de profundidade (PINTRICH, 2004). Porém a relação entre as estratégias de aprendizagem e a motivação não é caracterizada por uma via de mão única. Assim como a motivação influencia no tipo de estratégia que o aluno utilizará, as

estratégias nutrem a motivação do aluno. Isto é, quando um aluno utiliza estratégias de aprendizagem eficazes que propiciam experiências de êxito, a motivação desse aluno é alimentada conduzindo-o a se esforçar novamente em desafios similares. Por essas razões, conclui-se que a relação entre as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender é caracterizada por uma interação dinâmica (PINTRICH, 1989; GARCIA; PINTRICH, 1994).

Segundo Pintrich (2003) pode presumir-se que o uso de estratégias cognitivas e estratégias de aprendizagem autorreguladas resultam em um maior envolvimento com o conteúdo, levando a maior aquisição de conhecimentos ou de mudança conceitual, mas não é muito claro empiricamente como os vários fatores motivacionais influenciam a ativação e aquisição desses conhecimentos. Há ricos e detalhados modelos cognitivos de estruturas de conhecimento e aquisição, contudo tem havido relativamente pouca investigação sobre como os fatores motivacionais relacionam com o funcionamento desses modelos. Existe uma clara necessidade de pesquisas que liga a motivação para estes modelos baseados no conhecimento da cognição.

Tendo compreendido a importância das estratégias de aprendizagem, sua contribuição para a aprendizagem e as relações com a motivação para aprender, foi necessário para essa pesquisa selecionar uma habilidade específica para que se pudesse pensar em um programa de intervenção que verificasse os efeitos das estratégias de aprendizagem na qualidade motivacional dos alunos. Sendo assim, no próximo capítulo será abordada a estratégia de aprendizagem voltada à compreensão de textos, habilidade selecionada para esse estudo.

4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ASSOCIAÇÕES COM A COMPREENSÃO LEITORA

A perspectiva teórica adotada neste trabalho para explicar a compreensão leitora é baseada no modelo interacionista, o qual propõe que a compreensão resulta de um leitor ativo que constrói o sentido e o significado do texto. Nos próximos parágrafos serão abordados: 1) o modelo interacionista; 2) o processamento da informação sob o enfoque da compreensão leitora, e; 3) as estratégias que potencializam a compreensão em ambientes escolares (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2004a; 2004b; 2004c; STERNBERG, 2008).

Para entender a compreensão leitora, é necessário abordar, ainda que brevemente, a leitura. Segundo Gonçalves (2007) a leitura envolve duas atividades cognitivas: o processo de decodificação dos signos que compõem a linguagem escrita, na qual o leitor faz a correspondência entre os grafemas e os fonemas; e, a segunda atividade cognitiva envolve a compreensão do significado da linguagem escrita, ou seja, a compreensão da mensagem do texto bem como a interpretação ou o sentido atribuído pelo leitor a essa mensagem (GONÇALVES, 2007; LOPES, 1997). É neste segundo componente da leitura que esta pesquisa se centrará, embora não havendo a possibilidade de descartar em nenhum momento a importância da decodificação da escrita, já que a compreensão de um texto está diretamente relacionada ao “saber ler” em seu sentido literal.

A compreensão leitora acontece pela interação entre o leitor e o texto sendo que o leitor é guiado por objetivos que visam encontrar no texto algo que o satisfaça (SOLÉ, 1998). Essa conceituação implica que a presença do leitor seja ativa no processamento e análise do texto, sendo que tal ação remete sempre a sanar um objetivo previamente definido. É por essa razão que a interpretação de um texto varia de pessoa para pessoa, ou até mesmo de leitura para leitura, pois está diretamente relacionada com os objetivos estipulados, e esses, podem ser diversos.

Para conseguir compreender um texto não é suficiente aprender a ler, é importante aprender com o que se lê, isto é, a relevância da leitura se faz presente quando ocorre a interpretação dos conteúdos e a atribuição de significados a esses conteúdos por parte do leitor. A interpretação não é um ato de ligar letras e formar palavras, e sim o estabelecimento do diálogo entre o autor e o leitor, sendo que este último co-participa na construção do sentido do texto (GONÇALVES, 2007).

Essa concepção está atrelada ao modelo interacionista de entender a compreensão leitora, conforme será apresentado a seguir.

Apesar deste trabalho não ter a finalidade de abordar os diferentes modelos que explicam o fenômeno da leitura é necessário apresentar brevemente os modelos *ascendente* e *descendente*, pois esses compõem o modelo interacionista (SOLÉ, 1998). O modelo ascendente considera que a leitura acontece pelo processamento dos elementos componentes do texto, iniciando pelas letras, depois pelas palavras, pelas frases, realizando o processo ascendente, seqüencial e hierárquico. O modelo descendente afirma que a leitura não acontece pela decodificação em si, mas sim pelo conhecimento prévio que permite a formulação de hipóteses e antecipações do texto a ser lido, proporcionando a leitura de modo global. Diz-se descendente, pois, parte do leitor para o texto. O modelo ascendente enfatiza o texto para compreensão da leitura, enquanto que o modelo descendente enfatiza os conhecimentos prévios do leitor para essa compreensão (KLEIMAN, 2004a; SOLÉ, 1998; STERNBERG, 2008).

O modelo interacionista compreende os dois processos no momento da leitura: o ascendente que oferecerá ao leitor o conhecimento do texto e o descendente que gerará expectativas semânticas no leitor de acordo com o conhecimento que já possui. Sendo assim, o leitor no momento da leitura processa constantemente tanto a decodificação do texto como a verificação das hipóteses levantadas previamente que o levam à construção da compreensão. Nesse referencial, a compreensão leitora consiste em estabelecer relações com as diferentes ideias contidas no próprio texto – processo de integração – bem como em relacionar tais ideias aos conhecimentos prévios do leitor – processo de construção (BRANDÃO E SPINILLO 1998, 2001; BROWN, 1992; GARNER, 1988; GOMES, 2008; SOLÉ, 1998).

Apesar de um texto possuir sentido ou significado próprio, cada leitor não assimila tais sentidos e significados do mesmo modo como o autor objetivou, pois a leitura é um processo que envolve não somente o texto, mas também os conhecimentos, experiências prévias do leitor e seus objetivos para a leitura (BRANDÃO; SPINILLO 1998, 2001; BROWN, 1992; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). Além desses elementos, os textos ainda são diferenciados pela estrutura que limita a qualidade da informação escrita mediante a organização da mensagem a ser repassada. Não se encontra, por exemplo, o mesmo tipo de informação em um

romance e em um relatório, em uma poesia e em uma receita (SMITH, 2003; SOLÉ, 1998). Solé (1998, p. 23) afirma que “*a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito*” e para que tal compreensão aconteça é necessário que o leitor tenha domínio dos processos de decodificação e de transferência dos objetivos, das ideias e das experiências prévias ao texto. Além disso, para que a compreensão textual ocorra é importante prever e inferir continuamente na leitura, tomando como base a informação do próprio texto e também da própria bagagem de modo que se constitua um processo de evidência ou rejeição do que foi previsto e inferido.

Segundo Mancilla-Martinez e Lesaux (2010) o processo de compreensão de um texto escrito é multifacetário, envolvendo a orquestração de várias habilidades. Isto é, a habilidade de compreender um texto depende da natureza do texto que será lido (ex., narrativo vs. expositivo), da capacidade do leitor (ex., memória, decodificação, domínio de vocabulário), e dos propósitos da leitura (ex., procurar uma informação específica vs. responder questões de uma prova).

Compreender um texto requer, portanto, que o leitor atribua significados, faça inferências, construa relações entre os enunciados de modo a integrá-los, identificar e selecionar as informações mais importantes, bem como possuir conhecimentos de mundo e conhecimentos lingüísticos (BRANDÃO; SPINILLO, 1998; 2001; GOMES, 2008). Ler é uma atividade complexa que envolve raciocínio (BRANDÃO; SPINILLO, 1998; 2001; GOMES, 2008; SOLÉ, 1998). Sendo assim, a compreensão leitora constitui-se em uma atividade duplamente interativa ao passo que o conteúdo do texto modifica o conhecimento do leitor, e este modifica o texto atribuindo-lhe novos sentidos e interpretações (GOMES, 2008). É importante ressaltar ainda que a compreensão leitora esteja profundamente relacionada com as experiências acumuladas pelo leitor em outras situações de leitura e de vivência. Segundo Walraven e Reitsma (1992 apud GOMES, 2008) leitores inexperientes utilizam pouco ou de modo inadequado os conhecimentos prévios prejudicando a compreensão leitora. Nos próximos parágrafos serão relatadas as possíveis causas de uma compreensão leitora limitada à luz da teoria do processamento da informação.

Na abordagem do processamento da informação, a compreensão é processada na memória de curta duração que é a memória responsável por captar o estímulo provindo do texto. Nessa etapa, a informação nova estabelecerá analogias com o conhecimento resgatado na memória de longa

duração do leitor (SMITH, 2003; STERNBERG, 2008). A compreensão do texto se concretizará mediante a aquisição, elaboração e retenção da informação (OLIVEIRA, 2008; SMITH, 2003). Os conhecimentos armazenados na memória de longa duração são fundamentais na medida em que ao serem recuperados colaboram com a compreensão do material lido (DEMBO, 2000).

Conforme descrito no capítulo anterior, o processamento da informação é capaz de codificar/decodificar simultaneamente de cinco a nove informações que se não trabalhadas pelo sujeito, em 30 segundos, serão perdidas (BZUNECK, 2010; SMITH, 2003; STERNBERG, 2008). No caso da compreensão leitora, essas informações necessitam que o leitor atribua significado a elas para que sejam processadas efetivamente. Não basta estímulos sensoriais para compreender um texto, são necessários estabelecimentos e verificações dos objetivos, das expectativas da leitura, do raciocínio, dentre outros fatores que contribuirão com a compreensão do texto. (GUTHRIE et al., 2007).

Um leitor que possui poucos conhecimentos prévios acerca da temática de um texto ou do próprio idioma e linguagem utilizada no mesmo despenderá atenção aos estímulos visuais em busca de reconhecer e identificar as informações nele contidas, gerando uma sobrecarga no cérebro. Desse modo, quanto maior o conhecimento prévio, menor será a demanda por informações visuais, e isso liberará espaço para processar melhor a leitura (SMITH, 1999; GOMES, 2008). Os conhecimentos prévios do leitor favorecem a decodificação das palavras, e é por isso que quando essas são escritas erroneamente ou quando há lacunas no lugar de sílabas ou palavras, o cérebro busca preenchê-las de acordo com o conhecimento lingüístico do leitor, construindo significados durante a leitura (SCARAMUCCI, 1997; GOMES, 2008).

Segundo Gomes (2008) um leitor experiente, que lê rápido, parece conseguir ultrapassar os limites apresentados pela teoria do processamento da informação. Isso acontece porque o sistema alfabético é econômico, ou seja, as letras compõem palavras que por sua vez compõem frases, favorecendo a capacidade do processamento cognitivo. Já o leitor inexperiente focaliza sua atenção a aspectos contraproducentes, ou seja, ao reconhecimento de palavras, ao processo de decodificação em si, à preocupação de estar lendo devagar, dentre outros hábitos de ordem secundária que limitam a agilidade do processamento da leitura e conseqüentemente sua compreensão (STERNBERG, 2008). Nesse

sentido, trabalhar com textos inapropriados ao nível de leitura e de conhecimento prévio dos alunos é conspirar contra a compreensão leitora (GOMES, 2008; WIGFIELD et al, 2004; SMITH, 2003).

Tendo esclarecido, ainda que brevemente, a compreensão leitora e os processos cognitivos que a envolvem, cabe problematizar nesse momento que a discussão da leitura ultrapassa a questão do método ou das idades adequadas para se iniciar seu processo de instrução formal, pois, conforme apresentado, o ensino da leitura não é apenas o domínio da decodificação, mas principalmente a compreensão do que se está lendo, como também as estratégias que potencializam essa compreensão (GOMES, 2008; GONÇALVES, 2007; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). A leitura e a escrita são dois dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental e acredita-se que ao final dessa etapa os alunos possam ler e escrever de modo autônomo, utilizando essas habilidades com a finalidade de aprender e informar (SOLÉ, 1998). Porém o que se tem trabalhado nas escolas são geralmente os seguintes procedimentos: leitura do texto (na maioria das vezes em voz alta para que os colegas acompanhem), perguntas avaliativas sobre o texto, e mais algumas referentes aos demais conteúdos da língua materna (ortografia, sintaxe morfológica e vocabulário).

Entende-se, portanto, que a leitura de um texto não é um simples ato de decodificação. Ela envolve a interpretação pessoal e conseqüentemente a compreensão. Considerando tais aspectos, ler torna-se um instrumento precioso para a aprendizagem significativa, ao passo que quando um leitor compreende o que lê, aprende aquilo que está sendo informado no texto (GONÇALVES, 2007; GUTHRIE, 2007; SOLÉ, 1998). Ensinar a ler e a compreender é fornecer uma ótima ferramenta para o estudante ser autônomo, pois este poderá ler para aprender. A seguir será apresentada a importância do ensino das estratégias de aprendizagem para a compreensão leitora bem como algumas estratégias que a potencializam.

4.1 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA E AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Conforme apresentado no capítulo anterior deste trabalho, as estratégias de aprendizagem são importantes para o processamento da informação, pois ao serem empregadas de modo adequado colaboram com a qualidade da

aquisição, armazenamento e utilização do conhecimento, e, conseqüentemente, com o rendimento acadêmico (BORUCHOVITCH, 1999; POZO, 1996). As estratégias não são “receitas” que possuem o simples objetivo de ordenar uma ação, pois o uso de estratégias requer do sujeito que pense, reflita sobre seus objetivos e então, organize-se em função de critérios de eficácia considerando as condições e os condicionantes que dispõe no momento (BORUCHOVITCH, 1999; KLEIMAN, 2004; POZO, 1996; SOLÉ, 1998).

Para ler estrategicamente, o leitor deve conhecer os obstáculos da compreensão e os recursos disponíveis para solucioná-lo que nesse caso envolvem o saber de quais, como e quando utilizar as estratégias de leitura (BROWN, 1992). Gomes (2008) afirma que ações espontâneas e inconscientes durante o processo de leitura não se referem às estratégias, afinal o uso de estratégias envolve reflexão, planejamento, monitoramento, autorregulação e avaliação.

Nesse sentido Solé (1998) afirma que uma das qualidades das estratégias está no fato de poderem ser independentes de uma circunstância particular de modo que podem ser generalizadas. As estratégias envolvem autodireção - ter consciência de que existe um objetivo a ser alcançado – e, autocontrole, que é *“a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade”* (SOLÉ, 1998, p. 69).

Segundo Joly et. al (2006) o termo “estratégia” no contexto da leitura é utilizado para se referir à ação do leitor de decodificar e à ação de escolher as metas e objetivos da leitura sendo, portanto, considerada uma habilidade cognitiva e metacognitiva. As estratégias cognitivas são os procedimentos adotados para tratar especificamente a informação contida no texto, tal como o próprio processo de decodificação dos símbolos lingüísticos e as ações referentes à construção do significado (BORUCHOVITCH, 1993; 1999; DEMBO, 2000; KLETZIEN, 1991). Segundo Kleiman (2004a) denominam-se estratégias cognitivas, pois o processamento da informação neste plano não envolve o conhecimento reflexivo, classificando tais operações como de nível inferior. Já as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, ou seja, intimamente relacionados à metacognição de modo que o leitor monitora e reflete sobre sua

compreensão durante a leitura controlando as ações cognitivas (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; KLEIMAN, 2004a).

Boruchovitch (1999, 2001), Brown (1992), Kleiman (2004a; 2004b; 2004c), Pozo (1998), Solé (1998), afirmam que as estratégias de aprendizagem se desenvolvem mediante o exercício, podendo ser aprendidas. Dessa maneira, se as estratégias de compreensão leitora constituem-se por procedimento e esses são conteúdos de ensino, então há a necessidade de ensinar estratégias para que se possam compreender textos (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). Outro aspecto importante é que se as estratégias de compreensão leitora envolvem tanto estratégias cognitivas como metacognitivas, então não se pode considerar que o ensino seja baseado em técnicas precisas (receituários), pois, conforme já descrito, o que qualifica as estratégias é visualizar o problema existente, analisá-lo, planejar ações que levem a solucioná-lo e avaliar se tais ações estão cumprindo com o objetivo estipulado (HARMON, 2000; WEINSTEIN; MAYER, 1986).

Solé (1998) ressalta a importância de ensinar estratégias de compreensão leitora de tipo geral a fim de que os alunos possam transferi-las para outros momentos da leitura. A autora adota a organização das estratégias de compreensão leitora em três etapas que se complementam: (1) antes da leitura propriamente dita; (2) durante a mesma, e; (3) ao término da atividade. Segundo Solé (1998) essa diferenciação é útil para um trabalho de intervenção, pois remete à ideia de que as estratégias devem acompanhar todo o percurso da leitura, e não apenas, o período da decodificação.

Para dar início à apresentação das estratégias de aprendizagem referentes à compreensão leitora, serão expostas as estratégias que devem ser trabalhadas antes, durante e após o término da atividade. Iniciaremos com a etapa referente às estratégias que poderão ser utilizadas antes do momento da leitura propriamente dita para potencializar a compreensão textual. Sendo assim, despertar o interesse dos alunos, estipular objetivos de leitura, ativar o conhecimento prévio, formular previsões e incentivar a formulação de perguntas são estratégias que favorecerão a compreensão leitora (DEMBO, 2000; GONÇALVES, 2007; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). A ordem como será relatada tais estratégias não se trata de uma sequência estática. A finalidade de tais estratégias é suscitar no aluno o interesse pela leitura dando-lhe suporte e segurança para desempenhá-la,

além de provocá-lo para assumir a responsabilidade diante da leitura com o objetivo de formar um leitor ativo (DEMBO, 2000; SOLÉ, 1998).

4.1.1 Estratégias para Serem Aplicadas Antes Da Leitura

Solé (1998) aponta algumas ideias gerais que o professor deve levar em conta antes mesmo de preparar um trabalho com as estratégias de compreensão leitora. A primeira reflexão a ser considerada pelo professor é que ler não é simplesmente uma atividade técnica, podendo ser uma atividade voluntária e prazerosa. O segundo aspecto refere-se ao fato de que há momentos na escola em que a leitura é algo a ser trabalhado, ensinado, e há momentos que simplesmente se “lê”. O terceiro ponto está relacionado à postura do professor frente à leitura. O professor deve saber da importância da leitura para conseguir de fato transmitir tal importância aos alunos.

O quarto aspecto faz menção à competitividade. Não se deve utilizar competições de leitura, pois estas podem prejudicar as percepções de competência de alunos que não se destacam, contribuindo para seu fracasso. A quinta ideia menciona a necessidade de articular diferentes situações de leitura (leitura individual, coletiva, oral ou silenciosa) para diferentes objetivos, considerando acima de tudo que a leitura selecionada seja significativa para os alunos. Por último, o professor deve antes da leitura refletir sobre a complexidade do texto e a capacidade de seus alunos. O desafio é importante, porém o professor tem que se atentar às dificuldades que possam surgir ao longo da atividade para que não aconteçam desistências (SOLÉ, 1998).

Outra questão importante de enfatizar faz referência à promoção por parte do professor de um ambiente de sala de aula que desperte o interesse dos alunos pela leitura (BZUNECK, 2010c). Nenhuma atividade deveria ser iniciada sem que o interesse dos alunos fosse despertado, e isso também equivale à leitura. Os alunos têm que saber o que irão fazer, ou seja, devem possuir objetivos claros ante ao início de uma atividade. Devem também sentir que são capazes de alcançar tais objetivos (SOLÉ, 1998).

Um dos fatores cruciais para despertar a qualidade do interesse de alunos para a leitura está na seleção de materiais desafiadores. Deste modo, deve-se atentar aos conhecimentos prévios dos alunos e escolher textos nunca

lidos, mas que sejam, de certo modo, familiares aos conhecimentos dos alunos. É importante enfatizar que selecionar textos nunca lidos antes não significa que o professor terá que explicar minuciosamente os conteúdos novos. Afinal o importante é incentivar que os próprios alunos busquem pela informação não compreendida (SOLÉ, 1998).

É necessário ainda, fornecer oportunidades de escolhas aos alunos e tempo para que desfrutem da leitura. Situações em que há pressões, como preparar algo para apresentar ou simplesmente ler em voz alta perante a turma, desloca o foco da própria leitura e enfatiza a apresentação (SOLÉ, 1998). Outra questão a ser abordada referente à motivação para ler está na valorização da leitura por parte das pessoas consideradas importantes pelo aluno. Assim, se o aluno percebe que seus professores, pais e determinados colegas valorizam a leitura, conseqüentemente, será despertado nesse aluno um interesse para ler. Portanto, despertar o interesse dos alunos pela leitura não significa preparar uma aula divertida, mas significa planejar atividades que articulem os conteúdos novos com os conhecimentos prévios dos alunos, que evitem a concorrência e que sejam desafiadores (BZUNECK, 2010c; SOLÉ, 1998). A seguir serão apresentadas algumas estratégias de aprendizagem que devem ser pensadas e aplicadas antes do início da atividade leitora.

4.1.1.1. Objetivos da leitura

Um dos fatores que definem a qualidade da leitura sendo determinante para as relações estabelecidas no processamento cognitivo e, conseqüentemente, à compreensão, são os objetivos ou intenções da leitura. Segundo Kleiman (2004) a capacidade de processamento de uma nova informação melhora significativamente quando é estabelecido um objetivo diante do que se quer processar. Para alcançar os objetivos traçados, o leitor deverá utilizar-se de estratégias que o conduza ao objetivo estabelecido, fazendo com que seu nível de tolerância aumente em relação aos seus próprios sentimentos diante da não-compreensão. Ou seja, ao perceber que não está compreendendo, o leitor tentará outras estratégias antes mesmo de pensar em desistir por possuir um objetivo a perseguir (GONÇALVES, 2007; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998).

Outra questão importante relacionada aos objetivos da leitura é a existência do processo executivo que monitora a compreensão leitora. Quando a leitura está direcionada ao objetivo traçado o leitor tende a não perceber esse monitoramento da compreensão, pois está no “estado de piloto automático” (SOLÉ, 1998; STERNBERG, 2008). Porém quando um obstáculo aparece impedindo a compreensão do texto, o leitor utiliza de estratégias metacognitivas para autorregular seu comportamento, selecionando algumas estratégias para superar esse obstáculo. Alguns exemplos dessas ações podem ser: a releitura do trecho não compreendido; o uso de um dicionário; a solicitação de apoio; dentre tantas outras estratégias (KLEIMAN, 2004a; 2004b SOLÉ, 1998).

Estabelecer objetivos para a leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, pois envolve o controle, o regulamento e a avaliação do próprio conhecimento (BORUCHOVITCH; SCHELINI; SANTOS, 2010; RIBEIRO, 2003; SOLÉ, 1998). Conforme já mencionado nesse trabalho, a habilidade metacognitiva é desenvolvida ao longo dos anos, e por isso, crianças possuem maiores dificuldades em refletir sobre o próprio pensamento (KLEIMAN, 2004a; 2004b).

Os objetivos de leitura são diversos e não cabe nesse trabalho enumerá-los. Porém é interessante destacar alguns exemplos de objetivos que podem ser trabalhados em ambientes escolares. Um deles é *ler para obter uma informação precisa*. Esse objetivo caracteriza-se no tipo de leitura seletiva em que a intenção é encontrar uma informação específica. É importante trabalhá-lo com os alunos para desenvolver a agilidade de leitura e seletividade das informações necessárias (SOLÉ, 1998). Outro objetivo que pode ser trabalhado é *ler para seguir instruções*. Nesse tipo de atividade a intenção é concretizar algo mediante o cumprimento das instruções de um texto (manual, jogo, receita, orientações escolares, etc.). Um terceiro objetivo possível é *ler para obter uma informação de caráter geral* que tem a finalidade de perceber qual é o assunto tratado no texto para então decidir se é ou não útil para o leitor realizar uma leitura mais aprofundada. *Ler para aprender* é um objetivo que consiste em ampliar os conhecimentos a partir de um determinado texto. Esse objetivo refere-se à ação de estudar um texto, ou seja, ler com mais atenção, estabelecendo relações com o conhecimento prévio, revendo as informações não compreendidas, buscando apoio, pesquisando na internet, dentre outras ações que envolvem o estudo (SOLÉ, 1998).

Tais objetivos relatados remetem a outros mais específicos que devem ser acordados com os alunos em sala de aula. Ressalta-se ainda que a leitura deva ser sempre precedida de um propósito. Solé (1998) adverte que não se faz perguntas de compreensão leitora após atividades de leitura oral ou de momentos em que a leitura é apenas informacional (ler por ler). Caso o professor queira trabalhar a compreensão leitora é necessário propiciar um momento de qualidade para que os leitores possam a seu tempo estabelecer as relações entre seus conhecimentos prévios e o conteúdo novo.

4.1.1.2. Revisão e atualização do conhecimento prévio

Brown (1992) ressalta que os conhecimentos prévios sobre os objetivos, as tarefas e as estratégias de leitura são extremamente importantes devido à influência que exercem no planejamento e monitoramento que o leitor fará sobre a própria leitura. O leitor autorregulado, sujeito ativo no processo de aprender, não descobre o sentido do texto, e sim, o constrói mediante a sua visão de mundo e o seu contexto sociocultural (GOMES, 2008).

Em relação aos conhecimentos prévios, algumas ações podem ser feitas para ajudar os alunos a resgatarem seus conhecimentos da memória de longa duração (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). Uma dessas ações é discutir de modo geral a temática do conteúdo antes da leitura e expor o tipo de texto que será trabalhado. Assim os alunos poderão estabelecer relações mais profundas favorecendo a compreensão da leitura. Por exemplo, se o texto for sobre mamíferos perguntar aos alunos o que sabem sobre essa temática, se possuem experiências com mamíferos, e ao mesmo tempo informar o tipo de texto que será lido, se é uma notícia, um conto narrativo ou um texto expositivo (GONÇALVES, 2007; SOLÉ, 1998). Desse modo o aluno terá pistas sobre como será abordado o conteúdo, se é ficção ou realidade, se é uma informação atual ou não, dentre outras possibilidades de previsões que ele poderá realizar.

Solé (1998) ressalta que para estabelecer relações entre o conhecimento prévio e o novo, construindo uma ideia sobre o conteúdo e extraíndo apenas o que é importante segundo os objetivos previamente estabelecidos, é imprescindível a leitura individual que favorece ao leitor parar, pensar, retroceder,

relacionar, enfim explorar o texto segundo seu ritmo e suas necessidades para compreensão.

4.1.1.3. Estabelecimento de previsões sobre o texto

Estudiosos apontam que o bom leitor possui estratégias que o levam à compreensão da leitura (BORUCHOVITCH, 2001; DEMBO, 2000; GONÇALVES, 2007; HARMON, 2002; JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; KLETZIEN, 1991; MANCILLA-MARTINEZ AND LESAUX, 2010; SOLÉ, 1998). A previsão é uma dessas estratégias que acontece a partir dos conhecimentos prévios e da informação apresentada no texto, permitindo ao leitor que se aventure em prever o que vem a seguir (GONÇALVES, 2007; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). Leitores que ainda não dominam o processo de decodificação têm dificuldades em realizar previsões por não compreenderem efetivamente o que estão lendo. O objetivo nessa etapa é ainda o de aprender a ler (entenda-se decodificar), o que impossibilita o direcionamento da atenção para a compreensão leitora. Porém para leitores que já dominam o processo de decodificação, a realização de previsões é um ótimo indicador de que a compreensão textual está acontecendo de modo que o leitor consegue direcionar sua atenção à elaboração das previsões realizadas anteriormente, bem como sua verificação durante e após a leitura (SOLE, 1998).

A previsão de um texto deve ser ensinada e aprendida, porém não basta expor aos alunos previsões (levantamento de hipóteses) prontas, é necessário expor quais elementos prévios e textuais proporcionaram tal suposição para que os mesmos compreendam como é, na prática, levantar hipóteses (KLEIMAN, 2004a; 2004b; 2004c; SOLÉ, 1998). Além disso, deve-se verificar juntamente com os aprendizes se as previsões levantadas foram constatadas no texto, pois o que importa não é a exatidão, mas sim a coerência e o ajuste, encorajando assim, os alunos a formularem suas próprias hipóteses e a prestarem atenção na leitura do texto. É importante também que o professor levante e discuta previamente os elementos essenciais que devem ser focados durante a leitura. Isso facilita o estabelecimento de relações entre o conhecimento prévio do leitor e a informação contida no texto (SOLE, 1998).

4.1.1.4. Formulação de perguntas sobre o texto

No ensino da leitura, os professores dedicam grande parte do tempo em formular perguntas para que os alunos respondam (EDWARDS; MERCER, 1988 apud SOLÉ, 1998). Porém para formar leitores autônomos, que assumam a responsabilidade pela própria aprendizagem é necessário despende tempo permitindo que os próprios alunos formulem as perguntas e se autointerroguem (GONÇALVES, 2007). Solé (1998) afirma que ao formular perguntas, os alunos ativam seus conhecimentos prévios e acabam por conscientizar-se do que realmente sabem e do que não sabem sobre o material lido. As perguntas dos alunos servem ainda como um instrumento de avaliação para o professor diagnosticar a compreensão leitora e assim ajustar sua intervenção para que o objetivo seja atingido (SOLÉ, 1998).

As perguntas devem estar coerentes com os objetivos propostos para a leitura (SOLÉ, 1998). O professor precisa orientar os alunos ao notar que seus questionamentos estão distantes dos objetivos formulados. É importante que as interrogações se refiram aos componentes essenciais do texto. A formulação de perguntas antes da leitura motivará os alunos a procurarem as respostas no decorrer da leitura. A estratégia de provocar os alunos a perguntarem sobre o texto que será lido pode ser utilizada em diferentes níveis de leitura, assim como as estratégias mencionadas anteriormente (SOLÉ, 1998).

4.1.2. Construindo A Compreensão Durante A Leitura

Nos parágrafos anteriores foram discutidas estratégias que fomentam a compreensão leitora mediante ações que conduzam o aluno a assumir um posicionamento perante o texto. Contudo, o maior esforço despendido pelo leitor situa-se durante a própria leitura (SOLÉ, 1998). A seguir serão apresentadas estratégias que potencializam a compreensão durante a leitura.

4.1.2.1 Estratégias durante a leitura: tarefas de leitura compartilhada

As estratégias de leitura são ações metacognitivas quando caracterizadas por: (1) reconhecer um problema durante a leitura; (2) selecionar uma estratégia para resolver esse problema; (3) aplicar a estratégia para o problema, e;

(4) avaliar o desempenho da estratégia aplicada. Pesquisas apontam que bons leitores possuem diversas habilidades metacognitivas, enquanto que leitores ineficientes possuem pouco conhecimento metacognitivo (BORUCHOVITCH, 2001; BROWN, 1992; DEMBO, 2000; GONÇALVES, 2007; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). Porém tais habilidades metacognitivas podem ser melhoradas mediante a instrução direta das estratégias de aprendizagem (BROWN, 1992).

Segundo Solé (1998) ler é um procedimento e para ter domínio desse procedimento é necessária sua exercitação. Embora os professores forneçam modelos de como e quais estratégias utilizar durante a leitura, é fundamental que os próprios alunos as pratiquem posteriormente. Para a autora as tarefas de leitura compartilhada constituem-se na melhor oportunidade dos alunos compreenderem textos e do professor poder avaliar e intervir na leitura de seus alunos.

A leitura compartilhada pode envolver o aluno ou o professor como organizador da atividade de leitura (KLEIMAN, 2004a; SOLÉ, 1998). A turma deve ler silenciosamente um trecho de um texto. Após a leitura o organizador conduzirá os demais colegas mediante quatro estratégias básicas que não precisam ser feitas sempre na mesma ordem. As estratégias são: realizar um resumo ou uma recapitulação do que foi lido para os colegas; solicitar à turma algumas explicações sobre a leitura; formular perguntas que precisarão ser consultadas no texto para se obter resposta, e; realizar previsões acerca do que ainda será lido. Tendo fechado esse ciclo, reinicia-se outro, porém com um novo organizador (SOLÉ, 1998).

A vantagem dessa atividade é de colocar em prática as estratégias de compreensão leitora de modo que se transfira a responsabilidade e o controle da leitura das mãos do professor para os alunos. Essas estratégias devem ser ensinadas desde os níveis iniciais de leitura, de modo que contribua com a formação do leitor ativo que é aquele que sabe identificar os elementos principais do texto, sabe formular perguntas e resolver problemas da própria compreensão. A diferença da leitura compartilhada para a leitura dirigida é que esta última centra-se na figura do professor como aquele que leva os alunos a resumir, a fazer as perguntas e previsões, já a compartilhada procura atribuir a responsabilidade aos alunos (SOLÉ, 1998).

4.1.2.2 Utilizando o que se aprendeu: a leitura independente

Outro aspecto importante da leitura que deve ser trabalhado é a leitura independente. Essa é conceituada como o momento em que o leitor realizará a leitura por conta própria, ditando o ritmo do texto, bem como sua compreensão. Segundo Kintsch (1993) um texto imperfeito estimula o processamento ativo de leitores. Nessa mesma linha de raciocínio, Solé (1998) apresenta algumas estratégias que estimulem esse processamento. São elas: inserir ao longo do texto perguntas destinadas ao leitor que o faça estabelecer previsões sobre os próximos parágrafos do texto; acrescentar ao texto incoerências ou erros a fim de que monitorem a compreensão leitora; inserir lacunas no texto para que sejam inferidas pelo leitor. Essa última estratégia é também utilizada pela técnica de *Cloze* que será descrita no próximo capítulo. Para essas atividades o professor deverá editar o texto que será trabalhado, pois deverá incluir as perguntas, os erros ortográficos ou as lacunas no texto (SOLÉ, 1998).

Essas estratégias são apenas um meio de aperfeiçoar a leitura independente, não sendo, portanto, interessante substituí-las pela própria leitura ininterrupta. Afinal o objetivo é formar leitores autônomos capazes de ler o texto sem apoio externo.

4.1.3 Depois Da Leitura: Continuar Compreendendo E Aprendendo

Nos próximos parágrafos serão trabalhadas algumas estratégias já mencionadas, porém agora, com o enfoque da compreensão após a leitura, são elas: identificação da ideia principal, elaboração de resumo, formulação e resposta de perguntas (GONÇALVES, 2007; HOPES et al., 1997; SOLÉ, 1998). Como não se podem estabelecer limites claros entre todo processo que envolve a leitura, esta etapa, assim como as outras, poderá ser de algum modo aplicada a qualquer momento da leitura, afinal considera-se nesse trabalho o leitor como um sujeito ativo e a leitura como uma atividade cognitiva complexa que é dirigida pela intencionalidade desse sujeito.

4.1.3.1. A ideia principal

Baumann (1985) aponta que muitos estudos relatam que um leitor proficiente consegue extrair do texto o essencial, o tema e suas ideias principais. Em alguns momentos ao ler um texto, o leitor destaca como ideia principal aquilo que coincide com seus interesses pessoais. Porém tais ideias podem não ser as que o autor do texto considerou como principal ao escrever (SOLÉ, 1998). Para conseguir retirar do texto o conteúdo-chave do autor é necessário atentar às pistas deixadas ao longo do texto tal como o título, os comentários, as repetições, as sínteses ou retomadas, aos tamanhos e fonte das letras utilizadas pelo autor. A isso se dá o nome de relevância textual. Já a relevância contextual são trechos e ideias consideradas proeminentes ao leitor, pois vão de encontro com seus conhecimentos e interesses. A relevância contextual pode ou não coincidir com a relevância textual (SOLÉ, 1998).

Segundo Solé (1998) quanto mais inexperiente o leitor, mais dificuldade terá para encontrar a ideia principal do texto. Por isso, em sala de aula o professor deve orientar seus alunos para que esses se situem aos poucos com o conceito de ideia principal. As estratégias de leitura favorecerão esse processo, pois permitirão uma leitura mais eficaz, fluida e autônoma. Hoppes et. al. (1997) propõem que para identificar a ideia principal de um texto, podem-se utilizar perguntas que orientem os alunos a encontrar tais ideias. Essas perguntas fazem referência aos seguintes pontos: quem é o sujeito da ação, se é uma pessoa ou um grupo de pessoas, o que essa pessoa (ou grupo) fez, porque isso aconteceu, quando aconteceu, onde aconteceu e como ficou o desfecho desse acontecimento. Solé (1998) enfatiza que ensinar os alunos a identificar as ideias principais do texto tendo como referência os objetivos traçados antes da leitura facilita esse processo. Outra questão significativa enfatizada pela autora é a do professor apresentar-se como um modelo aos alunos, ou seja, realizar uma atividade para aplicar as estratégias explicadas para que os alunos aprendam ou tirem dúvidas mediante a observação (SOLÉ, 1998).

4.1.3.2. O resumo

O resumo está estreitamente relacionado com as estratégias utilizadas para identificar o tema, a ideia principal e os detalhes secundários de um texto. De acordo com Gonçalves (2007) professores eficazes em desenvolver a compreensão leitora em seus alunos ensinam e praticam, dentre outras estratégias, o resumo do texto. Ao longo do texto já foi enfatizado de que o objetivo deste trabalho não é apresentar ou criar estratégias que servirão como receitas ou “passo a passo” aos alunos e professores. O objetivo é refletir sobre quais estratégias ou técnicas intencionais podem ser utilizadas para potencializar a compreensão leitora. No caso do resumo não é o contrário. Solé (1998) afirma que não existe técnica que conduzirá ao aprendizado de como preparar um resumo, afinal sem reflexão não há sentido para a elaboração de resumos. A autora ainda afirma que só aprende efetivamente a ler, lendo, e, do mesmo modo, só se aprende a resumir, resumindo (SOLÉ, 1998).

Pode-se conceituar que o resumo é um texto que reproduz brevemente outro texto, chamado de texto original, com o objetivo de apresentar os principais conteúdos abordados pelo autor. Ao resumir são utilizados quatro princípios: a omissão, a seleção, a generalização e a construção (ou integração) A omissão e a seleção caminham juntas, pois se referem à ação do leitor em selecionar as ideias principais do texto omitindo as ideias secundárias. Mediante a generalização o leitor abstrai um conjunto de conceitos que podem ser englobados por uma nova informação (GOMES, 2008; SOLÉ, 1998). Por exemplo, a frase “comi uma pêra, uma maçã e uma banana” pode ser resumida pela frase “comi frutas”. Nesse exemplo foram generalizados alguns termos permitindo que se construísse uma nova informação não contida explicitamente no texto, que no caso está representada pela palavra “frutas”.

Sendo assim, é importante que o professor e seus alunos tenham consciência de que o resumo não é uma mera justaposição de frases retiradas do texto. O resumo é composto pela identificação das ideias principais, do tema, dos objetivos de leitura, dos conhecimentos prévios do leitor e das relações estabelecidas por ele. A sinopse de um texto lido é uma forma de se avaliar a compreensão leitora (SOLÉ, 1998).

4.1.3.3. Formular e responder a perguntas

As pesquisas sobre compreensão textual normalmente enfocam dois tipos de recursos metodológicos, sendo o primeiro a reprodução oral ou escrita do texto e o segundo atividades para responder perguntas referentes ao texto (BRANDÃO; SPINILLO, 2001). Formular e responder perguntas são estratégias muito utilizadas nos ambientes escolares para avaliar a compreensão leitora. Porém tais estratégias devem ser melhores exploradas (BROWN, 1992; GOMES, 2008; KLIEMAN, 2004a; 2004b; SOLÉ, 1998). Brown (1992) afirma que a instrução em leitura não deve estar apenas em torno da resolução de exercícios, caso contrário os alunos compreenderão que responder corretamente as questões é sinônimo de que são leitores eficientes. A compreensão leitora se dá quando o leitor é ativo, independente, autorregulado, ou seja, quando consegue monitorar a leitura e desenvolver estratégias para resolver eventuais problemas. Desse modo, o leitor que é capaz de formular perguntas pertinentes e respondê-las desenvolve a capacidade de se autoquestionar, isto é, de regular a própria compreensão leitora. Tal capacidade remete às habilidades metacognitivas mencionadas no capítulo anterior na medida em que remete ao monitoramento e avaliação do próprio pensamento ao longo da leitura (BROWN, 1992; KLEIMAN, 2004a; 2004b; SOLÉ, 1998).

Para que leitores aprendam a desenvolver perguntas e respostas eles necessitam de um referencial, que no caso, deve ser o próprio professor. Desse modo, o professor deve realizar perguntas pertinentes sobre o texto para que incentive os alunos a realizarem o mesmo. Caso o professor se limite a perguntas óbvias, provavelmente seus alunos farão o mesmo (SOLÉ, 1998). Perguntas pertinentes são coerentes com os objetivos da leitura e por isso ajudam a definir o tema, a ideia principal e os fenômenos que possuem uma relação causal com essa ideia. Há três classes de perguntas: (1) perguntas de resposta literal que são aquelas cuja resposta está explícita no texto; (2) perguntas para pensar e buscar que mobiliza o leitor a relacionar alguns elementos do texto realizando algum tipo de inferência, e; (3) perguntas de elaboração pessoal que exigem o posicionamento do leitor diante do conteúdo trabalhado no texto (SOLÉ, 1998).

Segundo Solé (1998) a primeira classe de perguntas é a que mais é trabalhada pelos materiais didáticos e pela escola. Tais perguntas não fazem alusão à compreensão textual, pois basta o aluno procurar e transcrever o trecho do texto. Para desenvolver a compreensão leitora, é importante enfatizar os outros dois tipos de perguntas, pois os leitores deverão relacionar informações do texto, realizar inferência e apelar para os próprios conhecimentos prévios a fim de emitir um parecer. Tais estratégias estimulam a compreensão leitora por demandarem esforço e ação intencional do leitor (SOLÉ, 1998).

Diante do exposto, pode-se concluir que a proficiência no vocabulário e na estrutura lingüística é essencial para a leitura, porém para se alcançar a compreensão leitora é imprescindível o conhecimento e aplicação adequada de estratégias que permitam efetivamente ao leitor formular objetivos de leitura, perguntas, previsões, inferências, classificações, avaliações da própria leitura, sínteses, bem como a resposta de questões referentes ao texto no momento apropriado (BORUCHOVITCH, 2001; BROWN, 1992; KLEIMAN, 2004a; 2004b; 2004c; SOLÉ, 1998). Tais estratégias possibilitam que o leitor aplique estratégias antes de ler um texto, durante e após seu término, constituindo um processo rico que favorecerá a compreensão leitora. Desse modo, objetiva-se formar leitores competentes que possuam artifícios para que de modo autônomo busquem resolver problemas de compreensão leitora mediante a reflexão e aplicação de estratégias de leitura adequadas (BORUCHOVITCH, 2001; BROWN, 1992; DEMBO, 2000; KINTSCH, 1991; KLEIMAN, 2004a; 2004b; 2004c; SOLÉ, 1998).

5 AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NA LEITURA: TESTE DE CLOZE

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra nas séries mais avançadas do ensino fundamental é necessário que os alunos dominem a leitura no sentido de adquirirem a compreensão dos conteúdos. Sendo assim, a deficiência em compreensão leitora pode ser considerada um dos principais obstáculos escolares, pois sem o domínio desta habilidade o desempenho acadêmico em todas as demais disciplinas fica comprometido (SANTOS, 2004; SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004).

Alunos que possuem falhas no processo de decodificação da escrita, vocabulário limitado, leitura oral pobre e carência de estratégias de aprendizagem adequadas podem ser caracterizados como leitores com dificuldades na compreensão leitora (BORUCHOVITCH, 1999). Pesquisas apontam que a falta de motivação para ler é frequentemente associada aos maus leitores. Isso se explica pelo fato de que diante da dificuldade na leitura, os maus leitores tendem a evitá-la (PELLEGRINI; SANTOS; SISTO, 2002; SANTOS, 2004). Estudos têm apontado que a escola não tem desenvolvido práticas que favoreçam o domínio da compreensão leitora (PITCHER et al., 2007; DI NUCCI, 2002).

O procedimento de *Cloze* tem sido considerado um instrumento prático, acessível e preciso para diagnosticar e intervir na compreensão leitora. Em 1953, Taylor propôs a técnica intitulada “*Cloze*” como um meio de avaliar a compreensão de textos, e também como um meio de desenvolver a compreensão leitora mediante diversas técnicas baseando-se nos pressupostos de que o leitor é participante ativo na reconstrução do significado do texto. Entende, portanto, que a compreensão é fruto da interação entre o leitor e o autor do texto, abrangendo as expectativas daquele que lê a mensagem como também das pistas deixadas pelo autor ao longo da escrita (CUNHA, 2006; OLIVEIRA, 2008; SANTOS, 2004; SANTOS, BORUCHOVITCH, OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido, o *Cloze* é um procedimento que serve tanto para avaliar o nível de compreensão leitora de alunos dos diversos níveis escolares tanto para facilitar o ensino da leitura. O procedimento proporciona ao aluno a aplicação de alguns princípios significativos para a compreensão leitora, tais como o estabelecimento de relações entre os elementos do texto e de associações entre o

conhecimento prévio e as novas informações, além do treinamento da metacognição que permite ao leitor reconhecer quando houve, ou não, compreensão do que foi lido (SANTOS, 2004; SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009; SANTOS e OLIVEIRA, 2010).

O *Cloze* consiste na organização de um texto de aproximadamente 200 palavras no qual algumas dessas palavras são suprimidas de modo que o leitor deva preencher as lacunas existentes com os vocábulos que considerar apropriados. A técnica pode se desdobrar em diversos formatos seguindo regras que variam conforme o objetivo para o qual será empregado. Pode-se, então, omitir todo 5º, 7º ou 10º vocábulo considerando as categorias gramaticais (adjetivos, substantivos, advérbios, entre outras) ou suprimir aleatoriamente 20% das palavras de um texto. (CUNHA, 2006; SANTOS, 2004; SANTOS; PRIMI; TAXA; VENDRAMINI, 2002; SANTOS; OLIVEIRA, 2010). Além disso, pode-se variar também a apresentação do *Cloze*. A apresentação mais encontrada da técnica é a de um texto escrito com palavras omitidas e substituídas por um traço correspondente ao tamanho da palavra suprimida ou traços de mesmo tamanho em todo texto. A supressão das palavras do texto pode ocorrer em função das dificuldades dos alunos. O estudo de Santos (1990) e Santos et al. (2002) verificaram que artigos e preposições são as lacunas mais fáceis de serem preenchidas enquanto que as mais difíceis são as referentes aos adjetivos, advérbios e verbos.

A correção e pontuação do *Cloze* podem ser realizadas de três maneiras: correção literal, a sinônima e a ponderada. A correção literal considera apenas as palavras que forem preenchidas exatamente iguais às que foram omitidas. Nesse caso não se considera inclusive erros ortográficos ou de concordância. Já a correção sinônima aceita palavras de significados equivalentes ao da palavra omitida. Para isso é necessário o uso de ao menos dois dicionários da língua portuguesa como referencial para correção. Por último, tem-se a correção ponderada que analisa o preenchimento das lacunas, não levando em consideração os erros gramaticais (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009). A presente pesquisa utilizará a correção sinônima e ponderada na avaliação dos instrumentos aplicados.

Para se chegar à pontuação alcançada pelo leitor é necessário somar as lacunas preenchidas corretamente. Segundo Bormuth (1968) se o

percentual de acerto for superior à 57% isso significa que o leitor se encontra no nível *independente* da leitura, ou seja, consegue ler e compreender o texto com autonomia. Se o percentual for de 44% a 57%, então o leitor está no nível *instrucional* significando que precisa de apoio externo para compreender na íntegra a mensagem do texto. No entanto, se a soma de todos acertos corresponderem até 44%, então esse leitor demonstra possuir baixa compreensão leitora, sendo qualificado no nível de *frustração*. Cabe ressaltar que se o objetivo de quem irá aplicar o teste de *Cloze* for comparar posteriormente se houve melhorias ou não de um mesmo leitor, é necessário se atentar aos níveis de dificuldade dos instrumentos, afinal para estabelecer comparações será necessário que os instrumentos possuam graus de dificuldades semelhantes (SANTOS; PRIMI; TAXA; VENDRAMINI, 2002).

Grant (1979 apud SANTOS, 2004) faz algumas observações ao uso do *Cloze* como prática pedagógica em sala de aula. O autor menciona que é interessante iniciar com um nível mais fácil de dedução das palavras omitidas. Sendo assim, é preferível iniciar com um instrumento *Cloze* que forneça itens de múltipla escolha ao invés das lacunas em branco. Outra sugestão é instruir o aluno a ler silenciosamente o texto antes de iniciar o exercício de preenchimento do mesmo e chamar a atenção sobre as escolhas das alternativas, enfatizando aos alunos a importância de verificar as pistas contidas no texto bem como as possíveis relações com o que já se sabe acerca do assunto (conhecimentos prévios). O professor deve também considerar as palavras sinônimas e sempre fornecer o *feedback* do desempenho do aluno ao término da atividade dando continuidade ao processo de aprendizagem. A técnica do *Cloze* têm-se mostrado eficaz tanto para avaliar como para intervir na compreensão leitora de alunos. No Brasil, vários estudos têm-se utilizado dessa técnica, conforme será descrito a seguir.

Santos (2004) realizou um estudo objetivando analisar a eficácia da técnica do *Cloze* num programa para desenvolver a compreensão leitora com 24 alunos de 5ª série do ensino fundamental. O programa utilizou as variações das técnicas do *Cloze* em textos retirados de materiais didáticos do nível escolar da amostra. Foi realizado um pré e pós-teste como avaliação. Os resultados apontaram diferenças significativas, indicando que o *Cloze* é adequado para o desenvolvimento da compreensão leitora. Em uma pesquisa realizada por Cunha e cols. (2009) sobre a produção científica voltada à avaliação da leitura no contexto escolar nos anos de

1996 a 2005 foi constatado que o teste de cloze foi o instrumento mais utilizado para avaliar a compreensão leitora no Brasil.

Gomes e Boruchovitch (2005) investigaram as relações sobre o uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão textual mediante o desempenho no jogo com crianças inseridas na 4ª série do ensino fundamental. A compreensão leitora foi diagnosticada por meio do teste de Cloze. Os resultados apontaram que houve relação positiva entre o uso de estratégias de aprendizagem e o desempenho no jogo, como também entre o jogo e os escores do Cloze.

Gomes (2008) aplicou um programa interventivo para desenvolver a leitura mediante o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas. Participaram da pesquisa 56 alunos da quarta-série do ensino fundamental, sendo que metade constituiu o grupo experimental, e a outra parte, o grupo controle. O grupo experimental recebeu apoio motivacional, orientação de estudos, ensino de estratégias de aprendizagem voltadas à leitura e estímulos para o desenvolvimento da metacognição. Para avaliar o desenvolvimento da leitura foi utilizado o procedimento Cloze como pré e pós-teste. Os resultados apontaram melhorias nas habilidades metacognitivas no grupo experimental.

Santos e Oliveira (2010) objetivaram investigar a adequação da técnica do *Cloze* para avaliar e intervir na compreensão leitora. Para isso foram utilizados dois textos com a técnica de supressão do quinto vocábulo para as séries iniciais do ensino fundamental a fim de verificar a validade avaliativa do instrumento para essa amostra. Os resultados apontaram que os textos utilizados mostraram-se adequados para a avaliação da compreensão leitora. A segunda etapa da pesquisa foram realizados dois programas de intervenção, sendo que o primeiro grupo foi composto por 85 e o segundo por 73 alunos de 3ª e 4ª série do ensino fundamental. Ambos os grupos foram subdivididos em um grupo experimental e um grupo controle. Foram aplicados os testes de Cloze validados na primeira etapa na pesquisa como pré e pós-testes. Os grupos experimentais receberam sete sessões interventivas na compreensão leitora utilizando as variações da técnica do Cloze. Foi identificado que os alunos do grupo experimental obtiveram índices mais altos no pós-teste apenas no segundo programa de intervenção. As autoras sugerem que novos estudos sejam realizados para confirmar os resultados (SANTOS e OLIVEIRA, 2010).

A presente pesquisa se utilizará da técnica de Cloze tanto para avaliar a compreensão leitora dos alunos partícipes do programa de intervenção, como também como técnica interventiva em algumas sessões. Maiores detalhes serão apresentados na metodologia desse trabalho.

6 OBJETIVOS

Com base nas considerações teóricas apresentadas, este trabalho teve como objetivo geral avaliar a medida em que uma intervenção com alunos pode neles promover avanços em estratégias de compreensão leitora e motivação. Especificamente, o objetivo deste estudo foi verificar a eficácia de um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem sobre o desempenho de alunos nas seguintes variáveis: (a) nível de compreensão leitora; (b) uso de estratégias de leitura, e; (c) motivação para matemática e língua portuguesa sob o enfoque da teoria expectativa e valor. Trata-se, portanto, de um estudo quase-experimental por ter como característica intervenções remediadoras em condições naturais (CAMPBELL; STANLEY, 1979; SANTOS, 2007).

7 MÉTODO

7.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

As sessões interventivas foram baseadas nas estratégias de aprendizagem para compreensão leitora de alunos pertencentes à sala de apoio de Língua Portuguesa da quinta-série do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Londrina – PR. As intervenções aconteceram no próprio ambiente escolar. O grupo experimental foi formado pelos alunos que participavam da sala de apoio e o grupo controle pelos alunos da mesma série escolar que não participavam da sala de apoio. Os instrumentos do pré, pós-teste e teste postergado foram coletados no horário regular de ensino, em que tanto os alunos do grupo experimental quanto os do grupo controle estavam presentes.

7.2 PARTICIPANTES

Inicialmente, participaram da pesquisa 68 alunos de quatro turmas de 5ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino de Londrina. A seleção dos alunos apenas dessa série se deu pelas seguintes razões: na 5ª série há uma garantia maior de que os alunos já dominem o processo de decodificação da escrita (leitura); disponibilidade da escola; e pela participação no sistema de aulas de reforço, na sala de apoio. 68 alunos responderam os instrumentos de avaliação inicial no horário regular de ensino. Essa aplicação aconteceu com o objetivo de coletar dados para constituir, posteriormente, o grupo controle, visto que ainda não estava definida a quantidade de alunos do grupo experimental formado pelos alunos participantes da sala de apoio.

TABELA 1: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS RELATIVOS À IDADE, GÊNERO E TURMA DO GRUPO DE AVALIAÇÃO INICIAL.

IDADE	N	%	SEXO	N	%	TURMA	N	%
10	12	17,65%				A	34	50,00%
11	49	72,06%	M	32	47,06%	B	24	35,29%
12	6	8,82%	F	36	52,94%	C	6	8,82%
13	1	1,47%				D	4	5,88%
TOTAL	68	100%		68	100%		68	100%

Fonte: Maciel (2012).

Após convocação dos alunos para a sala de apoio pela coordenação da escola, formou-se o grupo experimental que iniciou com 19 alunos, muitos dos quais desistiram logo nas primeiras sessões, restando oito. Na tabela 2 segue a caracterização do grupo experimental consolidado, por idade, gênero e turma.

TABELA 2: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS RELATIVOS À IDADE, GÊNERO E TURMA DO GRUPO EXPERIMENTAL

IDADE	N	%	SEXO	N	%	TURMA	N	%
10	2	25,00%				A	3	37,50%
11	6	75,00%	M	3	37,50%	B	2	25,00%
12	0	0,00%	F	5	62,50%	C	3	37,50%
13	0	0,00%				D	0	0,00%
TOTAL	8	100%		8	100%		8	100%

Fonte: Maciel (2012).

O grupo controle foi constituído por amostra de conveniência, pois ao término do ano letivo quando o pós-teste foi aplicado, poucos alunos estavam presentes na escola. Apenas seis alunos puderam participar dessa etapa, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino, conforme apontado na tabela 3.

TABELA 3: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS RELATIVOS À IDADE, GÊNERO E TURMA DO GRUPO CONTROLE

IDADE	N	%	SEXO	N	%	TURMA	N	%
10	0					A	6	100,00%
11	6	100,00%	M	3	50,00%	B	0	0,00%
12	0		F	3	50,00%	C	0	0,00%
13	0					D	0	0,00%
TOTAL	6	100%		6	100%		6	100%

Fonte: Maciel (2012).

7.3 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO ESTUDO

Este estudo foi conduzido em uma escola da rede estadual de ensino do município de Londrina. Para seleção da escola foi considerado a disponibilidade dessa em participar da pesquisa, cedendo o espaço para aplicar os instrumentos com os alunos, bem como para realizar as intervenções.

7.4 INSTRUMENTOS

7.4.1 Escala de Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura (Apêndice A)

A escala de Boruchovitch e Santos (2001), intitulada como *Escala de Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura*, tem o objetivo de verificar o repertório e frequência com que os alunos utilizam as estratégias de aprendizagem. Nesta versão a escala é composta por 40 itens propostos em forma de escala *Likert* distribuídos em 3 alternativas (“sempre”, “algumas vezes” e “nunca”). Para a presente pesquisa a escala foi adaptada de modo que das 40 questões, foram selecionadas apenas 11 específicas ao uso de estratégias de leitura. Itens referentes às estratégias gerais, tais como estratégias de monitoramento e estratégias de regulação afetiva não foram selecionados por não estarem contemplados no objetivo da pesquisa. Além disso, a escala adaptada manteve a forma de escala *Likert* distribuídas, porém, em 5 alternativas (“não”, “quase nunca”, “às vezes”, “quase sempre” e “sempre”). Essa escala foi aplicada como pré-teste, pós-teste e teste postergado.

7.4.2 Técnicas de Cloze para Diagnóstico da Compreensão Leitora (Apêndices B e C)

Foram utilizados os textos: “Comeram meu biscoito” retirado do livro *Ilustrações para todas as horas* (THINONIN, 2003), com 267 palavras e 41 lacunas o qual foi aplicada a técnica de *Cloze* preservando a primeira e última frase, e se omitindo os 5º vocábulos, bem como o texto “Nós e nosso lugar” retirado do livro didático de Geografia para 5ª série do ensino fundamental (SAMPAIO, 2005), com 196 palavras e 35 lacunas, sendo utilizado o mesmo procedimento da técnica de *Cloze* relatado anteriormente. Apenas o último instrumento foi aplicado novamente como pós-teste e teste postergado. Maiores detalhes serão descritos mais adiante.

7.4.3 Instrumento para Avaliar a Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática (Apêndice D)

O instrumento de Maciel e Bzuneck (2011) tem como objetivo avaliar as expectativas de sucesso e os valores referentes ao domínio de Português e Matemática. O questionário inicial foi submetido à avaliação de dois juízes da área e dez itens foram retirados por não haver concordância entre os avaliadores em relação às classificações. Desse modo, o instrumento ficou composto por 16 itens dispostos em escala *Likert* com cinco alternativas, sendo que metade refere-se ao domínio da Língua Portuguesa e a outra metade ao domínio da Matemática.

7.4.4 Problema de Matemática envolvendo a Compreensão Leitora (Apêndice E)

Foi retirado do livro didático de matemática intitulado “A Conquista da Matemática – 6º ano” (FTD, 2009) utilizado pelos alunos partícipes da pesquisa, um problema de matemática que requer a compreensão leitora para obter a solução. Acrescentou-se cinco perguntas referentes ao problema para identificar a qualidade da compreensão dos alunos. Após as perguntas, deixou-se um espaço em branco para que os alunos pudessem compor o raciocínio lógico-matemático utilizado.

7.4.5 Estudo Piloto com os Instrumentos

Após serem adaptados e formulados os instrumentos, os mesmos foram aplicados em dois alunos que não estudam na mesma escola em que se realizou a pesquisa. Um aluno era da 5ª série, com 11 anos, e outro aluno da 6ª série, com 12 anos.

No que se refere à *Escala de Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura* que fora adaptada de Boruchovitch e Santos (2001), um dos alunos teve dificuldade de compreender a pergunta “Você resume os textos que o professor pede para estudar?”, pois disse que fazia isso apenas quando o professor pedia. Então, resolveu-se reformular esta questão para “Mesmo quando o professor não pede, você resume os textos para estudar?”. Os alunos responderam este instrumento em cinco e sete minutos. Os demais instrumentos não sofreram alterações por não terem apresentado dificuldades na aplicação do estudo piloto.

7.5 PROCEDIMENTOS INICIAIS

Os procedimentos da presente pesquisa ocorreram em uma Escola Pública Estadual do Ensino Básico de Londrina no primeiro semestre de 2011. Foi realizado o contato com a Diretora da escola e com a Pedagoga responsável pela sala de apoio da 5ª série, para verificar a disponibilidade de ser realizada a pesquisa durante o segundo semestre de 2011. Elas autorizaram a pesquisa. A seleção da escola se deu por conveniência. Foi esclarecido o objetivo do trabalho para os alunos, bem como o cronograma e encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais dos alunos. Assegurou-se a liberdade e a privacidade dos participantes.

Como só havia uma sala de apoio, sendo esta o grupo experimental, foi necessário aplicar os instrumentos com alunos do período regular que não faziam parte do reforço. Sendo assim, o grupo controle foi formado por alunos da mesma série escolar que não participavam da sala de apoio. Na escola havia sala de apoio de Português e de Matemática. A pedagoga responsável permitiu que a intervenção ocorresse apenas na sala de apoio de Português. Tendo definido a série escolar e a sala de apoio que sofreria as intervenções, foi realizado um contato prévio com a professora da sala de apoio de Português. Ela se mostrou

interessada no projeto e predisposta a colaborar. Foi, então, definido um cronograma de atividades, de comum acordo, de forma a não prejudicar as rotinas da escola e das aulas. Porém após o segundo trabalho interventivo com a sala de apoio, a professora responsável pediu afastamento por motivos pessoais. Sendo assim, outra professora assumiu a sala de apoio e novamente foram explicados os objetivos e estabelecido um novo cronograma para a pesquisa. Esta professora também se mostrou interessada no trabalho e disposta a colaborar. O quadro 1 apresenta um esquema da pesquisa de intervenção.

QUADRO 1: ESQUEMA DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO

PRÉ-TESTE	AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA	SESSÕES DE INTERVENÇÃO	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POSTERGADO
G.E. e G.C.	G.E	1 2 3 4 5 6 7 8 9	G.E. e G.C.	G.E. e G.C.

Fonte: Maciel (2012).

A pesquisa incluiu a avaliação dos participantes no Pré e nos Pós-Testes para o Grupo Experimental (GE) e o Grupo Controle (GC). Para o GE, foram ministradas nove sessões de intervenção, cada uma delas com a duração de 45 minutos e com frequência de um encontro semanal, durante três meses, excluídos os encontros destinados ao Pré e ao Pós-Teste. Os feriados do segundo semestre impediram a regularidade de dois encontros semanais.

7.6. Procedimentos de Coleta de Dados no Pré-teste e na Avaliação da Compreensão Leitora

Um dos objetivos das atividades do Pré-Teste foi o de coletar dados sobre a expectativa e o valor referentes aos domínios de Português e Matemática, além de conhecer as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos. Após receber as autorizações dos responsáveis pelas crianças, foram aplicados em duas turmas de 5ª série, selecionadas aleatoriamente, os instrumentos: adaptação da *Escala de Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura* de Boruchovitch e

Santos (2001) e o instrumento *Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática* formulado por Maciel e Bzuneck (2011) que fora baseado no instrumento de Eccles e Wigfield (1995).

Como a sala de apoio é formada por alunos das quatro 5^{as} séries existentes na escola, foi necessário chamar os alunos que não pertenciam às duas 5^{as} séries selecionadas, durante o horário regular de aula e com o consentimento dos professores, para explicar os objetivos da pesquisa e entregar o termo de consentimento para os pais. Após retornarem com os termos, esses alunos também responderam os mesmos questionários que os alunos das outras duas turmas de quinta série no horário regular.

Todos os alunos foram deixados à vontade para solicitar esclarecimentos da pesquisadora. Em algumas ocasiões, alguns alunos necessitaram de apoio direto, que lhes foi proporcionado mediante a leitura conjunta entre a pesquisadora e o aluno. Para responder a esses questionários os alunos utilizaram em média vinte minutos. As crianças não foram privadas do horário de intervalo escolar em nenhum momento.

Para o grupo experimental, além da *Escala de Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura* e da avaliação da *Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática* que já havia sido aplicado no horário regular, conforme mencionado anteriormente foram aplicados outros instrumentos para coletar dados mais precisos sobre a compreensão leitora. Porém, como dito anteriormente, ocorreu um imprevisto. A professora regente da sala de apoio pediu afastamento e a coordenação convocou novos alunos para participar do reforço, sendo assim, foi necessário reformular e reiniciar a pesquisa com o grupo experimental.

Após retomar as atividades com a nova professora da sala de apoio e com os novos alunos convocados, resolveu-se aplicar novos instrumentos para poder estabelecer comparações mais precisas entre os alunos, afinal dos 16 alunos, sete já freqüentavam a sala de apoio e, portanto, já haviam preenchido a técnica de Cloze adotada no texto intitulado "Comeram meu biscoito". Como foi necessário recomeçar as atividades devido à nova convocação de alunos para a sala de apoio, decidiu-se então, aplicar um novo texto com a técnica de Cloze. Este texto foi retirado do livro didático de Geografia dos alunos. Além deste texto, foi aplicado um problema de matemática com perguntas voltadas à compreensão

leitora. Em decorrência das alterações, foi considerada como a primeira sessão com os alunos da sala de apoio, a sessão após a nova convocação de alunos.

Sendo assim, a primeira sessão com a turma da sala de apoio foi destinada para explicar aos alunos os objetivos do trabalho e aplicar os instrumentos de Cloze e Problema Matemático. Como os instrumentos “Escala de Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura” e “Avaliação da Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática” já haviam sido aplicados com as 5^{as} séries no horário regular de aula, não foi necessário aplicá-los com todos os novos alunos, pois estes já o haviam realizado por pertencerem às duas 5^{as} séries selecionadas. No entanto, três alunos não haviam respondido tais instrumentos e, por isso, foi necessário que lhes fossem aplicados antes da primeira sessão interventiva.

Procurou-se acolher de modo individual cada aluno que não havia participado da sala de apoio anteriormente. Perguntou-se o nome e do que gostavam de fazer. Esclareceu-se que esta sessão seria um pouco cansativa, mas que era necessário para que se pudesse conhecê-los melhor. Foi então, entregue o texto de Geografia com a técnica de Cloze aplicada. Os alunos tiveram bastante dificuldade nesse instrumento, mencionando em vários momentos que era muito difícil. Foi dito a eles para não desistirem, para relerem o texto e depois retomá-lo para preencher. Além disso, ressaltou-se que não precisavam se apressar. A maioria deixou lacunas em branco por não conseguirem preencher. Ao entregar o teste, a pesquisadora perguntava se não queriam continuar tentando. Alguns resolviam seguir o conselho. A maioria levou cerca de 20 minutos para preencher o texto. Um aluno levou 50 minutos. Para os alunos que haviam terminado o texto com a técnica Cloze foi entregue o último instrumento com um problema de matemática envolvendo questões voltadas à compreensão leitora. Durante toda aplicação dos instrumentos os participantes foram deixados à vontade para solicitar esclarecimentos e eram observados, para que lhes fosse dada ajuda, quando necessário. Alguns deles necessitaram de uma ajuda mais direta, mediante a leitura conjunta entre o participante e a pesquisadora. Após recolher o último instrumento, a pesquisadora despediu-se dos alunos ressaltando que na próxima semana começaria a primeira sessão interventiva e que esta seria menos cansativa. Às 9h15min a sala de apoio continuou suas atividades com a professora regente.

O aluno que havia demorado a responder a técnica de Cloze saiu da sala com o consentimento dele e da professora para poder responder ao último instrumento sobre Problema Matemático. Assim, juntamente com a pesquisadora o aluno deslocou-se para a sala ao lado da sala de apoio e foi-lhe entregue o último instrumento. Após o aluno ter finalizado, a pesquisadora ressaltou seus pontos positivos, dizendo a ele que era muito inteligente e que o fato de não ter terminado junto com os outros alunos não significava que ele era inferior aos demais. Explicou que cada um possui um tempo para responder, sendo que às vezes aquele que termina muito rápido pode ter ido pior do que aquele que terminou por último por não ter prestado a devida atenção. No momento de se despedir, ele agradeceu a pesquisadora que lhe deu um abraço.

7.7. Procedimentos de Intervenção – Grupo Experimental

Foram nove as sessões de intervenção para os estudantes do Grupo Experimental (GE), cada uma delas com a duração de 45 minutos, e com frequência média de um encontro semanal, durante três meses, excluídos os encontros destinados ao Pré e Pós-Teste. Em virtude da ocorrência de alguns feriados, em duas semanas não houve intervenção.

Cada sessão teve seus objetivos específicos e um planejamento de atividades que conduzisse a esses objetivos. No entanto, todas as sessões constaram com momentos de socialização, desenvolvimento da motivação, ensino de estratégias específicas de leitura e a partir da segunda sessão, momentos de recapitulação da sessão anterior. Essas etapas serão detalhadas a seguir.

O momento de socialização tinha o objetivo de promover a motivação para o trabalho do dia. Recebiam-se os alunos de forma calorosa e fazia-se a apresentação sucinta das atividades e o esclarecimento a respeito dos objetivos estipulados para aquela aula. A partir da segunda sessão era realizada a recapitulação da sessão anterior e feita uma articulação com o trabalho do dia. A seguir, eram desenvolvidas atividades destinadas a ativar a atenção e o valor da tarefa.

Seguia-se então, para o ensino direto de estratégias, visando a compreensão leitora. Trabalhou-se com estratégias que despertassem o interesse

antes da leitura do texto, bem como estratégias durante e depois de ler. Essa etapa demandava a maior parte do tempo das sessões interventivas. Atividades variadas foram realizadas visando a compreensão e a interpretação dos textos mediante o auxílio das estratégias ensinadas. A escrita também esteve presente nessa etapa como forma de expressão da compreensão do texto lido e uma estratégia de elaboração e organização do conhecimento.

Segue-se o relato de cada sessão realizada com o grupo experimental.

QUADRO 2 – PRIMEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer os alunos; ❖ Convidá-los para participar das intervenções de forma assídua; ❖ Captar os interesses dos alunos; ❖ Trabalhar o valor da compreensão leitora; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresentação da pesquisadora e dos objetivos do trabalho; ❖ Debate oral sobre a importância da leitura; ❖ Preenchimento de uma lista de interesses; ❖ Realização de um contrato de frequência; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Jornal, caixa de remédio, embalagem de alimentos, livros. ❖ Lista de interesses. ❖ Ficha de frequência.

Fonte: Maciel (2012).

7.7.1. Primeira sessão de intervenção

Nessa sessão o objetivo principal foi conhecer os alunos e captar seus interesses a fim de organizar as próximas sessões com base nos interesses captados. Desse modo, o valor pela tarefa seria potencializado. Inicialmente, a pesquisadora apresentou-se e pediu para que cada aluno fizesse o mesmo. Então, foram explicados os objetivos do trabalho, bem como sua importância para a vida acadêmica dos alunos. Feito isso, a pesquisadora questionou se eles achavam que a leitura era importante e o porquê era importante. Arelado a isso, a pesquisadora expôs alguns materiais tal como jornal, caixas de remédio, embalagens de alimentos, livros, perguntando aos alunos se a leitura era necessária para o manuseio desses materiais. Enfatizou-se, portanto, o valor da leitura para a vida em sociedade. Em seguida, entregou-se uma ficha para os alunos

preencherem a fim de captar os interesses dos mesmos. Nessa ficha continha questões referentes ao que os alunos gostavam de fazer, preferência por cantor, esporte, matéria da escola, professor e um espaço para algo mais que quisessem acrescentar.

Tendo esclarecido e captado o interesse dos alunos, passou-se para a discussão sobre o contrato de frequência. Foi enfatizado sobre a importância de participarem assiduamente das sessões e perguntou-se se os alunos concordavam e se havia compreendido a importância do trabalho. Abriu-se um espaço para sanar as dúvidas e entregou-se uma ficha a cada aluno que seria carimbada a cada encontro. Foi combinado que aqueles que participassem de todos os encontros ganhariam um prêmio ao término das sessões, havendo a possibilidade de reposição das sessões para aqueles que faltassem por motivos justificáveis. Todos compreenderam e concordaram com as condições. Ao final das atividades dessa primeira sessão, assim como das demais, a pesquisadora se despediu dos alunos dando um *feedback* da sessão e do comportamento dos alunos, incentivando-os a participarem da próxima sessão.

QUADRO 3 – SEGUNDA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reforçar o vínculo com a turma; ❖ Recapitular a sessão anterior e o valor da leitura; ❖ Ensinar a estratégia de se ter um objetivo prévio para ler. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisão do que foi acordado e o valor da leitura; ❖ Explicação do que é um objetivo e sua importância; ❖ Leitura e preenchimento da folha de atividade relativa à estratégia de se ter objetivos de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atividade “Objetivos de Leitura”.

Fonte: Maciel (2012).

7.7.2. Segunda sessão de intervenção

Inicialmente foi questionado aos alunos o que havia sido trabalhado na sessão anterior. Os alunos lembraram alguns momentos da aula anterior e foi discutida novamente a importância da leitura. Conforme os alunos

relembavam, procurou-se envolver os alunos que estavam mais quietos realizando perguntas simples. Após lembrar o conteúdo da aula, foi explicado o objetivo da segunda sessão, bem como o que seria desenvolvido. Perguntou-se aos alunos se eles tinham o hábito de se indagarem do porquê de ler um texto. A maioria disse que não possuía esse hábito. Foi dito, então, que para conseguirmos manter a atenção focada na leitura é necessário que se estabeleça objetivos de leitura. Foi dado um exemplo para que compreendessem como estabelecer objetivos. O exemplo foi o seguinte: perguntou-se se quando uma pessoa pega um ônibus, ela sabe o porquê de pegar aquele ônibus, se sabe aonde chegará ao entrar no ônibus. Concluiu-se, portanto, que essa pessoa possui um objetivo. Um aluno questionou: E se a pessoa não quiser ir para nenhum lugar, só quiser passear de ônibus? A pesquisadora então perguntou a turma qual era o objetivo no exemplo dado pelo aluno. Alguns alunos responderam que o objetivo era apenas andar de ônibus. A professora perguntou se os demais concordavam com a resposta e eles afirmaram que sim.

Ao observar que os alunos haviam compreendido como estabelecer objetivos, foi entregue uma atividade com três situações escolares as quais os alunos deveriam encontrar os objetivos de cada situação. Durante a atividade alguns alunos tiveram dúvida que foram esclarecidas de modo individual pela pesquisadora. Ao terminarem de responder, foi solicitado a três alunos para que lessem cada caso de modo que fosse feita a correção com toda turma. Ao terminar a correção ressaltaram-se mais uma vez a importância de se estabelecer objetivos. Para finalizar a aula, a pesquisadora fez a chamada, carimbou a ficha de frequência e se despediu dos alunos incentivando a presença deles para a aula da semana seguinte.

QUADRO 4 – TERCEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recapitular a estratégia ensinada na sessão anterior; ❖ Ensinar as estratégias de resgatar o conhecimento prévio e estabelecer previsões sobre o texto a ser lido. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisão da sessão anterior e exposição dos objetivos daquela sessão. ❖ Discussão sobre a importância de se resgatar o conhecimento prévio para potencializar a leitura, bem como de realizar previsões sobre o texto. ❖ Leitura de um texto e preenchimento das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Texto “O Encontro”. ❖ Atividade referente ao texto.

Fonte: Maciel (2012).

7.7.3. Terceira sessão de intervenção

A pesquisadora cumprimentou os alunos perguntando como estavam. Feito isso, foi questionado a eles o que haviam aprendido na sessão anterior a fim de que recapitulassem a estratégia ensinada. Tendo recapitulado a estratégia, foi questionado aos alunos se a estratégia ensinada auxiliava ou não na leitura. Passou-se então, para o segundo momento da sessão. Apresentaram-se os objetivos daquela aula e deu-se início à explicação da estratégia de resgatar o conhecimento prévio antes da leitura de um texto. Foi dito que ao aplicar essa estratégia nossa mente busca informações que possam auxiliar na compreensão do novo conteúdo. Deu-se então o texto intitulado “O Encontro” que continha uma figura de um pássaro. Foi solicitado aos alunos que lessem o título e analisassem a imagem buscando seus conhecimentos prévios.

Após análise do título e da imagem contida no texto, foi explicada a estratégia de estabelecer previsões sobre o texto a ser lido com o objetivo de despertar a atenção do leitor durante a leitura do mesmo. Sendo assim, pediu-se para que os alunos fizessem previsões acerca do que seria lido tendo ainda como ponto de referência o título e a imagem. Após o estabelecimento das previsões, seguiu-se para a leitura do texto. Durante a leitura, em dois momentos distintos a pesquisadora pediu para que os alunos estabelecessem novas previsões

sobre o enredo do texto. Ao término da leitura os alunos começaram a dizer o que haviam acertado, o que haviam errado e qual deles havia chegado mais próximo. A pesquisadora perguntou se essa estratégia havia os auxiliado a prestarem atenção durante a leitura. Todos responderam que sim. Para finalizar, os alunos completaram a atividade relatando a experiência que tiveram. A pesquisadora despediu-se incentivando a presença deles na próxima sessão.

QUADRO 5 – QUARTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recapitular as estratégias ensinadas na sessão anterior; ❖ Reforçar as estratégias de resgatar o conhecimento prévio e estabelecer previsões sobre o texto a ser lido. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisão da sessão anterior e exposição dos objetivos daquela sessão. ❖ Discussão sobre a importância de se resgatar o conhecimento prévio para potencializar a leitura, bem como de realizar previsões sobre o texto. ❖ Leitura de um texto e preenchimento das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cartolina; ❖ Caneta; ❖ Texto: “O relógio da sorte de Pelé”; ❖ Folha de atividade;

Fonte: Maciel (2012).

7.7.4. Quarta sessão de intervenção

A professora da turma finalizou sua aula e chamou a pesquisadora para entrar que cumprimentou a professora e os alunos. Eles estavam finalizando a atividade anterior. A pesquisadora fez a chamada e pediu para que guardassem o material. Como na semana anterior não havia tido aula por conta da semana da criança, a pesquisadora perguntou aos alunos como eles haviam passado. A pesquisadora perguntou aos alunos se eles se lembravam das estratégias de leitura ensinadas nas aulas anteriores. Os alunos começaram a falar e com o auxílio da pesquisadora todas as estratégias foram lembradas. Aproveitou-se para ressaltar brevemente cada uma delas e destacar a importância da leitura em todas as disciplinas escolares. Feito isso, a pesquisadora colocou uma cartolina na lousa e pediu para que os alunos relembassem do texto lido na aula

anterior. Um aluno logo se lembrou do título do texto que foi escrito pela pesquisadora na cartolina. Os demais alunos começaram a relatar a história, e conforme eles se lembravam do texto a pesquisadora anotava na cartolina mediante frases curtas ditadas pelos alunos.

Tendo lembrado o texto, a pesquisadora ressaltou que eles haviam ido muito bem e que isso foi possível graças às estratégias. Perguntou se eles haviam percebido como conseguiram prestar atenção durante a leitura do texto. Eles disseram que sim. A pesquisadora ressaltou novamente a importância de prever as informações do texto e disse que o objetivo daquela sessão seria praticar novamente essa estratégia. Foi entregue uma folha contendo um texto para cada aluno. Pediu-se então que eles lessem o título e visualizassem a imagem para prever o que iria acontecer no texto. Os alunos começaram a realizar suas previsões. A pesquisadora conduziu-os permitindo e incentivando que todos dissessem algo. Um aluno não quis falar mesmo com o incentivo da pesquisadora. Tendo feito isso, foi dito aos alunos para que lessem o texto em silêncio a fim de verificar se haviam acertado ou não. Os alunos permaneceram em silêncio até finalizarem a leitura. Após o término da leitura foi perguntado se eles haviam acertado suas previsões. Alguns disseram que sim e outros que não. Conversou-se sobre o texto e algumas dúvidas foram tiradas. A pesquisadora pediu para que todos respondessem as questões contidas no verso da folha do texto. A última atividade da folha continha uma proposta para que os alunos elaborassem uma pergunta sobre o texto. Tendo feito isso, os alunos trocaram as folhas com seus colegas para que pudessem responder a pergunta feita. Ao terminar essa atividade a pesquisadora ressaltou mais uma vez que eles haviam ido muito bem, que a concentração deles durante a leitura tinha sido ótima. Os alunos entregaram a atividade à pesquisadora e as fichas de frequência foram carimbadas. Os alunos se despediram da pesquisadora. Alguns disseram: “Até terça que vem professora”.

QUADRO 6 – QUINTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recapitular as estratégias ensinadas na sessão anterior; ❖ Reforçar as estratégias de resgatar o conhecimento prévio e estabelecer previsões sobre o texto a ser lido. ❖ Ensinar a estratégia de formular e responder perguntas sobre o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisão da sessão anterior e exposição dos objetivos daquela sessão. ❖ Leitura de um texto e preenchimento das atividades. ❖ Discussão sobre a importância de se resgatar o conhecimento prévio para potencializar a leitura, bem como de realizar previsões sobre o texto. ❖ Formulação de perguntas sobre o texto. ❖ Responder as perguntas formuladas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Texto: “A Enchente”; ❖ Folha de atividade;

Fonte: Maciel (2012).

7.7.5. Quinta sessão de intervenção

Após os cumprimentos e as atividades de sensibilização, de suporte à motivação e aos aspectos afetivos ressaltando as melhorias percebidas nos alunos, houve uma revisão das atividades dos dias anteriores, sendo incentivada a participação oral dos alunos na discussão. O objetivo dessa sessão era ensinar os alunos a formular perguntas sobre o texto lido e respondê-las. No entanto, aproveitou-se para recapitular e aplicar as demais estratégias já ensinadas. Assim, foi dado um texto sem título aos alunos e pediu-se para que lessem o texto individualmente e após a leitura respondessem as questões presentes na folha. Os alunos leram o texto, não entenderam seu conteúdo e por isso, não conseguiram responder as questões. Foi perguntado a eles o porquê de não terem compreendido o texto. Eles responderam que o texto estava sem sentido. Ressaltou-se a importância do conhecimento prévio para a leitura do texto. A pesquisadora revelou o título que era “A enchente” e pediu para que o lessem novamente e tentassem responder as questões. Nesse momento, os alunos conseguiram realizar a atividade. Os alunos demonstraram muito interesse nessa atividade e perceberam a importância do conhecimento prévio para compreensão da leitura.

Passou-se então, para a segunda etapa da sessão que foi o ensino de formular e responder perguntas sobre o texto. Explicou-se a importância dessa estratégia e foi solicitado que cada aluno elaborasse duas perguntas sobre o texto lido para que seu colega as respondesse. Ao finalizarem a atividade, a pesquisadora carimbou a ficha de frequência e se despediu dos alunos.

QUADRO 7 – SEXTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recapitular as estratégias ensinadas na sessão anterior; ❖ Identificar elementos não coerentes com a mensagem do texto; ❖ Preencher lacunas presentes no texto (Técnica de <i>Cloze</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisão da sessão anterior e exposição dos objetivos daquela sessão. ❖ Leitura de um texto. ❖ Identificação da sentença não coerente com a mensagem do texto. ❖ Leitura de um texto. ❖ Preenchimento de lacunas presentes no texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Textos: “Como escapar do vírus da dengue” e “Piadinha”;

Fonte: Maciel (2012).

7.7.6. Sexta sessão de intervenção

A sessão iniciou-se com a recapitulação das aulas anteriores e com o parecer da pesquisadora em relação ao desenvolvimento dos alunos com o objetivo de motivá-los e incentivá-los a continuarem participando das intervenções. Feito isso, explicou-se os objetivos da aula dizendo que o intuito era de melhorar a habilidade leitora com duas atividades estratégicas: identificação de elementos não coerentes com a mensagem do texto e preenchimento de lacunas. Os alunos leram a primeira atividade “Como escapar do vírus da dengue” e identificaram a sentença que não pertencia ao texto. Depois foi realizada uma breve discussão sobre o conteúdo do texto e sua importância no cotidiano da sociedade.

Em seguida, a pesquisadora entregou a atividade “Piadinha” em que os alunos deveriam preencher as seis lacunas existentes com os termos presentes acima do texto propriamente dito. Após o preenchimento, os alunos leram o texto individualmente. Alguns perceberam que não haviam preenchido

corretamente, e sozinhos, perceberam e corrigiram os erros. Para finalizar, a pesquisadora incentivou a participação dos alunos para a próxima sessão e carimbou a ficha de frequência.

QUADRO 8 – SÉTIMA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recapitular as estratégias ensinadas na sessão anterior; ❖ Refletir sobre o valor da aprendizagem e do esforço; ❖ Ler individualmente o texto sem auxílio; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisão da sessão anterior e exposição dos objetivos daquela sessão. ❖ Reflexão sobre a importância do esforço e da aprendizagem; ❖ Leitura individual de um texto ❖ Resolução dos exercícios referentes ao conteúdo do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Texto: “O Cavalo e o Porco”.

Fonte: Maciel (2012).

7.7.7. Sétima sessão de intervenção

Nessa sessão o objetivo foi de refletir sobre a importância da aprendizagem para o indivíduo. Inicialmente a pesquisadora cumprimentou os alunos e perguntou a eles o que haviam aprendido com as sessões até o momento. Tendo lembrado as estratégias aprendidas, a pesquisadora perguntou se tais estratégias eram importantes e o porquê de serem importantes. Feito isso, discutiu-se que as estratégias apenas surtiriam efeito na vida escolar dos alunos se fossem aplicadas e que com esforço e determinação eles perceberiam o resultado gradativamente. Os alunos relataram algumas experiências vivenciadas em sala de aula.

Entregou-se um texto intitulado “O cavalo e o porco” e foi dada a orientação de que a leitura seria individual, sem apoio externo no primeiro momento. Foi sugerido para aos alunos que aplicassem as estratégias aprendidas. Ao finalizar o texto, os alunos ficaram eufóricos com o desfecho da fábula. Foi iniciada, então, uma discussão acerca do conteúdo do texto, ressaltando a importância do esforço, da valorização pessoal em relação a aprendizagem independentemente do que as

outras pessoas digam ou julguem a nosso respeito. Os alunos relataram experiências com professores que não deram valor ao esforço deles, sendo que um dos alunos chorou ao relatar sua experiência. A pesquisadora ressaltou o progresso que estavam tendo com as sessões e importância deles acreditarem em sua própria capacidade. Para finalizar os alunos responderam aos exercícios referentes ao texto e depois foi feita a correção oral com toda turma.

QUADRO 9 – OITAVA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recapitular a fábula lida na sessão anterior; ❖ Refletir sobre o valor da aprendizagem e do esforço; ❖ Ensinar a estratégias de selecionar as ideias principais do texto e elaborar resumo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recapitulação da fábula lida na sessão anterior; ❖ Reflexão sobre a importância do esforço e da aprendizagem; ❖ Leitura individual de um texto ❖ Resolução dos exercícios referentes ao conteúdo do texto. ❖ Identificação das ideias principais do texto; ❖ Elaboração de resumo; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Texto: “O Cavalo e o Porco” e “A fábula da borboleta”.

Fonte: Maciel (2012).

7.7.8. Oitava sessão de intervenção

Após os cumprimentos, a sessão iniciou com a recapitulação da fábula “O cavalo e o porco”, trabalhada na aula anterior. Lembrou-se também o que havia sido discutido com base no texto e ressaltou-se a importância de estudar e não desistir de buscar as metas traçadas. A pesquisadora expôs os objetivos da sessão e distribuiu o texto “A fábula da borboleta” para os alunos lerem silenciosamente. Tendo finalizado a leitura, foi feita uma leitura oral com a participação dos alunos. Discutiu-se a moral da fábula sobre a importância do esforço para conquistar algo.

Feito isso, a pesquisadora lembrou as estratégias ensinadas até o momento e explicou a estratégia a ser ensinada naquela sessão. Desse modo, foram apresentadas as estratégias de identificar as ideias principais do texto e utilizá-las para elaboração de um resumo. Como exercício de aplicação, foi distribuído uma folha em que o aluno poderia optar por retirar as ideias principais e elaborar o resumo do texto “O cavalo e o porco” ou do texto “A fábula da borboleta”. Os alunos completaram a atividade e a sessão foi finalizada ressaltando a importância de estarem presentes na próxima sessão que seria a última.

QUADRO 10 – NONA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relembrar as sessões de intervenção; ❖ Dar o <i>feedback</i> do trabalho; ❖ Reforçar a importância da leitura para a aprendizagem e a importância da crença de autopercepção. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Discussão dos temas trabalhados no processo interventivo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lousa e giz.

Fonte: Maciel (2012).

7.7.9. Nona sessão de intervenção

Após cumprimentar os alunos, a pesquisadora iniciou a sessão parabenizando-os pela participação durante todo o processo interventivo. Explicou-se que a presente sessão seria uma retrospectiva do trabalho realizado. Juntos, a pesquisadora e os alunos foram lembrando o que havia sido trabalhado: o valor da leitura para a aprendizagem, a importância do esforço e da crença de que são capazes de alcançar os objetivos traçados e as estratégias de leitura ensinadas. Conforme os alunos lembravam, a pesquisadora escrevia na lousa os temas centrais. Passados os 45 minutos destinados à nona sessão e tendo finalizado a retrospectiva, reforçado a importância da leitura para a aprendizagem escolar, foram aplicados os pós-testes. Para isso, a professora cedeu o segundo horário da aula. Após a aplicação dos testes, que será detalhada a seguir, a pesquisadora e os alunos tiveram um momento de confraternização.

QUADRO 11 – PÓS-TESTE: GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO CONTROLE

PÓS-TESTE	ESTRATÉGIAS DE LEITURA	MOTIVAÇÃO PARA PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	TÉCNICA DE CLOZE	PROBLEMAS MATEMÁTICOS
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliar as estratégias de aprendizagem e relativas à leitura; ❖ Comparar os resultados anteriores e após o trabalho de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliar a Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática; ❖ Comparar os resultados anteriores e após o trabalho de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliar os sujeitos, relativamente à compreensão da leitura; ❖ Verificar possíveis melhorias após a intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliar os sujeitos, relativamente à compreensão da leitura na resolução de problemas matemáticos; ❖ Verificar possíveis melhorias após a intervenção
Aplicação	G.E. e.G.C.	G.E. e.G.C.	G.E.	G.E.

Fonte: Maciel (2012).

7.8. Procedimentos de coleta de dados no pós-teste

Ao término dos procedimentos de intervenção no GE, houve o segundo momento de avaliação dos alunos dos dois grupos, GE e GC. Em ambos grupos, porém em momentos distintos, foram aplicados os seguintes instrumentos:

- a) adaptação da *Escala de Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura* de Boruchovitch e Santos (2001), com o objetivo de avaliar as possíveis alterações qualitativas dos alunos quanto ao uso de estratégias de aprendizagem para a leitura;
- b) instrumento *Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática* formulado por Maciel e Bzuneck (2011), para verificar as possíveis mudanças nas crenças motivacionais dos alunos.

Com o grupo experimental foi ainda aplicado os instrumentos: a) técnica de *Cloze* aplicada ao texto “Nós e nosso lugar” de Sampaio (2005); e, b) Problema de Matemática envolvendo a Compreensão Leitora (FTD, 2009). As reaplicações desses instrumentos tiveram como objetivo verificar as influências do trabalho interventivo na compreensão leitora dos alunos.

Tanto com os alunos do GE quanto com os do GC não foi apresentada nenhuma dificuldade para o preenchimento dos instrumentos pelo fato de já serem conhecidos pelos alunos. Com o GE os instrumentos foram aplicados após a última sessão de intervenção na aula subsequente, cedida pela professora. Os alunos levaram em torno de 25 a 40 minutos para responderem os quatro instrumentos. Já com o GC os instrumentos foram aplicados no horário regular de ensino. Foi solicitado ao professor de uma das turmas de quinta-série que disponibilizasse o tempo de seis alunos para aplicação dos instrumentos. Os alunos responderam na sala de aula e levaram em torno de 15 a 20 minutos para preencherem os dois instrumentos.

QUADRO 12 – PÓS-TESTE POSTERGADO: GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO CONTROLE

PÓS-TESTE	ESTRATÉGIAS DE LEITURA	MOTIVAÇÃO PARA PORTUGUÊS E MATEMÁTICA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliar as estratégias de aprendizagem e relativas à leitura; ❖ Comparar os resultados anteriores e após o trabalho de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliar a Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática; ❖ Comparar os resultados anteriores
Aplicação	G.E. e.G.C.	G.E. e.G.C.

Fonte: Maciel (2012).

8 RESULTADOS

Os dados deste estudo serão apresentados em associação com os objetivos. Análises quantitativas mostrarão comparações entre os dois grupos nos tempos: pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado.

8.1. Efeitos dos procedimentos de intervenção na melhoria da compreensão leitora

O primeiro objetivo da investigação foi analisar antes e depois do programa de intervenção, o nível de compreensão leitora dos estudantes do grupo experimental. A hipótese foi que o Grupo Experimental evidenciaria progresso significativo nas práticas de leitura após as sessões de intervenção. Para verificar a consecução desse objetivo, foram analisados os dados obtidos por meio da técnica de *Cloze* e do Problema de Matemática. Iniciaremos com a apresentação dos dados da técnica de *Cloze* e em seguida com os dados do Problema de Matemática.

Para avaliar o progresso em compreensão utilizando a técnica de *Cloze*, foi utilizado um texto “Nós e nosso lugar” retirado do livro didático de Geografia para 5ª série do ensino fundamental (SAMPAIO, 2005), com 196 palavras e 35 lacunas. Essa técnica foi aplicada no pré e no pós-teste com os alunos do grupo experimental. Foi utilizada a correção sinônima e ponderada na avaliação do instrumento aplicado, isto é, considerou-se como acerto palavras sinônimas retiradas de dois dicionários da língua portuguesa (FERREIRA, 1999; HOUAISS, 2010) e não foram levados em consideração os erros gramaticais.

Para a comparação dos resultados individuais, foram consideradas as porcentagens individuais dos acertos e a classificação correspondente. A partir dos escores individuais, foram calculadas as porcentagens e avaliado o desempenho, de acordo com o critério e as categorias propostas por Bormuth (1968). O nível de frustração (ou insatisfatório) fica abaixo de 44%, o nível médio fica entre 44% e 57%, e acima da média considera-se como nível independente. A **Tabela 4** apresenta tais resultados individuais no pré e pós-testes.

TABELA 4: DESEMPENHO INDIVIDUAL DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL NA TÉCNICA DE CLOZE

ALUNO	PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE		
	Acertos	Porcentagem	Nível*	Acertos	Porcentagem	Nível*
1	11	31,43	NF	15	42,86	NF
3	21	60,00	NI	27	77,14	NI
5	11	31,43	NF	17	48,57	NM
10	18	51,43	NM	21	60,00	NI
12	10	28,57	NF	17	48,57	NM
15	20	57,14	NI	18	51,43	NM
16	08	22,85	NF	19	54,29	NM
17	19	54,28	NM	21	60,00	NI

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

Fonte: Maciel (2012).

Podem-se observar na **Tabela 4** os resultados individuais dos alunos do grupo experimental no pré e pós-teste. Ressalta-se que apenas o **aluno número 15** apresentou queda do desempenho no pós-teste, sendo que houve melhorias significativas nos demais alunos. Um dado interessante é dos valores mínimos e máximos. No pré-teste o valor mínimo foi de 10 acertos e no pós-teste de 15 acertos, havendo um salto quantitativo de quatro pontos. Já o valor máximo no pré-teste foi de 21 acertos e no pós-teste de 27 acertos, apontando uma melhoria de seis pontos.

Em relação aos níveis de leitura, observa-se que três alunos (3, 12 e 16) que apresentaram nível de frustração no pré-teste, passaram a apresentar melhores níveis, sendo dois alunos no nível médio e um no nível independente. Esses resultados demonstram que o programa de intervenção aplicado aos alunos do grupo experimental surtiu efeitos positivos em relação a compreensão leitora. A seguir serão apresentados os resultados obtidos pelo grupo experimental na resolução do Problema de Matemática.

O Problema Matemático teve como objetivo avaliar a compreensão leitora dos alunos no contexto da matemática. Foi retirado do livro didático “A Conquista da Matemática – 6º ano” (FTD, 2009) um problema que requer a compreensão leitora para obter a solução. Acrescentaram-se cinco perguntas

referentes ao problema para identificar a qualidade da compreensão dos alunos. Após as perguntas, deixou-se um espaço em branco para que os alunos pudessem compor o raciocínio lógico-matemático utilizado. Para avaliar as respostas obtidas, foram atribuídos 20 pontos a cada resposta correta, e para última questão foram considerados os 20 pontos apenas para os alunos que tentaram resolver o problema com cálculos matemáticos, e 10 pontos para aqueles que apenas mencionaram o que fariam. A **Tabela 5** apresenta os resultados individuais no pré e pós-teste.

TABELA 5: DESEMPENHO INDIVIDUAL DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL NO PROBLEMA MATEMÁTICO

TESTE ALUNO	PRÉ-TESTE		PÓS-	
	Pontos	Porcentagem	Pontos	Porcentagem
1	70	70,00 %	90	90,00 %
3	50	50,00 %	90	90,00 %
5	60	60,00 %	70	70,00 %
10	80	80,00 %	80	80,00 %
12	70	70,00 %	70	70,00 %
15	90	90,00 %	90	90,00 %
16	60	60,00 %	100	100,00%
17	80	80,00 %	90	90,00%

Fonte: Maciel (2012).

Pode-se verificar que 5 de 8 alunos apresentaram melhorias na compreensão leitora do problema matemático aplicado. Cabe destacar a melhoria dos alunos número 3 e 16 que apresentaram 40% de melhoria no nível de compreensão para a resolução do problema matemático. Destaca-se que se por um lado nem todos os alunos apresentaram melhores pontuações, por outro lado não houve queda no desempenho de nenhum aluno. Desse modo, considera-se que o saldo foi positivo na medida em que houve melhorias significativas em 62,5% do grupo experimental.

Em síntese, os resultados apresentados pelos dois instrumentos utilizados para avaliar o efeito do programa de intervenção na compreensão leitora do grupo experimental, apontaram melhorias significativas na comparação entre o pré e o pós-teste. A seguir serão apresentados os resultados referentes ao segundo objetivo desta pesquisa.

8.2. Uso de estratégias de aprendizagem para a compreensão leitora

O segundo objetivo do estudo foi avaliar se houve melhoria na utilização de estratégias de aprendizagem voltadas a compreensão leitora, após a intervenção. A hipótese era que o Grupo Experimental evidenciaria progressos na utilização de estratégias de aprendizagem após as sessões de intervenção, quando comparado ao Grupo-Controle. Cabe lembrar que o instrumento utilizado para avaliar as estratégias foi de aprendizagem de Boruchovitch e Santos (2001) que tem o objetivo de verificar o repertório e frequência com que os alunos as utilizam. Para a presente pesquisa a escala foi adaptada de modo que das 40 questões, foram selecionadas apenas 11 específicas ao uso de estratégias de leitura distribuídas em escala *Likert* com 5 alternativas (“nunca”, “quase nunca”, “às vezes”, “quase sempre” e “sempre”). Os itens da escala variaram de 1 para “nunca” a 5 para “sempre”. Esse instrumento foi aplicado no pré, pós-teste e pós-teste postergado com o GE e o GC. A **Tabela 6** apresenta os dados do *grupo experimental* nos três momentos da avaliação, e a **Tabela 7** apresenta os mesmos dados com o *grupo controle*.

TABELA 6: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO EXPERIMENTAL* EM RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

Aluno	I.C.	Sexo	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	M	3,27	2,81	3,72
3	11	F	3,54	2,54	2,72
5	11	M	1,36	2,18	3,45
10	10	F	3,00	3,09	2,63
12	11	F	3,00	2,00	2,63
15	11	M	1,90	2,00	2,00
16	10	F	1,63	N.C.*	2,63
17	11	F	1,54	N.C.*	2,36

*N.C. = Não compareceu no dia da aplicação do teste.

Fonte: Maciel (2012).

As alunas 16 e 17 não compareceram no dia do pós-teste, e como era a última semana de aula não foi possível encontrá-las naquele período para aplicação do teste. Ao comparar as médias obtidas no pós-teste com o pré-teste, revelou-se que 50% dos alunos apresentaram melhorias na utilização de estratégias e outros 50% apresentaram menores médias. Quando comparado o pré-teste com o pós-teste postergado, dos 8 alunos participantes da pesquisa, 5 apresentaram melhores médias e 3 apresentaram menores médias.

TABELA 7: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO CONTROLE* EM RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

Aluno	I.C.	Sexo	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	F	2,27	2,85	3,90
2	11	F	2,27	3,00	2,63
3	11	M	1,72	2,28	3,63
4	11	M	3,00	2,85	3,00
5	11	F	1,63	1,57	2,00
6	11	M	2,27	1,28	2,27
7	11	F	2,45	N.A.*	2,00
8	11	F	2,36	N.A.*	2,36

*N.A. = Não aplicado devido à ausência de duas alunas do grupo experimental.

Fonte: Maciel (2012).

Como duas alunas do GE não compareceram na aplicação do pós-teste, decidiu-se não aplicar o pós-teste com duas alunas do GC por não haver dados a serem comparados. Ao comparar as médias obtidas no pós-teste com o pré-teste, revelou-se que 50% dos alunos apresentaram melhorias na utilização de estratégias e outros 50% apresentaram menores médias. Quando comparado o pré-teste com o pós-teste postergado, dos 8 alunos do GC, 4 apresentaram melhores médias, 3 apresentaram médias iguais e um apresentou média menor. A tabela a seguir apresenta as médias gerais de cada grupo no pré-teste, pós e teste postergado.

TABELA 8: MÉDIA GERAL E DESVIO PADRÃO DOS GRUPOS NOS TRÊS MOMENTOS AVALIATIVOS

	GRUPO CONTROLE		GRUPO EXPERIMENTAL	
	MÉDIA	DESV. PAD.	MÉDIA	DESV. PAD.
PRÉ-TESTE	2,25	1,31	2,40	1,41
PÓS-TESTE	2,30	1,40	2,43	1,41
TESTE POST.	2,72	1,43	2,77	1,35

Fonte: Maciel (2012).

Ambos os grupos apresentaram melhorias nas médias gerais quando comparados os resultados obtidos no pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado. O GC aumentou 5 pontos no pós-teste e 47 pontos no teste postergado ao se comparar com a média do pré-teste. Já o GE aumentou 3 pontos no pós-teste e 37 pontos no teste postergado. Cabe ressaltar que o GC foi formado por alunos não convocados para a sala de apoio, ou seja, que não apresentavam dificuldades na disciplina de Português, diferentemente do GE. A seguir serão relatados os resultados do instrumento que avaliou a motivação nos domínios de Português e Matemática.

8.3. Motivação para os domínios de Língua Portuguesa e Matemática sobre o enfoque da Teoria Expectativa-Valor e Autoconceito de Capacidade

O terceiro objetivo da pesquisa foi avaliar a motivação de alunos nos domínios de Português e Matemática a fim de verificar as possíveis alterações na motivação após a intervenção. A hipótese era que aperfeiçoando a compreensão leitora e as estratégias de leitura, os alunos obteriam melhores resultados nos domínios de Português e Matemática e conseqüentemente melhorariam sua expectativa, valor e autoconceito de capacidade. O instrumento utilizado foi “A Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática” de Maciel e Bzuneck (2011) com o objetivo de avaliar a motivação. Esse instrumento foi aplicado no pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado com o

Grupo Experimental e com o Grupo Controle. Serão apresentados primeiramente os resultados referentes ao domínio de Português (**Tabelas 9, 10, 11 e 12**) e em seguida os resultados referentes ao domínio de Matemática (**Tabelas 13, 14, 15 e 16**).

A **Tabela 9** mostra os dados obtidos do grupo experimental quanto à expectativa de sucesso que possuíam em relação à disciplina de Língua Portuguesa e o valor que atribuíam a essa disciplina. Já a **Tabela 10** apresenta os mesmos dados com o *grupo controle*.

TABELA 9: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO EXPERIMENTAL* EM RELAÇÃO À EXPECTATIVA E VALOR DE PORTUGUÊS NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

ALUNO	I.C.	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	M	4,0	5,0	4,8
3	11	F	4,6	4,2	4,4
5	11	M	2,6	3,4	4,2
10	10	F	5,0	4,8	4,4
12	11	F	4,2	4,2	5,0
15	11	M	4,0	3,2	4,0
16	11	F	4,2	N.C.*	4,8
17	11	F	4,2	N.C.*	4,6

*N.C. = Não compareceu no dia da aplicação do teste.

Fonte: Maciel (2012).

Conforme já mencionado anteriormente, as alunas 16 e 17 não compareceram no dia do pós-teste, impossibilitando a aplicação do instrumento naquele período. Analisando a **Tabela 9** observa-se que ao comparar os dados do pós-teste com o pré-teste apenas dois alunos apontaram médias maiores, três médias menores e um apresentou a mesma média. Comparando o pós-teste postergado com o pré-teste, nota-se que cinco alunos apresentaram médias maiores, dois obtiveram médias menores e um a mesma média.

TABELA 10: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO CONTROLE* EM RELAÇÃO À EXPECTATIVA E VALOR DE PORTUGUÊS NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

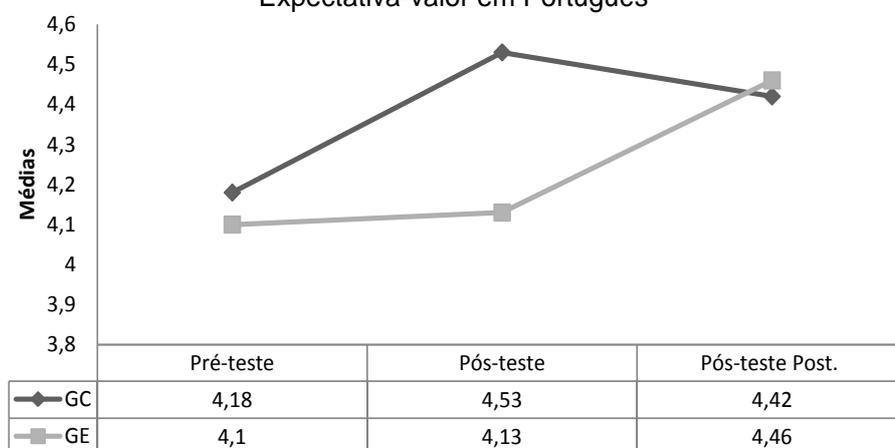
ALUNO	I.C.	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	F	5,0	5,0	5,0
2	11	F	4,2	4,6	4,6
3	11	M	5,0	5,0	5,0
4	11	M	4,0	3,8	4,2
5	11	F	3,0	4,6	4,0
6	11	M	4,6	4,2	4,6
7	11	F	4,3	N.A.*	4,5
8	11	F	3,4	N.A.*	3,4

*N.A. = Não aplicado devido à ausência de duas alunas do grupo experimental.

Fonte: Maciel (2012).

Em relação ao grupo controle, ao se comparar as médias obtidas no pós-teste com o pré-teste, revelou-se que dois alunos apresentaram médias maiores, dois médias menores e um apresentou a mesma média. Quando comparado o pré-teste com o pós-teste postergado, dos 8 alunos do GC, 4 apresentaram melhores médias, 3 apresentaram médias iguais e um apresentou média menor. O **gráfico 1** apresenta as médias gerais dos grupos controle e experimental a fim de poder comparar os resultados obtidos. Cabe destacar que a semelhança existente entre os grupos está na série, escola, idade e gênero dos alunos. Pode-se observar pela análise do gráfico que o GE apresentou uma evolução significativa em relação à expectativa e ao valor em Português.

Gráfico 1. Comparações entre o GC e GE referente à Expectativa-valor em Português



Fonte: Maciel (2012).

A **Tabela 11** apresenta as médias individuais no pré-teste, pós e teste postergado em relação ao autoconceito de capacidade na disciplina de Português.

TABELA 11: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO EXPERIMENTAL* EM RELAÇÃO AO AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE EM PORTUGUÊS NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

ALUNO	I.C.	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	M	4,0	4,6	4,0
3	11	F	4,6	4,3	3,6
5	11	M	1,3	2,6	2,6
10	10	F	3,6	4,0	4,0
12	11	F	4,6	4,3	4,6
15	11	M	2,3	1,3	3,0
16	11	F	1,3	N.C.*	3,0
17	11	F	5,00	N.C.*	3,3

*N.C. = Não compareceu no dia da aplicação do teste.

Fonte: Maciel (2012).

Referindo-se ao autoconceito de capacidade em Língua Portuguesa, nota-se que houve progressos em 50% do GE tanto na comparação do pré-teste com o pós-teste, quando em relação ao pré-teste com o pós-teste postergado. No pós-teste, outros 50% apresentaram queda nas médias do autoconceito de capacidade e no teste postergado essa porcentagem cai para 25%. Cabe destacar que o pós-teste foi aplicado no último dia letivo do ano e o pós-teste

postergado no início do próximo ano letivo. A **Tabela 12** mostra os resultados dessa mesma variável em relação ao grupo controle.

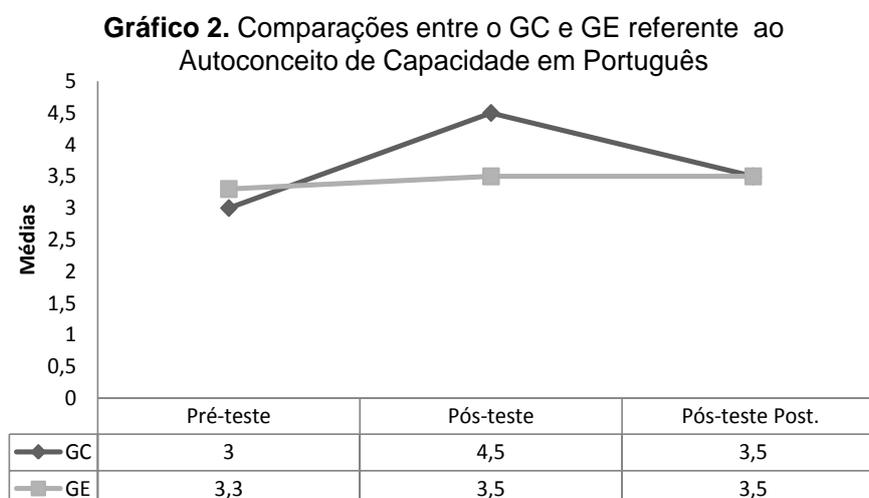
TABELA 12: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO CONTROLE* EM RELAÇÃO AO AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE EM PORTUGUÊS NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

ALUNO	I.C.	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	F	4,3	5,0	5,0
2	11	F	3,0	3,3	2,3
3	11	M	1,6	5,0	4,6
4	11	M	2,0	4,6	3,0
5	11	F	3,0	4,0	3,3
6	11	M	3,3	5,0	4,0
7	11	F	3,3	*N.A.	2,6
8	11	F	3,3	*N.A.	3,0

*N.A. = Não aplicado devido à ausência de duas alunas do grupo experimental.

Fonte: Maciel (2012).

O grupo controle apresentou 100% de progresso no autoconceito de capacidade no pós-teste. Já em relação ao teste postergado, 5 alunos apresentaram melhorias em relação ao pré-teste e 3 apresentaram queda nas médias. Analisando o **gráfico 2** observa-se que o grupo experimental apresentou melhorias e as manteve qualitativamente no terceiro momento da avaliação. Já o grupo controle apesar de demonstrar progresso no autoconceito de capacidade em Português, não apresentou regularidade nos resultados.



Fonte: Maciel (2012)

Os dados que serão expostos a seguir são referentes à expectativa-valor e autoconceito de capacidade no domínio da Matemática. A hipótese era a de que melhorando a compreensão leitora, os alunos apresentariam melhor compreensão dos exercícios matemáticos, progredindo, conseqüentemente, a motivação para esse domínio. As Tabelas **13** e **14** referem-se ao grupo experimental e as Tabelas **15** e **16** ao grupo controle.

TABELA 13: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO EXPERIMENTAL* EM RELAÇÃO À EXPECTATIVA E VALOR DE MATEMÁTICA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

ALUNO	I.C.	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	M	4,2	4,8	5,0
3	11	F	4,2	3,4	3,4
5	11	M	5,0	3,4	4,0
10	10	F	5,0	5,0	4,8
12	11	F	3,6	2,8	4,4
15	11	M	4,2	4,0	4,4
16	11	F	4,6	N.C.*	5,0
17	11	F	5,0	N.C.*	4,4

*N.C. = Não compareceu no dia da aplicação do teste.

Fonte: Maciel (2012).

Na **Tabela 13** observa-se que ao comparar os dados na escala Expectativa-Valor de Matemática do pós-teste com o pré-teste apenas um aluno apontou média maior, outro aluno a mesma média e quatro alunos demonstraram menores expectativas de sucesso e valor no domínio da matemática. Comparando o pós-teste postergado com o pré-teste, nota-se que 50% apresentaram médias maiores e 50% médias menores. A seguir serão exibidos os dados em relação ao GC.

TABELA 14: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO CONTROLE* EM RELAÇÃO À EXPECTATIVA E VALOR DE MATEMÁTICA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

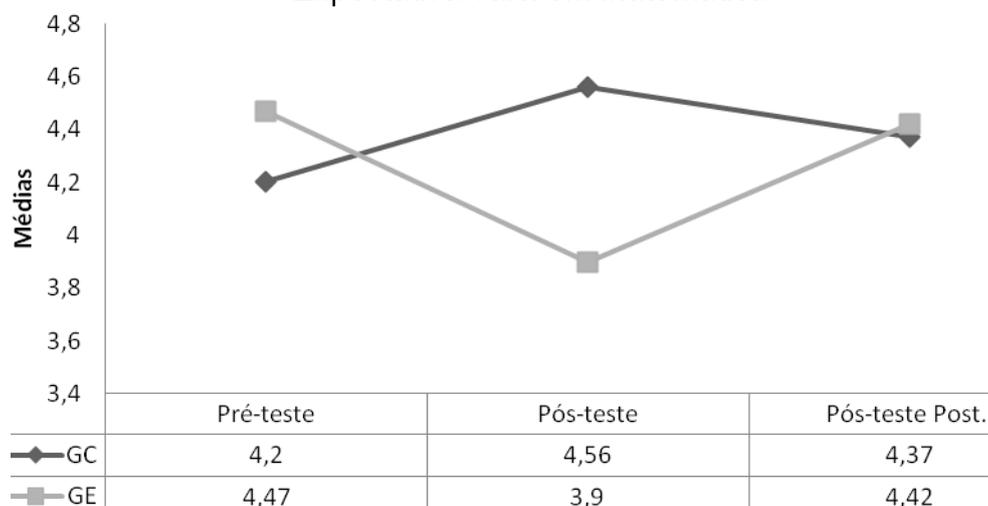
ALUNO	I.C.	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	F	4,8	5,0	5,0
2	11	F	5,0	5,0	5,0
3	11	M	5,0	5,0	5,0
4	11	M	3,8	3,8	4,0
5	11	F	3,2	3,6	3,4
6	11	M	4,8	5,0	4,2
7	11	F	3,6	N.A.*	4,6
8	11	F	3,4	N.A.*	3,8

*N.A. = Não aplicado devido à ausência de duas alunas do grupo experimental.

Fonte: Maciel (2012).

Ao se comparar as médias obtidas no pós-teste com o pré-teste do GC revelou-se que 50% dos alunos apresentaram médias maiores e outros 50% as mesmas médias. Quando comparado o pré-teste com o pós-teste postergado, dos 8 alunos do GC, 5 apresentaram melhores médias, 2 apresentaram médias iguais e um apresentou média menor. A comparação entre os grupos pode ser observada no **gráfico 3**.

Gráfico 3. Comparações entre GC e GE referente à Expectativa-valor em Matemática



Fonte: Maciel (2012).

A tabela a seguir apresenta as médias individuais no pré-teste, pós e teste postergado em relação ao autoconceito de capacidade na disciplina de Matemática.

TABELA 15: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO EXPERIMENTAL* EM RELAÇÃO AO AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE EM MATEMÁTICA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

ALUNO	I.C.	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	M	3,3	4,6	4,0
3	11	F	2,0	2,3	2,0
5	11	M	4,6	2,6	4,6
10	10	F	3,6	4,3	4,3
12	11	F	1,3	1,6	4,0
15	11	M	2,3	2,6	3,3
16	11	F	2,6	N.C.*	3,3
17	11	F	4,0	N.C.*	2,3

*N.C. = Não compareceu no dia da aplicação do teste.

Fonte: Maciel (2012).

Observando a **Tabela 15** referente ao autoconceito de capacidade em Matemática do GE, nota-se que dos 6 alunos do pós-teste, 5 apresentaram médias melhores em relação ao autoconceito de capacidade e apenas um aluno apresentou queda nessa variável. O pós-teste postergado quando comparado com o pré-teste revela que dos 8 alunos, 5 progrediram no autoconceito, dois mantiveram as mesmas médias e apenas um apresentou média menor. A **Tabela 16** refere-se ao grupo controle.

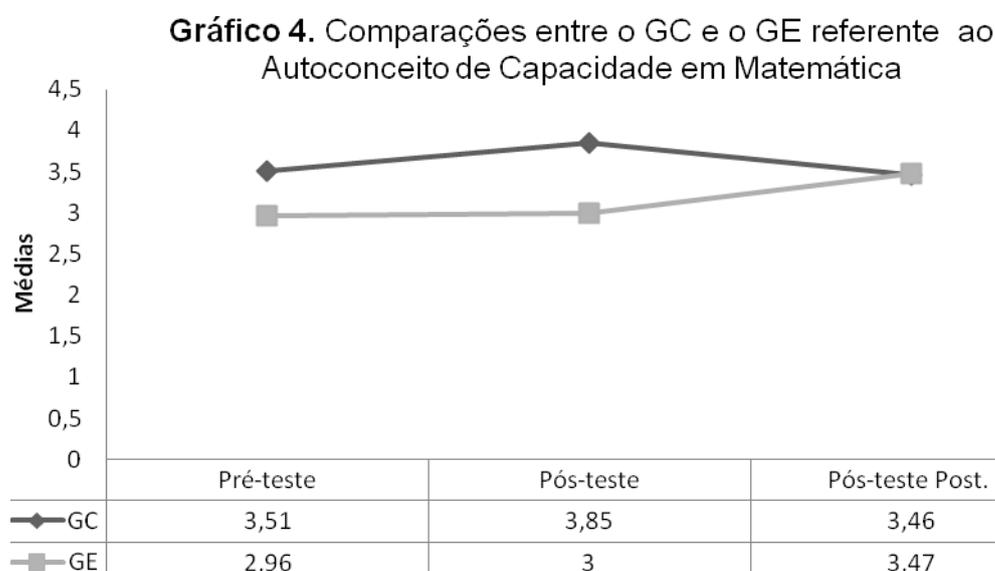
TABELA 16: DESEMPENHO INDIVIDUAL DO *GRUPO CONTROLE* EM RELAÇÃO AO AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE EM MATEMÁTICA NOS TRÊS TEMPOS DE AVALIAÇÃO

ALUNO	I.C.	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE POST.
1	11	F	4,3	4,6	5,0
2	11	F	4,0	3,3	2,3
3	11	M	3,6	5,0	5,0
4	11	M	2,3	2,6	3,6
5	11	F	3,0	3,3	3,0
6	11	M	3,3	4,3	3,6
7	11	F	3,6	N.A.*	2,6
8	11	F	4,0	N.A.*	2,6

*N.A. = Não aplicado devido à ausência de duas alunas do grupo experimental.

Fonte: Maciel (2012).

Dos seis alunos do pós-teste, cinco apresentaram médias maiores e apenas um aluno apresentou média menor quando comparado ao pré-teste. Em relação ao pós-teste postergado, quatro alunos demonstraram aumentar o autoconceito de capacidade para matemática, um demonstrou possuir a mesma crença e três apresentaram crenças menores em relação a própria capacidade no domínio da matemática. O **gráfico 4** aponta que o GE apresentou, comparativamente ao GC, progressos em relação ao autoconceito de capacidade em Matemática.



Fonte: Maciel (2012).

9 DISCUSSÃO

O objetivo que fomentou a presente investigação foi o de verificar se uma intervenção com alunos pode neles promover avanços em estratégias de compreensão leitora e motivação. Para isso foi planejado e aplicado um programa de intervenção em estratégias de compreensão leitora com alunos que apresentavam dificuldades nessa habilidade. Os componentes avaliados foram: (a) compreensão leitora; (b) estratégias de leitura; (c) expectativa e valor nos domínios de Português e Matemática, e (d) autoconceito de capacidade em Português e Matemática. A seguir, serão comentados os resultados da pesquisa, procurando relacioná-los com as teorias que embasaram este estudo e, ao mesmo tempo, com os resultados de outras pesquisas. Ao final, serão mencionadas algumas limitações e sugestões para futuras investigações.

Diversos autores, dentre os quais Almeida (2002), Archambault e cols, Gomes (2008), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008), Santos (2004), Solé (1998), Wigfield e cols. (2004) argumentam que a compreensão leitora é importante para garantir o sucesso na escola. Desse modo, o primeiro objetivo da investigação foi analisar o nível de compreensão leitora dos estudantes do grupo experimental, antes e depois do programa de intervenção. Para isso utilizou-se a técnica de *Cloze* e a aplicação de um Problema de Matemática. A hipótese foi que o Grupo Experimental evidenciaria progresso significativo nas práticas de leitura após as sessões.

Os resultados da Técnica de *Cloze* apontaram que houve melhoria na compreensão leitora nesses alunos do grupo experimental. No início da pesquisa metade do grupo experimental se encontrava no nível de frustração de leitura. Após a intervenção nenhum aluno permaneceu no nível de frustração, sendo que dos oito alunos, 6 progrediram para um nível superior. Gomes (2008) e Santos e Oliveira (2010) também obtiveram resultados positivos na compreensão leitora mediante um programa de intervenção em que utilizaram a técnica de *Cloze* como de avaliação e de aperfeiçoamento da leitura. Portanto, conclui-se, por esse método de avaliação, que a intervenção em estratégias de aprendizagem em leitura desenvolve a compreensão leitora em alunos do ensino fundamental.

A compreensão leitora foi também avaliada em relação aos Problemas de Matemática por parte dos alunos inseridos no grupo experimental.

Segundo Constantino (2001) a disciplina de Matemática e a Língua Materna são fundamentais e complementares, não podendo ser plenamente compreendidas quando consideradas de maneira isolada. Os resultados da aplicação dos problemas de matemática apontaram que dos oito alunos que compunham o grupo experimental, cinco apresentaram melhor rendimento na compreensão dos problemas propostos e os demais alunos permaneceram com o mesmo rendimento. Esses resultados confirmam, ao menos em parte, os apurados pela técnica do *Cloze*, sugerindo que a leitura e a matemática são duas práticas que não podem ser desvinculadas (BITTENCOURT, 2008; CONSTANTINO, 2001; DOMINGUES, 2009). Esse dado também sugere que eventuais fracassos em matemática na escola podem ser atribuídos à falta de compreensão do enunciado dos problemas.

A literatura na área têm apontado a importância de ensinar aos alunos não só o conteúdo, mas principalmente os processos pelos quais se aprende (BORUCHOVITCH, 2001; PFROMM NETTO, 1987; POZO, 1996), o que inclui o ensino de estratégias de aprendizagem. Mais especificamente, autores como Almeida (2002), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) e Gomes (2008) ressaltam a necessidade da instituição escolar promover programas para o aprimoramento das estratégias de aprendizagem em leitura.

Desse modo, o segundo objetivo foi avaliar se houve melhoria na utilização de estratégias de aprendizagem voltadas à compreensão leitora, após a intervenção. A hipótese era de que o grupo experimental evidenciaria progressos na utilização de estratégias de aprendizagem após as sessões de intervenção, quando comparado ao grupo-controle. Entretanto, os resultados não evidenciaram progressos significativos no pós-teste. Porém, no pós-teste postergado, notou-se que dos oito alunos participantes, cinco apresentaram melhorias significativas. Pode-se explicar esse acontecimento pelas circunstâncias presentes no momento da aplicação do pós-teste: (1) era o último dia de sala de apoio, uma situação que poderia ter levado a descuido nas respostas; (2) era a última semana de aula no ensino regular; e, principalmente, (3) a presença de possível ansiedade pelo resultado que sairia naquela semana sobre se passariam ou não de série, já que se tratava de alunos da sala de apoio. Já o teste postergado foi aplicado no início do ano letivo subsequente, não havendo, portanto, aquelas condições possivelmente prejudicadoras como, pressões externas em relação ao desempenho e nem convocação para a sala de apoio. O dado importante foi que, ao menos na avaliação

do teste postergado, a intervenção parece ter promovido melhorias na utilização de estratégias de aprendizagem voltadas à leitura. Neste sentido, os presentes resultados alinham-se com os de outros estudos de intervenção, com objetivos similares, como o de Blackwell e cols. (2007), Gomes (2008), Guthrie (2006), Hulleman e Harackiewicz (2009), Yager e Walton (2011), Santos (2004), Villiger e cols. (2012).

Ainda em relação às estratégias de leitura, ao se comparar os resultados do grupo experimental com os do grupo controle observou-se que no pós-teste houve a mesma quantidade de alunos em ambos os grupos que apresentaram melhorias (50%) e queda no desempenho (50%). Em relação à média geral do pós-teste, observou-se que ambos os grupos apresentaram progressos em todos os tempos avaliativos. Porém, ao se comparar os resultados notou-se que apesar do GC apresentar menor média que o grupo experimental, ele obteve maior salto qualitativo. É importante lembrar que o GC e o GE não são similares em relação ao desempenho acadêmico, mas sim em relação à série escolar. Isso pode justificar o salto qualitativo do GC ser superior que do GE, afinal são alunos que, diferente do GE, não apresentam baixo rendimento acadêmico.

Assim como na presente pesquisa, Gomes e Boruchovitch (2011) encontraram desempenho superior do grupo controle em um estudo interventivo de delineamento quase-experimental. As autoras ressaltaram que esse desempenho não invalida os evidentes progressos do GE, pois o GC partiu de um patamar de realização diferente, e foi, certamente, beneficiado com as atividades escolares regulares promovidas pela professora da turma na época da intervenção. Destacam ainda, que os fatores contextuais também devem ser considerados assim como a influência de diversas variáveis, dificilmente controladas, em pesquisas realizadas com todos os alunos de um grupo-classe.

Além disso, como Costa e Boruchovitch (2000) apontaram, algumas variáveis que influenciam o uso de estratégias, entre os quais se destacam fatores motivacionais, crenças sobre inteligência, autoeficácia, idade e série escolar, entre outros. Eccles e Wigfield (2002) ressaltaram que alguns teóricos da motivação estão voltando seus estudos para compreender as relações entre motivação e cognição, como seriam as conexões entre motivação e o uso de várias estratégias cognitivas. Souza (2010) aponta que como o uso sistemático de estratégias requer

esforço, o aprendiz só verá sentido em utilizá-las quando tiver percepção da sua relevância e quando se julgar capaz para atingir os objetivos desejados.

O terceiro objetivo da pesquisa foi avaliar a motivação de alunos nos domínios de Português e Matemática a fim de verificar as possíveis alterações na motivação após a intervenção. A hipótese era que aperfeiçoando a compreensão leitora e as estratégias de leitura, os alunos obteriam melhores resultados nos domínios de Português e Matemática e, conseqüentemente, melhoraria sua motivação em termos de expectativas mais positivas, mais valorização da disciplina e incremento do autoconceito de capacidade.

No que se refere à expectativa e ao valor em Língua Portuguesa, foi notado que ocorreu um progresso maior ao analisar os dados do pós-teste postergado, assim como aconteceu com os resultados das estratégias de leitura. Isso vem somar com a hipótese de que as circunstâncias em que foi aplicado o instrumento no pós-teste afetou essa avaliação dos alunos. No pós-teste postergado, observou-se um avanço significativo na média geral do grupo experimental nessa variável. Resultados similares foram obtidos por Pintrich (1999) em que o valor da tarefa estava vinculado a um maior uso de estratégias e ao desempenho dos alunos. O grupo controle apresentou um salto qualitativo no pós-teste, mas no pós-teste postergado houve uma queda significativa revelando certa inconstância na expectativa e valor em Português.

Com a análise dos resultados, pode-se verificar que há uma relação positiva entre a utilização de estratégias de aprendizagem e a expectativa e valor em Língua Portuguesa. Ao analisar as médias gerais, viu-se que ambas apresentaram um progresso discreto no pós-teste e em seguida um progresso significativo no pós-teste postergado. Portanto, nesse sentido, ao menos no pós-teste postergado, o programa de intervenção aplicado surtiu efeitos. Essa constatação vem confirmar a hipótese inicial de que aperfeiçoando a compreensão leitora e as estratégias de leitura, os alunos melhorariam a expectativa e o valor no domínio de Português. Porém, o autoconceito de capacidade não apresentou melhorias significativas. Acredita-se que em decorrência do tempo limitado os alunos passaram a ter melhores expectativas e dar mais valor a disciplina de Português, porém não conseguiram internalizar a crença de capacidade nesse mesmo domínio. Imagina-se que se a intervenção continuasse, a melhoria no autoconceito de capacidade fosse o próximo progresso a ser notado. Guthrie (2006) afirma que

quanto maior o número de tarefas estimuladoras, maior a probabilidade em promover a motivação e, conseqüentemente, a compreensão leitora. Adiante será exposto se essa constatação também ocorreu no domínio da Matemática.

Quanto ao autoconceito de capacidade em Matemática, tanto o grupo experimental quanto o grupo controle apresentaram melhoria em cinco dos seis alunos presentes no pós-teste. Já no pós-teste postergado o GE teve rendimento superior ao do grupo-controle. Em relação à expectativa e o valor não foram obtidos resultados significativos. Apesar de se ter trabalhado em uma das sessões com problemas matemáticos, as estratégias de leitura podem não ter sido suficientes para sanar as dificuldades dos alunos com a Matemática, já que essa disciplina exige outros conhecimentos fundamentais, como, por exemplo, domínio das operações básicas e raciocínio lógico-matemático, que não se referem ao ato de ler apenas. O grupo-controle apresentou bons resultados tanto no pré-teste como no pós-teste postergado. Isso sugere que essa amostra não apresentaria dificuldades nesses aspectos. Pesquisas posteriores poderiam controlar esse fator.

Nem sempre a intervenção surte efeitos imediatos. Em recente estudo com alunos de 4ª série, na Suíça, de Villiger e cols. (2012), verificou-se que a intervenção para compreensão leitora não surtiu o efeito esperado, mas exerceu influência positiva sobre a motivação. Os autores explicaram esse dado com a observação de que aquelas crianças já estavam numa condição permanente de treinamento nessa habilidade, ao contrário da motivação, uma área negligenciada. No caso do presente estudo, pode-se supor que a motivação, medida com base na abordagem específica de expectativa-valor, não apresentou melhora porque não se achava em nível muito baixo desde o início. Por esse motivo, avaliações com outras abordagens, como de metas de realização, poderiam oferecer dados mais completos sobre melhora ou não da motivação, o que remete à necessidade de mais pesquisas.

10 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO

Algumas limitações em relação a esta pesquisa merecem ser retomadas e consideradas em estudos futuros. Entre elas, pode ser ressaltada a escolha da amostra que comporão o grupo controle e o experimental. Nesta pesquisa, diante das possibilidades encontradas, o grupo experimental foi constituído por alunos convocados para o reforço (sala de apoio) de Português, e o grupo controle por alunos não convocados. O ideal seria que os grupos apresentassem maior similaridade para que pudéssemos comparar com maior precisão os dados obtidos.

Outro ponto a ser considerado é a duração temporal em que foi aplicada a intervenção. Diante dos imprevistos ocorridos nesta pesquisa, foi necessário reiniciá-la um pouco mais tarde do que o previsto inicialmente, prejudicando, possivelmente, a aplicação do pós-teste, que não se realizou em condições normais. O ideal é que o pós-teste não ocorra no último dia do ano letivo, devido ao desgaste emocional e físico dos alunos. Além disso, há a limitação inerente ao recorte da teoria expectativa-valor como de medida da motivação. Embora justificável do ponto de visto teórico e empírico, deve-se reconhecer que não se trata de uma abordagem completa, como aliás nenhuma o é, quando sozinha. Desta forma, quando possível, seria interessante a aplicação de instrumentos baseados em outras teorias motivacionais para identificar ~~ao certo~~ os benefícios do desenvolvimento da compreensão leitora na motivação para aprender.

Destaca-se, portanto, que as maiores limitações deste estudo foram de ordem temporal e contextual, tendo em vista o compromisso de se interferir o mínimo possível na rotina escolar. Resta a sugestão de que tais limitações sejam consideradas em investigações futuras na área.

11 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Esta pesquisa, realizada em contexto escolar, teve um enfoque remediador, podendo interessar aos educadores em geral e aos psicólogos escolares. Os benefícios conseguidos no grupo experimental certamente serão amplificados se a intervenção ocorrer de forma contínua e articulada com as diversas disciplinas presentes no currículo escolar. Com esse trabalho remediador, e também preventivo, será possível promover que os alunos ultrapassem seus limites acadêmicos ao sanar suas dificuldades de aprendizagem, e assim, melhorar tanto o desempenho escolar como a motivação para aprender (BORUCHOVITCH e COLS., 2006; BORUCHOVITCH, COSTA e NEVES, 2005; DARSIE, 1996).

Os trabalhos que consideram o aluno como protagonista da própria aprendizagem, tal como proposto pela Psicologia Cognitiva e, especificamente, pela Teoria do Processamento da Informação, apresentam uma visão otimista a respeito da adoção de práticas interventivas cuja finalidade é ajudar os alunos a superarem seus limites mediante a aplicação de estratégias de aprendizagem (STERNBERG, 2008). Os resultados desse estudo constataram melhorias significativas na compreensão leitora mediante o ensino de estratégias de aprendizagem específicas à leitura. Desse modo, o ensino das estratégias permite repensar o problema do fracasso escolar, sem desconsiderar a complexidade desse fenômeno multifacetário (ALMEIDA, 2002; BORUCHOVITCH, 2007, HARMON, 2000).

Um aluno que queira aprender, mas que não sabe como proceder para adquirir o conhecimento tende a se desmotivar por não possuir meios estratégicos para atingir seu objetivo e, conseqüentemente, por não sentir-se capaz para cumprir determinada tarefa (PINTRICH; 1989; GARCIA e PINTRICH, 1994). Sendo assim, o ensino de estratégias de aprendizagem deve estar atrelado à promoção de estratégias motivadoras que explicitem o valor, importância e utilidade da tarefa (ECCLES e WIGFIELD, 2002). Capitalizar interesses pessoais e valores dos alunos, relacionando-os com as tarefas escolares, é uma das estratégias que devem ser aplicadas pelos educadores em geral. Além disso, é importante que o aluno compreenda que conhecimentos e habilidades, tal como a compreensão leitora, são pré-requisitos para outros que virão mais adiante. Segundo Bzuneck

(2001) os alunos precisam compreender que os resultados esperados não ocorrerão sem comprometimento efetivo em termos de esforço sustentado. Portanto, uma motivação positiva para o aprendizado só será promovida se houver mudanças no ambiente de sala de aula no qual o aluno está inserido.

Esta investigação foi importante não apenas pelos resultados alcançados com a intervenção, mas também pelo interesse gerado na coordenação da escola pelos resultados alcançados, evidenciado pelo convite à pesquisadora em expor tais resultados na reunião pedagógica geral. No entanto, conforme Santos e Oliveira (2010) apontaram, pesquisas de intervenção demandam trabalho árduo e constante revisão do projeto, devido às variáveis intervenientes na proposta inicialmente concebida. Contudo, há grande necessidade, principalmente no Brasil, de se investir em pesquisas interventivas em contextos escolares que investiguem as relações entre motivação e estratégias de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol.6, n.2, p. 155 – 165, 2002.

AMES, C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, p.261-271, 1992.

ARCHAMBAULT, I., ECCLES, J. S., e VIDA, M. N. Ability, self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from Grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 804 -817, 2010.

BAUMANN, J. F. La eficacia de um modelo de instrucción directa em La enseñanza de La comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, p. 84-105, 1985.

BITAR, M. L. *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. Dissertação de Mestrado, PUC-São Paulo, São Paulo, 1989.

BITTENCOURT, J. F; *A importância da leitura e interpretação do texto do problema matemático*. Artigo Universidade Estadual de Ponta Grossa: 2008.

BLACKEWELL, L.; TRZESNIEWSKI, K., e DWECK, C. S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and intervention. *Child Development*, 78, 246–263, 2007.

BORUCHOVITCH, Evely. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, vol. 22, n. 110/111, p. 22 – 28, 1993.

_____. Aprender a Aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. ETD. *Educação Temática Digital*, v. 8, p. 156 – 167, 2007. Disponível em: <<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=k4781640d5>>>. Acessado em 12 mar. 2010.

_____. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]., vol.5, n.1, pp. 19-25. ISSN 1413-8557, 2001.

_____. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376., 1999.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C.; Estratégias de Aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLY, M.C.; SANTOS, A.A.A.; SISTO, F.F. (orgs.). *Questões do Cotidiano Universitário*. 1.ed., pp. 239-260, São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.

- BORUCHOVITCH, E. e SANTOS, A. A. A. In: Gomes, M. A. M. (2002). *Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.
- BORUCHOVITCH, E., SANTOS, A. A. A., COSTA, E. R., NEVES, E. R. C., CRUVINEL, M. PRIMI, R., e GUIMARÃES, S. E. R. Estudo preliminar para construção de uma escala de estratégias de aprendizagem infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 297-304, 2006.
- BORUCHOVITCH, E.; SCHELINI, P. W.; SANTOS, A.A.A. Metacognição: Conceituação e Medidas. In: SANTOS, A.A.A.; BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E.; SISTO, F.F. (orgs.). *Perspectivas em avaliação psicológica*. 1.ed., p. 123 – 143, São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2010.
- BRANDÃO, A.C.P.; SPINILLO, A.G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre. Vol 11 Nº 2. p. 253-272. 1998.
- BRANDÃO, A. C. P., e SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62, 2001.
- BROPHY, J. Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, v. 34, n. 2, p. 75-85, 1999.
- BROWN, R. L. *Developing reading competence in university ESL classes*. Paper presented at the Annual International Conference of the Institute of Language in Education, Hong Kong. (ERIC Document Reproduction Service Nº. ED368169, 1992.
- BUEHL M.M. e ALEXANDER P. A. Motivation and Performance Differences in Students' Domain-Specific Epistemological Belief Profiles. *American Educational Research Journal Winter*, Vol. 42, No. 4, pp. 697–726, 2005.
- BZUNECK, José. A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: Evely Boruchovitch; José Aloyseo BZUNECK (orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. 2 ed., pp, 17-54, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK J. A.; GUIMARAES, S.E.R. (orgs.) *Motivação para aprender: aplicações no context educativo*. Petrópolis: Vozes, p. 9-36., 2010.
- _____. Como motivar um aluno: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK J. A.; GUIMARAES, S.E.R. (orgs.) *Motivação para aprender: aplicações no context educativo*. Petrópolis: Vozes, p. 41-70., 2010.
- _____. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*, vol. 6, n.1, p. 7 -18, 2001.

CAMPBELL, D. T; STANLEY, J. C. *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. Tradução de Renato Alberto Di Dio. São Paulo: E.P.U.: Ed. Da Universidade de São Paulo, 138p.,1979.

CONSTANTINO, Gregório Antônio. Matemática e língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v.1,n. 1, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0101/11.htm> > Acesso em: 30 de setembro de 2006.

COSTA, E. R. *A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUNHA, N. B. Pesquisas com o teste de cloze no Brasil. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch e K. L. Oliveira (Orgs.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 79-118). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CUNHA, N. B. *Instrumentos para Avaliação da Leitura e Escrita: estudos de validade*. Tese de Doutorado (148 p.), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2006.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e Aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 99, 47-59., 1996.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 371p., 1985.

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

DI NUCCI, E. P. Letramento: *Algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 32-38., 2002.

DOMINGUES, L. M. *A importância da leitura na interpretação matemática: duas práticas que não podem se distanciar*. In: 17 Congresso de Leitura no Brasil, 2009, Campinas. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009.

DURIK, A. M., VIDA, M., e ECCLES, J. S. Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393, 2006.

ECCLES, J. Subjective task value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choice. In: ELLIOT, A.; DWECK, C. *Handbook of Competence and Motivation*. The Guilford Press, New York, London, 2005.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescent's Achievement Task Value and Expectancy-Related Beliefs. *Society for Personality and Social Psychology*. Vol.21, no. 3, p. 215-225., March 1995.

ECCLES, J. S., e WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132., 2002.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring: A new área of cognitive developmental enquiry. *American Psychologist*, vol. 34, p. 906 – 911, 1979.

FLAVELL, John H; MILLER Patricia H.; MILLER Scott A. *Desenvolvimento Cognitivo*. Trad. Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GAGNÉ, Ellen .D. et al. *Cognitive Psychology of school learning*. Nova York: Harper Collins/ College Publ, 1993.

GARCIA, T. e PINTRICH, P.R. Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications* (pp.132-157), NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

GARNER, R., e ALEXANDER, P. A. Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158, 1989.

GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., HUMENICK, N. M., PERENCEVICH, K. C., TABOADA, A., e BARBOSA, P. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99, 232–245., 2006.

GOMES, M. A. M. *Compreensão Autorregulada em Leitura: procedimentos de intervenção*. 2008, 228fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online], vol.27, n.3, pp. 291-299. ISSN 0102-3772, 2011.

GOMES, M. A. M., e BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326., 2005.

GREDLER, Margaret E. *Learning and instruction: theory into practice*. (4. Ed.) New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.

GUTHRIE , J.T.; HOA A. W.; WIGFIELD, A.; TONKS, S. M. , HUMENICK, M. N; LITTLES E. Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32 , 3 , 282–313, 2007.

HARMON, J. M. Assessing and supporting independent word learning strategies of middle school students. *Journal of Adolescent e Adult Literacy*, 43 (6), 518-527, 2000.

HIDI, S. Interest: A unique motivational variable. *Education Research Review*. Vol.1, n.2. p.69-82, 2006.

HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HULLEMAN, C.S.; HARACKIEWICZ, J.M. Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410-1412., 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Pisa, 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em 20 de set. de 2011.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2007. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resultado_ideb2007.pdf>. Acesso em 20 de set. de 2011.

IRELAND, V. et al. Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: Unesco, MEC, 2007.

JOLY, M. C. R. A., SANTOS, L. M. e MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. *Paidéia*, 16 (34), 205-212, 2006.

KINTSCH, W. *Information accretion and reduction in text processing: Inferences*. *Discourse Processes*, v. 16, p. 193-202, 1993.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

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

LINNENBRINK, E. e PINTRICH, P. Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327, 2002.

LOPES, M.C.C. *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MACIEL, A. G.; BZUNECK, J. A. *Instrumento para Avaliar a Autopercepção e Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Português e de Matemática*. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

MANCILLA-MARTINEZ, J., e LESAux, N. K. Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology*, 102, 3, 701-711, 2010.

MCKEACHIE, W. J. The Need for Study Strategy Training. In: WEINSTEIN, C.E.; GOETZ, E.T.; ALEXANDER, P.A. (eds.) *Learning and study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. New York, Academic Press, Inc.; 3-9, 1988.

MCKEACHIE, W. J., PINTRICH, P. R., e LIN, Y. G. Teaching Learning Strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153-160, 1985.

MONEREO, C; POZO, J.I.; CASTELLÓ, M. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C. MARCHESI, A.; PALACIOS, J.(Orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar* (p. 161-176). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

NICHOLLS, J. G.; PATASHNIK, M.; NOLEN, S. B. Adolescent's Theories of educations. *Journal of Educational Psychology*, v.77, n.6, p. 683-692, 1985.

OECD. UNESCO-UIS. Education at a Glance. Institute for Statistics, 2006. Disponível em:

<http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_37328564_1_1_1_1,00.html>. Acesso em 14 de set. de 2011.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. vol.18, n.41, pp. 531-540. ISSN 0103-863X, 2008.

OLIVEIRA, K. L. *Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. 2008, 187fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PELLEGRINI, M. C. K, SANTOS, A. A. A. e SISTO, F. F. *Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios*. Buenos Aires: Lectura y Vida, 23(2), 26-33, 2002.

PFROMM NETTO, Samuel. A Aprendizagem como processamento da informação. Em S.P. Netto (Org.), *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. pp. 79 – 109. São Paulo, SP: EPU, 1987.

PINTRICH, P. R., e SCHUNK, D. H. *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002.

PINTRICH, P. R. A motivacional science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003.

_____. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames, e M. Maehr, *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments*, vol. 6. (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press, 1989.

PITCHER, S. M.; ALBRIGHT, L.K.; DELANEY, C.J.; WALKER, N. T.; SEUNARINESINGH, K.; MOGGE, S.; HEADLEY, K.N.; RIDGEWAY, V.G.; PECK, S.; HUNT, R.; DUNSTON, P.J. *Assessing adolescents' motivation to read. International reading association* (pp. 378–396) doi:10.1598/JAAL.50.5.5, 2007.

PNUD. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010*, Nova York, 2010.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C. et. al. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 176 – 197, 1996.

_____. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem* (3. ed.). Porto Alegre: Artmed., 1998.

PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, v. 31, p. 459-470, 1999.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 109 – 116, 2003.

RIOS, E. R. C. *A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 193p., 2005.

RYAN, R. M.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SALVADOR, C. C. et al. *Psicologia do Ensino*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAMPAIO, F. C. *Redescobrimo o planeta azul: a Terra pede ajuda - 5ª série*. 2ed. Editora Positivo, Curitiba, p.11., 2005.

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

_____. Delineamento Quase-Experimental. In: Baptista, M. N. e Campos, D. C. *Metodologia de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa*. 296 p. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

SANTOS, A. A. A. O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2) 217-226, 2004.

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

SANTOS, A.A.A.; OLIVEIRA, E.Z. *Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental*. *Psico-USF*, v. 15, n. 1, p. 81-91, jan./abr. 2010.

SANTOS, A. A. A., PRIMI, R., TAXA, F. e VENDRAMINI, C. M. M. O teste de Cloze na avaliação 90 Santos, A. A. A., Oliveira, E. Z. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Avaliação de Rendimento no Ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.), *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

SHIEFELE, U. e RHEINBERG, F. Motivation Knowledge Acquisition: Searching for Mediating Processes. In: Maehr, M. L. e Pintrich, P. R. (eds). *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 10, Greenwich, CT: Jai Press Inc.; 251-301, 1991.

SCHLIEPER, M. D. E. P. *As Estratégias de Aprendizagem e as Atribuições de Causalidade de Alunos do Ensino Fundamental*. 2001, 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2001.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 4ª ed. Tradução de Daise Batista. Alegre: Artmed, 2003

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194p.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Trad. Roberto Cataldo Costa. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educ. rev.* [online]., n.36, pp. 95-107. ISSN 0104-4060, 2010.

SKINNER, E.; WELLBORN, J.; CONNELL, J. What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 82, n.1, p.22-32, 1990.

STIPEK. D. J. Indicadores Comportamentais de Problemas de motivação. In: Stipek. D. J. *Motivation to Learn: From theory to Practice*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1998.

THINONIN, W. *Ilustrações para todas as horas*. ABA Gráfica: Brasil, 2003.

URDAN, T.C. Achievement goal theory: past results, future directions. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. v. 10. Greenwich, CT: JAI Press, p. 99-141, 1997

VILLIGER, C.; NIGGL, A. CHRISTIAN, W.; KUTZELMANN, S. Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, v. 22, p. 79-91, 2012.

WALRAVEN, M., e REITSMA, P. *Activating prior knowledge as a process-oriented strategy*. Paper presented at the Annual Meeteng of the Nacional Reading Conference San Antonio, TX, 1992.

WEINSTEIN, C.E. e MAYER, R.E. The teaching of learning Strategies. In: WITTRUCK, M.C. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: McMillan, p. 315 – 327., 1986.

Weiner, B. Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. Em D. M. McInerney e S. Van Etten (Eds.). *Big theories revisited*. Greenwich, Ct.: Information Age Publishing, p. 13-29, 2004.

WIGFIELD, A. The Role of Children's Achievement Values in the Self-Regulation of Their Learning Outcomes. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. *Self-Regulation of Learning And Performance: issues and educational Applicatios*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey, p. 101-12, 1994.

WIGFIELD, A. Why Should I Learn this? Adolescents' Achievement Values for Different Activities. In: MAEHR, M; PINTRICH, P. *Advances in Motivation and Achievement*. JAI Pressinc, Greenwich, Connecticut , p. 99 – 138, 1993.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. Expectancy-value theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81, Academic Press, 2000.

WIGFIELD, A., e ECCLES, J. S. The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310, 1992.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S., The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In: WIGFIELD, A; ECCLES, J.S. *Development of Achievement Motivation*. Academic Press: New York, 2002.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J.; ROESER, R.; SCHIEFELE, U. Development of Achievement Motivation. In: DAMON, W.; EISENBERG, N. *Handbook of Child Psychology, 6th Ed. Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development*. New York: John Wiley. 2009.

WIGFIELD, A., GUTHRIE, J. T., TONKS, S., e PERENCEVICH, K. C. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309., 2004.

WIGFIELD, A.; TONKS, S; ECCLES, J. Adolescents' Expectancies for Success and Achievement Task Values during the Middle and High School Years. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Academic Motivation of adolescence*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2002.

WOOLFOLK, Anita. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

YEAGER, D.S. e WALTON, G. Social-psychological interventions in education: They're notmagic. *Review of Educational Research*, 81, 267-30, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM VOLTADAS PARA A LEITURA

As informações contidas neste questionário são confidenciais e de uso exclusivo para esta pesquisa, sendo que os nomes não serão divulgados em nenhum momento. Agradecemos sua colaboração!

Nome: _____
 Série: _____ Idade: _____ anos Sexo: () Fêmeo () Masculino
 Data: ____/____/____

ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM VOLTADAS PARA A LEITURA

Maciel & Bzuneck (2011) baseado em Boruchovitch & Santos – 2001

Gostaríamos de saber o que você costuma fazer para estudar e aprender melhor. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder o que realmente faz para estudar e aprender melhor. Faça um **X apenas** em **um** quadrinho para indicar sua resposta.

Exemplo:

Você brinca de pega-pega?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

1. Quando lê um texto, você repete em voz alta para aprender melhor?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

2. Você costuma grifar as partes importantes do texto?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

3. Mesmo quando o professor não pede, você resume os textos para estudar?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

4. Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

5. Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está lendo?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

6. Você tenta descobrir quais são as ideias principais do texto que está lendo ou estudando?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

7. Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

8. Você procura no dicionário o significado de palavras que não conhece?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

9. Durante as aulas, você copia com atenção tudo o que o professor escreve na lousa?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

10. Antes de começar a ler um texto, você tenta descobrir o assunto a partir das figuras ou do título do texto?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

11. Antes de iniciar a leitura, você procura lembrar o que já sabe sobre o assunto?

Não

Quase Nunca

Às Vezes

Quase Sempre

Sempre

APÊNDICE B

TÉCNICA DE CLOZE – TEXTO 1

Nome: _____
 Série: _____ Idade: _____ anos Sexo: () Feminino () Masculino
 Data: ____/____/_____

Será apresentado um texto de aproximadamente 250 palavras, sendo que algumas palavras foram omitidas. Leia o texto e em seguida volte completando os espaços com as palavras que você acredita serem adequadas ao texto.

Complete o texto

Certo dia, uma moça estava a espera de seu vôo na sala de embarque de um aeroporto. Como ela deveria esperar _____ muitas horas resolveu comprar _____ livro para passar o _____. Também comprou um pacote ____ biscoitos. Ela achou uma _____ numa parte reservada do _____ para que pudesse descansar __ ler em paz. Ao _____ dela se sentou um _____.

Quando ela pegou o _____ biscoito, o homem também _____ um. Ela ficou indignada, _____ não disse nada. Ela _____: “mas que cara-de-pau. Se ____ estivesse mais disposta, lhe _____ um tapa que ele _____ se esqueceria”.

A cada _____ que ela pegava, o _____ também pegava um. Aquilo ____ deixava tão indignada que _____ não conseguia reagir. Restava _____ um biscoito e ela _____: “O que será que ____ abusado vai fazer agora?” _____, o homem dividiu o _____ ao meio, deixando a _____ metade para ela.

Aquilo __ deixou irada e morrendo ____ raiva. Ela pegou seu _____ e suas coisas e _____-se ao embarque. Quando _____ confortavelmente em seu assento, para _____ dela o seu pacote ____ biscoito estava ainda intacto, _____ de sua bolsa. Ela _____ muita vergonha, pois quem _____ errada era ela, e ____ não havia mais tempo _____ pedir desculpas. O homem _____ seus biscoitos sem se _____ incomodado, sem dizer uma _____. Até o último biscoito ____ dividiu, ao contrário dela ____ se sentiu muito irritada __ tempo todo. Ao perceber o quanto havia sido egoísta, uma lágrima caiu de seus olhos, e a moça prometeu a si mesma que passaria a dividir mais o que tinha.

Comeram meu biscoito*

Certo dia, uma moça estava a espera de seu vôo na sala de embarque de um aeroporto. Como ela deveria esperar por muitas horas resolveu comprar um livro para passar o tempo. Também comprou um pacote de biscoitos. Ela achou uma poltrona numa parte reservada do aeroporto para que pudesse descansar e ler em paz. Ao lado dela se sentou um homem.

Quando ela pegou o primeiro biscoito, o homem também pegou um. Ela ficou indignada, mas não disse nada. Ela pensou “mas que cara-de-pau. Se eu estivesse mais disposta, lhe daria um tapa que ele nunca ia esquecer”.

A cada biscoito que ela pegava, o homem também pegava um. Aquilo a deixava tão indignada que ela não conseguia reagir. Restava apenas um biscoito e ela pensou: “O que será que o abusado vai fazer agora?” Então, o homem dividiu o biscoito ao meio, deixando a outra meta para ela.

Aquilo a deixou irada e morrendo de raiva. Ela pegou seu livro e suas coisas e dirigiu-se ao embarque. Quando sentou confortavelmente em seu assento, para surpresa dela seu pacote de biscoito estava ainda intacto, dentro de sua bolsa. Ela sentiu muita vergonha, pois quem estava errada era ela, e já não havia mais tempo para pedir desculpas. O homem dividiu os seus biscoitos sem se sentir incomodado, sem dizer uma palavra. Até o último biscoito ele dividiu, ao contrário dela que se sentiu muito irritada o tempo todo. Ao perceber o quanto havia sido egoísta, uma lágrima caiu de seus olhos, e a moça prometeu a si mesma que passaria a dividir mais o que tinha.

-
- Autor desconhecido. Texto retirado do livro: THINONIN, Wilson. **Ilustrações para todas as horas**. ABA Gráfica: Brasil, 2003.

APÊNDICE C
TÉCNICA DE CLOZE – TEXTO 2

Nome: _____
 Série: _____ Idade: _____ anos Sexo: () Feminino () Masculino
 Data: ____/____/____

Complete o texto

O que significa para você a palavra lugar? No dia-a-dia, lugar é _____ casa, uma rua, uma _____ ou qualquer outro local _____ por um nome. A _____ de Geografia ensina o _____ humano a ver o _____ de maneira diferente e a _____ que ele é muito _____ importante do que se _____.

O local onde você _____ é o seu ambiente _____ próximo. Os diferentes ambientes _____ que você convive com _____ pessoas são os seus _____, como a escola. Nela _____ aprendem coisas novas e _____ adquirem novos hábitos. Em _____ bairro, encontram-se casas _____ ruas conhecidas, muitas vezes _____ e parentes também. É _____ lugar que você adquire _____ parte dos seus conhecimentos, _____ com essas pessoas.

Sua _____ de falar, as festas _____, as comidas, os tipos _____ música e muitos outros _____ são próprios do seu _____.

Quando chega o período _____ férias, você também sente _____ dos colegas da escola, _____ conversas, das aulas, dos _____ e do ambiente escolar. _____ acontece porque seu lugar _____ parte da sua vida. _____ nele que você cria _____ de amizade. É nele que você cria raízes e se desenvolve como pessoa.

Nós e o nosso lugar*

O que significa para você a palavra lugar? No dia-a-dia, lugar é **UMA** casa, uma rua, uma **CIDADE** ou qualquer outro local **CHAMADO** por um nome. A **DISCIPLINA** de Geografia ensina o **SER** humano a ver o **LUGAR** de maneira diferente e a **ENTENDER** que ele é muito **MAIS** importante do que se **IMAGINA**.

O local onde você **VIVE** é o seu ambiente **MAIS** próximo. Os diferentes ambientes **EM** que você convive com **DIVERSAS** pessoas são os seus **LUGARES**, como a escola. Nela **SE** aprendem coisas novas e **SE** adquirem novos hábitos. Em **SEU** bairro, encontram-se casas **E** ruas conhecidas, muitas vezes **AMIGOS** e parentes também. É **NESSE** lugar que você adquire **GRANDE** parte dos seus conhecimentos, **CONVIVENDO** com essas pessoas.

Sua **MANEIRA** de falar, as festas **TÍPICAS**, as comidas, os tipos **DE** música e muitos outros **ELEMENTOS** são próprios do seu **LUGAR**.

Quando chega o período **DE** férias, você também sente **FALTA** dos colegas da escola, **DAS** conversas, das aulas, dos **PROFESSORES** e do ambiente escolar. **ISSO** acontece porque seu lugar **FAZ** parte da sua vida. É nele que você cria **LAÇOS** de amizade. É nele que você cria raízes e se desenvolve como pessoa.

Texto retirado e adaptado do livro didático de Geografia utilizado pelos alunos partícipes da pesquisa. SAMPAIO, F. C. Redescobrimo o planeta azul: a Terra pede ajuda - 5ª série. 2ed. Editora Positivo, Curitiba, 2005. p.11.

APÊNDICE D

ESCALA SOBRE A AUTOPERCEPÇÃO E PERCEPÇÃO DA TAREFA DE ADOLESCENTES NO DOMÍNIO DE PORTUGUÊS E DE MATEMÁTICA

Maciel & Bzuneck (2011) baseado em Eccles & Wigfield, 1995.

Gostaríamos de saber sua opinião sobre as atividades de Português e Matemática. Não há respostas certas ou erradas. Faça um **X** apenas em **um** quadrado para indicar sua resposta. Quanto mais você concordar com a frase, maior será o quadrado. Agradecemos sua colaboração!

Identificação: _____

Série: _____ Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino

Questões Sobre o Domínio de Português

2. Eu adoro aprender Português.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

4. Eu acho muito importante aprender Português.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

5. Eu acho que é importante tirar boas notas nas provas de Portugues.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

6. Eu acho que saber Português me ajuda mesmo quando não estou na escola.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

9. Sou muito bom em Português.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

10. Se eu colocar em ordem todos os alunos da minha classe, do pior para o melhor em Português, eu me colocaria perto do melhor.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

11. Eu estou muito bem nas tarefas de Português.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

12. Tenho esperança de um dia ser bom em Português.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

Questões Sobre o Domínio de Matemática**15. Eu adoro aprender Matemática.**

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

17. Eu acho muito importante aprender Matemática.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

18. Eu acho que é importante tirar boas notas nas provas de Matemática.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

19. Eu acho que saber Matemática me ajuda mesmo quando não estou na escola.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

22. Sou muito bom em Matemática.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

23. Se eu colocar em ordem todos os alunos da minha classe, do pior para o melhor em Matemática, eu me colocaria perto do melhor.

nada verdadeiro
 um pouco verdadeiro
 meio verdadeiro
 bastante verdadeiro
 totalmente verdadeiro

24. Eu estou muito bem nas tarefas de Matemática.

nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

25. Tenho esperança de um dia ser bom em Matemática.

nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

APÊNDICE E

Problema de Matemática envolvendo a Compreensão Leitora

Nome: _____

Leia os problemas abaixo e responda as questões a seguir.

- 1) Helena foi à livraria *Todas as Letras* e comprou 9 livros, pagando 24 reais por cada um. Passando pela livraria *Escrita*, verificou que cada livro que havia comprado custava 6 reais a menos do que pagara. Quantos livros Helena poderia ter comprado na livraria *Escrita* com a mesma quantia que gastou na livraria *Todas as Letras*?

- a) O que Helena fez?

- b) Quantos livros comprou?

- c) O que ela observou após comprar os livros?

- d) Helena poderia ter comprado mais livros ou menos livros na outra livraria? Por quê?

- e) O que você faria para responder a pergunta do problema?
