



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

NAYLA BEATRIZ FABRI

**AUTORREGULAÇÃO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
E COMPREENSÃO DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

NAYLA BEATRIZ FABRI

**AUTORREGULAÇÃO, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO DE LEITURA NO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

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

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- F124 Fabri, Nayla Beatriz.
Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I / Nayla Beatriz Fabri. - Londrina, 2020.
109 f. : il.
- Orientador: Katya Luciane de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Inclui bibliografia.
1. Ensino Fundamental - Tese. 2. Autorregulação - Tese. 3. Estratégias de aprendizagem - Tese. 4. Leitura e compreensão textual - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**AUTORREGULAÇÃO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
E COMPREENSÃO DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dra. Katya Luciane de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Andreza Schiavoni
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Thatiana Helena Lima
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Londrina, 15 de dezembro de 2020.

DEDICATÓRIA

A Deus,
pelo seu imenso amor por mim, e pela sabedoria que me conduziu até a
finalização desse tão almejado trabalho.

A minha mãe,
pela compreensão e paciência na minha trajetória de elaboração da pesquisa
e por acreditar sempre em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus,
por me capacitar e possibilitar caminhos almejados e prósperos, como a
conquista de título de mestre.

A Prof^a. Dra. Katya Luciane de Oliveira,
pelo companheirismo, orientações e conhecimentos transmitidos, que contribuíram
muito para a elaboração da pesquisa e da minha formação.

**Às professoras da banca examinadora, Andreza Schiavoni e Thatiana Helena
de Lima,**
pela disponibilidade em participar da banca e contribuir com conhecimentos
pertinentes ao trabalho, os quais permitiram melhores resultados.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação,
pelos momentos de conhecimentos compartilhados, e pelas inúmeras atitudes
prestativas e generosas de colaboração.

Aos meus amigos do trabalho e diretores,
por aceitar meu sonho e contribuir para que ele se tornasse realidade, possibilitando
e ajudando em todas as etapas do estudo, desde às disciplinas, coletas de dados e
apresentações de trabalho.

Aos amigos de longas trajetórias e familiares,
pelos momentos de amizade e compreensão, palavras que acalentaram o coração
em tempos difíceis, e pela torcida sincera por meu sucesso.

**Enfim, a todos que de algum modo contribuíram para o desenvolvimento da
minha pesquisa, muito obrigada!**

ABRI, Nayla Beatriz. **Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I.** 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar a estrutura interna do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem, verificando, também, se há relação entre a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, por meio da avaliação dos construtos abordados, visou-se a análise de possíveis relações entre eles, de possíveis diferenças apresentadas entre os anos escolares, e a relação de dependência existente. Participaram 259 alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de duas escolas públicas do norte do Paraná. Os instrumentos utilizados referem-se ao Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), à Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), e ao Teste de Cloze. Os dados foram coletados de forma coletiva, e posteriormente, organizados em planilha e submetidos à análise estatística descritiva e inferencial. Os resultados apontaram que o IPAA demonstrou boa consistência interna, com índices aceitáveis para sua estrutura, e média significativa apresentada pelos participantes. Na EAVAP-EF, os alunos tiveram maior pontuação nas subescalas de Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais e Estratégias Metacognitivas. No teste de Cloze, verificou-se o nível de compreensão de leitura instrucional. E no que tange às diferenças entre os anos escolares, em geral, considerando a autorregulação, as subescalas das estratégias de aprendizagem e o teste de Cloze, os discentes do 3º, 4º e 5º ano obtiveram maiores pontuações, e os discentes do 2º ano foram os que menos pontuaram. A investigação também revelou, por meio da análise de regressão linear simples pelo método Enter, que houve relação de dependência apenas entre a autorregulação com o emprego das estratégias cognitivas no momento do estudo. Considera-se que, a avaliação das variáveis realizadas por meio de instrumentos psicoeducacionais possa contribuir para o conhecimento das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes do Ensino Fundamental I, e consequentemente, de aperfeiçoamento das práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes. No entanto, mais estudos devem ser realizados envolvendo esses fatores em outras amostras e contextos.

Palavras-chave: autorregulação; estratégias de aprendizagem; compreensão de leitura; ensino fundamental I.

FABRI, Nayla Beatriz. **Self-regulation, learning strategies and reading comprehension in Elementary School I.** 2020. 109 p. Dissertation (Master in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This study aims at verifying the internal structure of the Inventory of processes of self-regulation of learning, also verifying, if there is a relationship among self-regulation, learning strategies and reading comprehension in elementary school students. In this sense, through the evaluation of the constructs discussed, aimed at the analysis of possible relationships among them, of possible differences presented among the school years, and the existing dependency relationship. 259 students from the 2nd to the 5th year of Elementary School participated, from two public schools in the North of Paraná. The instruments used refer to the Inventory of Learning Self-Regulation Processes (IPAA), the Scale of Assessment of Learning Strategies for Elementary Education (EAVAP-EF), and the Cloze Test. The data were collected collectively, and later, organized in a spreadsheet and submitted to descriptive and inferential statistical analysis. The results showed that the IPAA showed good internal consistency, with acceptable rates for its structure, and a significant average presented by the participants. In the EAVAP-EF, students scored higher on the subscales of Absence of Dysfunctional Metacognitive Strategies and Metacognitive Strategies. In the Cloze test, the level of understanding of instructional reading was verified. And with regard to the differences between school years, in general, considering self-regulation, the subscales of the learning strategies and the Cloze test, the students of the 3rd, 4th and 5th year obtained higher scores, and the students of the 2nd year were less scored. The investigation also revealed, through the analysis of simple linear regression by the Enter method, that there was a dependency relationship only between self-regulation and the use of cognitive strategies in the moment of the study. It is considered that, the evaluation of the variables carried out by means of psychoeducational instruments can contribute to the knowledge of the learning strategies used by the students of Elementary School I, and consequently, of improvement of the teaching practices developed by the teachers. However, further studies must be carried out involving these factors in another samples and contexts.

Key words: self-regulation; learning strategies; reading comprehension; elementary school i.

LISTA DE

- Figura 1 –** Distribuição dos participantes na pontuação total do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA).....73
- Figura 2 –** Distribuição dos participantes na pontuação total da Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF).....74
- Figura 3 –** Distribuição dos participantes na pontuação total do Teste de Cloze.....75

LISTA DE

| | | |
|-------------------|---|----|
| Tabela 1 – | Distribuição de alunos participantes por ano escolar..... | 66 |
| Tabela 2 – | Cargas fatoriais da AFC e Comunalidade dos itens do inventário de Processos Autorregulatórios da Aprendizagem (IPAA)..... | 72 |
| Tabela 3 – | Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima do IPAA, EAVAP-EF e do teste de Cloze..... | 73 |
| Tabela 4 – | Regressão Linear Simples para a subescala de estratégias cognitivas..... | 76 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | APRESENTAÇÃO..... | 13 |
| 2 | ENSINO FUNDAMENTAL..... | 17 |
| 3 | AUTORREGULAÇÃO..... | 23 |
| 3.1 | PESQUISAS NACIONAIS SOBRE A AUTORREGULAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 30 |
| 4 | ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM..... | 36 |
| 4.1 | ESTUDOS NACIONAIS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 43 |
| 5 | LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL..... | 47 |
| 5.1 | PESQUISAS COM O TESTE DE COLZE NO BRASIL..... | 56 |
| 6 | OBJETIVOS..... | 65 |
| 7 | MÉTODO..... | 66 |
| 7.1 | PARTICIPANTES..... | 66 |
| 7.2 | INSTRUMENTOS E RECURSOS..... | 66 |
| 7.2.1 | Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA)..... | 67 |
| 7.2.2 | Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem Para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)..... | 68 |
| 7.2.3 | Teste de Cloze..... | 69 |
| 7.3 | PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 70 |
| 7.4 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS..... | 70 |
| 8 | RESULTADOS..... | 72 |
| 9 | DISCUSSÃO..... | 78 |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 83 |
| REFERÊNCIAS..... | 88 |
| ANEXOS..... | 99 |
| ANEXO A..... | 100 |
| ANEXO B..... | 101 |
| ANEXO C..... | 102 |
| ANEXO D..... | 106 |
| ANEXO E..... | 107 |
| ANEXO F..... | 108 |
| ANEXO G..... | 109 |

1 APRESENTAÇÃO

O assunto que norteia o tema do presente trabalho refere-se a uma inquietação da própria pesquisadora que atua como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nota-se que mediante o fracasso escolar e as dificuldades apresentadas pelos alunos, há falta de estratégias de ensino e de aprendizagem no momento de aquisição do conhecimento. Sendo assim, na procura de maior conhecimento sobre essa realidade que permeia o ensino da maioria das escolas públicas brasileiras, a pesquisadora fez uma especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia na Universidade Estadual de Londrina. O estudo permitiu o conhecimento das estratégias de Autorregulação como uma estratégia de aprendizagem por meio da disciplina “A Psicopedagogia e a aprendizagem da leitura e da escrita” que a motivou e levou-a a considerar ser uma forma pertinente de contribuir para a promoção da aprendizagem dos educandos no Ensino Fundamental

I. O tema escolhido tem a finalidade de apresentar esta dissertação como uma nova forma de desenvolver a autonomia dos estudantes por meio da motivação envolvida e da responsabilidade com a sua própria aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida preocupou-se com a relação da autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura, sendo o último item uma das habilidades essenciais enquanto meta educacional, e que ao mesmo tempo se constitui como um obstáculo à aprendizagem justamente por se tratar de um componente específico que vai além do desenvolvimento cognitivo do sujeito (CUNHA; CAPELLINI, 2014). Já o interesse em trazer evidências sobre o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental fez com que a pesquisadora mostrasse a necessidade de mudanças nos métodos e estratégias de ensino na educação brasileira.

Nessa perspectiva, salienta-se que as formas de aprendizagem do ser humano definidas pelo seu desenvolvimento no meio em que está inserido têm sido estudadas durante anos pelas áreas da Psicologia e Educação como uma maneira de compreender as condutas e a construção dos conhecimentos ao longo da vida (SISTO, 1997). Pensa-se em uma educação cognitiva que possibilite e forneça ferramentas psicológicas para que o progresso cognitivo e emocional do indivíduo

permita a capacidade de aprender a aprender, e a pensar e refletir sobre os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade (FONSECA, 2001).

Na abordagem de interesse pelo desenvolvimento das capacidades intelectuais dos sujeitos, destaca-se o conhecimento da aprendizagem autorregulada que releva a integração dos fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais da ação de aprender. O ponto de vista da aprendizagem autorregulada define o estudante como protagonista da sua própria aprendizagem, fortalecendo sua capacidade de aprender e controlar seus processos psicológicos nas etapas acadêmicas (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019).

A autorregulação se define como um processo pelo qual os sujeitos ativam, orientam, monitoram, e do mesmo modo, se responsabilizam pela sua aprendizagem. Segundo Ganda e Boruchovitch (2018), ser autorregulado significa adquirir habilidades que envolvem fatores de autoconhecimento, autorreflexão, controle de pensamentos, domínio emocional e mudança de comportamento ao longo da vida. Dessa forma, o uso de estratégias de autorregulação permite que o indivíduo faça uso de seus processos psicológicos de forma significativa, favorecendo uma aprendizagem efetiva (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019).

Boruchovitch (2001) aponta que alguns teóricos (POZO, 1996; BORUCHOVITCH, 1999; POLYDORO; AZZI, 2009; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2014; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2018; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018) têm destacado a importância do desenvolvimento das capacidades de consciência dos processos de aprender nos alunos, além dos conteúdos sistematizados já ofertados pela escola. Assim, para o avanço dessas habilidades autorreguladas, considera-se o uso das estratégias de aprendizagem como uma forma de contribuir para o aprender a aprender do aluno, visto que, são consideradas técnicas ou métodos usados pelo sujeito para adquirir, armazenar e utilizar informações (DEMBO, 2000).

As estratégias de aprendizagem denotam relevância ao evidenciar a aprendizagem humana no âmbito escolar. São conceituadas como processos conscientes dos sujeitos para alcançar determinados objetivos de aprendizagem e classificadas em cognitivas ou metacognitivas, considerando a ação realizada pelo aluno. No entanto, ambas são atitudes intencionais com o intuito de apresentar um melhor desempenho escolar (PRATES; LIMA; CIASCA, 2016; COSTA; BORUCHOVITCH, 2019).

Nesta conjuntura, considera-se que, por meio do uso das estratégias de aprendizagem os alunos possam superar dificuldades e obter um desempenho escolar significativo em sua trajetória. Para tanto, ao reconhecer as diversas habilidades que o sujeito pode desenvolver em sua vida acadêmica, a leitura apresenta-se como um domínio que possui destaque no que diz respeito ao sucesso escolar do ser humano. De acordo com Oliveira e Santos (2016), é por meio da leitura que os indivíduos atribuem sentidos para entender o outro e o meio em que está inserido. Com isso, esta ação se define fundamental na formação das pessoas. Para que essa competência seja desenvolvida vai depender de diversas habilidades como, por exemplo, a capacidade do leitor de criar estratégias que possibilitem uma compreensão do que está sendo lido, mediante as características apresentadas no texto (BORUCHOVITCH, 2001).

Conforme Oliveira e Santos (2016), a leitura possibilita conhecimento a todo momento, uma vez que, é utilizada de forma constante no cotidiano. Para realizar uma boa leitura, o sujeito precisa ter o domínio de palavras, conceitos e o resgate de conhecimentos prévios. É por meio dessa ação que os questionamentos são levantados, que informações são obtidas, que resultados são evidenciados e a necessidade de novos conhecimentos são demonstrados. Dessa maneira, considera-se a leitura uma habilidade que demanda o uso de análise, síntese e criatividade para tal compreensão.

Nessa concepção, busca-se, mediante o problema de pesquisa, alcançar os objetivos pretendidos, bem como, estudar a estrutura interna do Inventário de Processos de Autorregulação da aprendizagem, avaliar a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura de alunos do Ensino Fundamental I, analisando a possível relação entre as variáveis e possíveis diferenças entre os anos escolares, além de verificar a possível relação de dependência entre os construtos abordados.

Para isso, o estudo está organizado do seguinte modo: o primeiro capítulo, nomeado Ensino Fundamental, aborda os documentos que fundamentam essa etapa de ensino no Brasil. O segundo capítulo trata-se do construto da autorregulação, bem como, da relevância do controle emocional e cognitivo no momento da aprendizagem para obter-se um melhor desempenho acadêmico. O terceiro capítulo diz respeito às estratégias de aprendizagem, sendo elas ações mentais e comportamentais que, ao

serem utilizadas, contribuem para o sucesso escolar do sujeito. E, por fim, o quarto capítulo aborda a leitura e a compreensão textual, reconhecendo a importância dessa habilidade por meio dos seus processos, os quais não se resumem apenas à decodificação de símbolos, mas também, à compreensão da vida cotidiana. Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos pelos testes realizados, a discussão e as considerações finais da pesquisa, finalizando com as referências e os anexos dos materiais utilizados.

2 ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino no Brasil está fundamentado em documentos como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos norteiam a efetivação da educação e do ensino público e gratuito de qualidade para seus cidadãos.

De acordo com a LDBEN 9394/96, a educação é dever da família e do Estado e possui o objetivo de pleno desenvolvimento do aluno para sua atuação como cidadão e sua qualificação para o trabalho. Assim, define-se como dever do Estado a educação escolar pública, mediante a garantia da Educação Básica de forma obrigatória e gratuita organizada em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, abrangendo dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2018). Nesse contexto, como enfoque principal do presente estudo, será enfatizada a fase de escolaridade do Ensino Fundamental para a formação e o desenvolvimento da criança como uma abordagem imprescindível desse tema.

As DCNs (2013), que têm como finalidade a orientação das escolas, bem como, a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, aponta o trajeto do Ensino Fundamental como obrigatório no Brasil, o qual foi determinado inicialmente pela Constituição de 1934 com duração de 4 anos. Em 1967, a Carta Constitucional ampliou para 8 anos a obrigatoriedade desse ensino, nomeado primeiro grau, unificando o curso primário (anos iniciais) e o ginásio, por meio da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 2013).

Os PCNs do Ensino Fundamental (1997) abordam a situação educacional brasileira nas décadas de 1970 e 1980, nas quais se evidenciaram a expansão das oportunidades de escolarização e do acesso à escola básica. No entanto, nessa época expressavam-se ainda altos índices de repetência e evasão, que mostravam a deficiência do trabalho realizado pela escola.

Mesmo que tenha existido uma defasagem na educação brasileira nesse período, os PCNs (1997) apontam que nas duas últimas décadas houveram significativas mudanças nas taxas de escolaridade, no que se refere à queda do analfabetismo e ao aumento da procura de matrículas em todos os níveis de ensino.

Foi por meio da universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória acentuada, de meados dos anos de 1970 até o momento atual, que esses índices se elevaram, acompanhando o desenvolvimento socioeconômico e também as desigualdades que permeiam essa realidade (BRASIL, 1997).

O Plano Nacional de Educação assinala como ideia central a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional e estabelece como “Meta 1” a universalização do Ensino Fundamental com prazo de 5 anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola. A ampliação dessa jornada para 9 anos ocorre de modo que a criança inicia sua vida escolar aos 6 anos de idade, assegurando assim que, ao ingressar mais cedo no ensino possa-se alcançar maior nível de escolaridade.

Essa trajetória tem como propósito o desenvolvimento da capacidade e domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural, social e demais valores que fundamentam a sociedade, bem como, o desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores, entre outros (BRASIL, 2013; 2018).

O curso percorrido por essas tramitações que permitiram o acesso das crianças ao direito do Ensino Fundamental aos 6 anos foi permeado pela alteração na LDB no ano de 2005 pela Lei nº11.114, fazendo-se obrigatória a matrícula de crianças dessa faixa etária nesse nível de escolarização. Em 2006, como consequência, ocorreu a alteração da redação da LDBEN sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, por meio da Lei 11.274 (BRASIL, 2013).

Entende-se que essas mudanças evidenciam a importância do atendimento escolar para o desenvolvimento da criança. Considera-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental se fortalece “a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca [...]” (BRASIL, 2013, p. 110). Nessa etapa, a linguagem se efetiva mediante a reconstrução pela memória, a qual desenvolve habilidades na ação, na descrição e no planejamento da criança.

A BNCC (2017), em sua nova estrutura, aponta o Ensino Fundamental como a etapa mais longa da Educação Básica. De acordo com tal documento, as crianças e adolescentes passam por diversas mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, o que impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa da escolarização. Dessa maneira, no que tange aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, aborda-se a necessidade de um trabalho

pedagógico permeado pela alfabetização, para que os aprendizes se apropriem das habilidades de leitura e escrita de modo efetivo. Com o segmento dos demais anos, desenvolve-se a consolidação das aprendizagens anteriores e a ampliação das práticas de linguagem, experiências vivenciadas, autonomia intelectual, entre outras (BRASIL, 2017). Neste âmbito,

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais mediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2017, p. 56).

Na perspectiva de organização escolar, salienta-se a necessidade de destacar a importância do currículo no Ensino Fundamental. Segundo as DCNs (2013), o currículo dessa etapa de ensino é estruturado, em parte pela Base Nacional Comum e em outra, é definida pela instituição escolar. Esse formato de constituição do currículo possibilita uma articulação com as especificidades que envolvem o sujeito e com objetivos de ensino que contribuem para sua formação.

Os conteúdos sistematizados do currículo, chamados de componentes curriculares, se articulam com as áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. É por meio dessas áreas que ocorre a comunicação dos conhecimentos e saberes dos componentes curriculares. Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem estar associados à temas extensivos e contemporâneos que referem-se ao cotidiano da vida humana de maneira global, regional e local, além da individual. Para isso, compreende-se que o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo não deve ser permeado apenas por conteúdos escolares, mas também pelas ações que ele observa e desempenha por meio dos valores, crenças e normas vivenciadas na própria instituição de ensino (BRASIL, 2013).

A escola é definida como a principal forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a maioria da população, logo, amplia-se “[...] a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país” (BRASIL, 2013, p. 113).

Percebe-se que o compromisso do Ensino Fundamental com os educandos constitui um papel essencial ao considerar sua função no que concerne aos diferentes grupos sociais inseridos na escola, utilizando-se de métodos, estratégias e recursos de ensino que favoreçam a compreensão do sujeito (BRASIL, 2013).

Sobre os objetivos de ensino que motivam a atuação da escola nessa etapa de aprendizagem, as orientações expostas nos PCNs (1997) ressaltam a magnitude da participação construtiva do estudante no momento da aprendizagem e esclarecem o papel de intervenção do educador, o qual deve ser o de propiciar e desenvolver as capacidades de formação do indivíduo. Os objetivos e conceitualizações dos significados expressos nesse documento adotam essa participação efetiva sobre as áreas de ensino, permeadas pelo protagonismo do aluno e do professor, que também se vê como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997).

Os conhecimentos escolares, ao serem ensinados, contribuem também para a formação ética, estética e política do educando. Esses abrangem as áreas de atuação do sujeito de modo a garantir seu desenvolvimento.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (BRASIL, 1997, p. 28).

Ao levar em consideração a importância de um currículo efetivamente articulado com a Base Nacional de Ensino, o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, assim nomeado, abarca em sua proposta de construção, considerações sobre a colaboração entre estado e municípios, na perspectiva de equidade no direito de aprendizagem por meio de um referencial curricular único para todo o Paraná. O Referencial é definido para o sistema Estadual de Educação Básica, que inclui Rede Estadual, Municipal e Rede Privada de ensino, estabelecendo princípios, direitos e objetivos de aprendizagens para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (PARANÁ, 2018).

O Referencial Curricular (2018) define-se como uma estrutura constituída em cada federação de governança para coordenar a formulação de um documento curricular norteador a cada estado. No Estado do Paraná, a gestão denominada

responsável por essa construção é composta pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, e pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, entre outros órgãos (PARANÁ, 2018).

Os componentes curriculares, tal como as áreas de conhecimento, permeiam toda a elaboração dos documentos aqui abordados. No entanto, por razão dos escopos estabelecidos pela pesquisa, serão enfatizados os conhecimentos que competem à área de Linguagens que, de acordo com a BNCC (2017), são práticas sociais da atividade humana mediadas por variadas linguagens, como a verbal, a corporal, a visual, a sonora, e atualmente, também pela digital, que pela interação desenvolvida constitui sujeitos sociais. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental essa área é composta pelos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, e nos Anos Finais, pela Língua Inglesa (BRASIL, 2017).

A área de Linguagens tem como finalidade possibilitar a participação de práticas de linguagens diversas, que por sua vez, favorecem as capacidades expressivas de manifestações artísticas, corporais e linguísticas (BRASIL, 2017). Por meio da ampliação das capacidades que essa área oferece ao sujeito, o Parâmetro Curricular Nacional da Língua Portuguesa (1997) aponta que,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

A participação social do sujeito mediante as contribuições dos PCNs (1997) evidencia a grande responsabilidade do ensino com a comunidade. Ao considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio apresentado pelos indivíduos inseridos na escola, deve-se promover a sua ampliação de modo progressivo durante os anos de escolaridade ofertados pelo Ensino Fundamental. A aprendizagem deve ocorrer por meio da capacidade de interpretar diferentes textos que circulam a esfera social e produzi-los, demonstrando sua ação em diversas situações (BRASIL, 1997).

As práticas de elevação das capacidades do sujeito promovidas pela área da Linguagem expõem um construto dinâmico mediante o uso da língua como um sistema de signos histórico e social. Essas implicações se apresentam, não somente

na aprendizagem de palavras, mas de seus significados culturais, destacados pelo modo que os indivíduos compreendem e interpretam a realidade do meio social e a si mesmo (BRASIL, 1997; BRASIL, 2017).

Ao caracterizar o dinamismo da área de Linguagens, compreende-se o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua articulação com as variáveis do aluno, da língua e do ensino. O aluno, por sua vez, é o agente da aprendizagem sobre o objeto de conhecimento. A Língua Portuguesa é o objeto de conhecimento, por ser expressa pela fala e pela escrita em diversas instâncias. O ensino seria a variável primordial na prática educacional, por organizar a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (BRASIL, 1997).

Para que ocorra a mediação entre o sujeito e o conhecimento faz-se necessária a construção de um planejamento por parte do professor de forma didática, que garanta uma orientação significativa na ação de aprender do aluno, levando-o a refletir suas ações sobre o conteúdo (BRASIL, 1997). Evidencia-se aqui, a relevância do conhecimento e da prática permeados pelos documentos que regem por um ensino obrigatório, público e de qualidade no Ensino Fundamental, visto que, as definições neles descritos abarcam o desenvolvimento do indivíduo nas diversas esferas da vida humana.

Contudo, as práticas de ensino e aprendizagem no âmbito escolar são manifestadas pela atuação dos sujeitos. E para que o conhecimento e as informações sejam obtidos faz-se indispensável o uso de estratégias de aprendizagem que fomentem essa busca no aprendiz. Destarte, o assunto a ser tratado na sequência diz respeito ao construto da autorregulação, como uma ação relevante que contribui de forma favorável para o desempenho acadêmico do aluno.

3 AUTORREGULAÇÃO

De acordo com Boruchovitch (2004), autorregulação se define como a capacidade consciente e voluntária que transforma sujeitos responsáveis por ações mediadas pela tomada de decisão e planejamento, envolvendo controle do comportamento, emoções e processos cognitivos. Esse construto tem abordagem em algumas perspectivas teóricas que destacam a importância da ação ativa das crianças em descobertas, construção de regras e estratégias do próprio controle, uma vez que, o funcionamento cognitivo é uma das principais áreas que necessitam de autorregulação na infância.

O funcionamento cognitivo por meio da autorregulação pode ser estimulado pelas capacidades de controle sobre a atenção e os processos de memória, estratégias para pensar e resolver problemas mediante planejamento, monitoramento de metas e organização do pensamento e do comportamento. Outro fator que de algum modo traz significado para esse processo é a motivação, que desempenha um papel fundamental na autorregulação e no desenvolvimento das variadas formas de controle voluntário (BORUCHOVITCH, 2004).

Os estudos de Ganda e Boruchovitch (2018) apontam que a autorregulação não é característica inata do indivíduo, mas sim, uma habilidade desenvolvida ao longo da vida por experiências, ensinamentos de outras pessoas e interferência do ambiente em que o sujeito está inserido. As autoras ainda organizam as habilidades autorreguladoras em quatro dimensões básicas de aprendizagem, a saber, a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social.

As cognitivas são ações que facilitam o armazenamento das informações. Já as metacognitivas são procedimentos direcionados ao planejamento, monitoramento e a regulação do próprio ato de aprender. A motivação apresenta-se de forma intrínseca, sobre o interesse pessoal em aprender determinado assunto, e extrínseca, no ato de aprender algo por meio do recebimento de recompensas, como notas ou reconhecimento social.

A dimensão das emoções, que se configura como outro fator que percorre todas as etapas do processo de autorregulação da aprendizagem, é formada por componentes fisiológicos, cognitivos e comportamentais, assim, podem afetar positiva

ou negativamente o rendimento escolar. A regulação das emoções envolve a ordem de reconhecimento, monitoramento, avaliação, e de alteração de respostas emocionais, que agem mediante a exigência da atividade ou meta a ser alcançada. Como última dimensão, a social, de relevante significado para a autorregulação, a qual aborda o ambiente como dimensão social no que se refere aos indivíduos, e no contexto econômico e cultural, que desempenham seu papel nessa ação (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

As pesquisas de Veiga Simão e Frison (2013) expõem que o conceito de autorregulação apresenta interesses distintos entre si, abordando uma diversidade teórica, envolvendo tanto aspectos cognitivos, motivacionais, volitivos, sociais e culturais ao controle de comportamentos externos. As teorias se distinguem pela densidade dos componentes que cada autor considera importante para a autorregulação, sendo esses classificados como cognitivistas, os que abordam o *self* como agente, e os que consideram a correção.

Pelas contribuições iniciais dos estudos de Zimmerman e Schunk (1989a, 1989b), Veiga Simão e Frison (2013) mostram a singularidade das teorias de autorregulação. Essas teorias se definem nos seguintes tipos: modelo operante, perspectiva fenomenológica, volição, cognitiva, teoria do processamento de informação, perspectiva sociocognitivista, e teoria Histórico-Cultural. A singularidade de cada modelo serve para a diferenciação e o reconhecimento dos componentes evidenciados como necessários para cada definição destacada.

No modelo operante, permeado por teorias comportamentais e pela observação das respostas do indivíduo, aborda a relevância do reforço externo para o desenvolvimento do comportamento de autorregulação (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Os aportes apresentados pelos behavioristas sobre a autorregulação são centrados no autocontrole aprendido pelas forças decorrentes do ambiente e de treinamento explícito que se desenvolvem pelo estabelecimento de metas, autoinstrução, automonitoramento e autorreforçamento. Nessa concepção, a criança se autorregula na aprendizagem e na identificação do valor das recompensas e ao escolher metas, se apropria de autoinstruções ou de instruções dadas, monitora seu desempenho e se autorrecompensa pelos comportamentos obtidos (BORUCHOVITCH, 2004).

A perspectiva fenomenológica, considera as autopercepções como construto relevante no comportamento humano, o qual pela autoavaliação influencia os objetivos e o planejamento do indivíduo, reforçando a sua autoestima no momento da atividade. O modelo de volição evidencia o controle da atenção, da emoção e da motivação como fatores relevantes, visto que é pelo controle volitivo que o sujeito permanece na execução da tarefa e os fatores de distração não interferem no processo de alcançar seus objetivos (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Já a perspectiva cognitiva aponta que a autorregulação só é efetiva se o indivíduo regular seu pensamento cognitivo e seu comportamento por meio da motivação, definição de objetivos e planejamento, controle volitivo e autorreflexão, que ocorrem pelas variáveis comportamentais e contextuais. Na teoria do processamento da informação, destaca-se a forma de regulação da memória e organização do processamento cognitivo, sem considerar qualquer aspecto ambiental que não seja transformado em informação para processamento (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Na perspectiva sociocognitiva os fatores internos e externos são evidenciados ao destacar a importância das cognições, motivações e comportamentos influenciados pelo indivíduo e pelo meio físico e social. Por fim, a teoria Histórico-Cultural, com abordagem nos estudos de Vygotsky (1886-1934), destaca que a autorregulação engloba tanto mecanismos psicológicos quanto o contexto social-cultural, embasados pelo conceito dos tipos de desenvolvimento natural e cultural do indivíduo (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Ao apresentar os diferentes contextos teóricos abarcados para conceituar a autorregulação da aprendizagem, será definida, no presente estudo, a Teoria Social Cognitiva, concepção criada por Albert Bandura. Para Bandura, Azzi e Polydoro (2008), esse aporte teórico compreende a agência humana nas características fundamentais, como a intencionalidade, com planos e estratégias de ação, bem como, a antecipação, com a formulação de objetivos e previsão de resultados prováveis. Esses agentes são planejadores, reconhedores da própria ação e também autorregulados, uma vez que, usam padrões pessoais, monitoramento e regulação dos seus comportamentos por meio da autorreação.

Os sujeitos possuem muitas atitudes voluntárias que contribuem para um grau de controle significativo do seu autodesenvolvimento. Com isso, a autorregulação se define como o estudo do controle que os indivíduos exercem na motivação,

pensamento, comportamento e vida emocional. O construto de autorregulação é um dos elementos centrais da agência humana na Teoria Social Cognitiva, não apenas por serem agentes de ação, mas também, por serem autoexaminadoras do próprio funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental (BANDURA *et al.*, 2008).

A Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986) enfatiza a relação interdependente entre pessoa, comportamento e ambiente no funcionamento humano. Ela destaca ter uma reciprocidade triádica entre os fatores pessoais, comportamentais e ambientais com influência recíproca, mas não necessariamente de forma simétrica entre elas, pois segundo o autor, essas influências podem variar conforme as atividades, as pessoas e as circunstâncias (MERETT, 2018). Essa teoria compreende a autorregulação pelo desenvolvimento de critérios internos que direcionam a ação autodirigida gerando critérios para a autoavaliação e a autorrecompensa em um elo entre motivação, cognição e ação, as quais apresentam consequências de fornecimento de informações, resultando na adaptação das atitudes (BORUCHOVITCH, 2004).

Nesse segmento, tendo-se discorrido brevemente sobre a Teoria Sócio Cognitiva, diversos autores como Zimmerman (1998; 2000), Winne e Hadwin (1998), Schunk (2001), Pintrich (2000; 2004), Perels, Gurtler e Schmitz (2005), dentre outros, apresentaram seus modelos de autorregulação na perspectiva sociocognitivista. Zimmerman (1989; 1998), um estudioso da área da psicologia educacional, desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Autorregulada a partir do modelo teórico de Bandura (1978; 1996) na década de 1980, o qual define a aprendizagem autorregulada como o grau de metacognição, motivação e comportamento que um indivíduo tem com seus processos de aprendizagem.

De acordo com Zimmerman (1998), o processo de autorregulação envolve três fases, as quais apontam o planejamento da tarefa, sua execução mediante as variáveis da atenção e ação, e a autoavaliação pela autorreflexão do indivíduo sobre seu desempenho. A primeira fase, chamada prévia, refere-se à preparação da ação mediante a análise da tarefa e a ativação de crenças automotivacionais. Na fase do desempenho, a segunda estabelecida pelo pesquisador, considera-se o planejamento realizado na fase anterior e, por meio dela, utilizam-se estratégias de aprendizagem, técnicas que contribuem para o controle da concentração, e o uso de *feedbacks* que ajustam suas atitudes quando necessário. A terceira e última fase de autorreflexão

implica no autojulgamento realizado pelo indivíduo ao finalizar sua tarefa. Nessa fase, acentuam-se reações emocionais e comportamentais, as quais justificam seus acertos ou fracassos sobre a atividade.

Zimmerman (1989; 2013) discorre também em seus estudos sobre a autorregulação nos aspectos comportamental, ambiental e pessoal. A comportamental refere-se ao conhecimento do próprio desempenho em uma atividade, realizando adaptações estratégicas quando necessárias. O elemento ambiental evidencia fatores de monitoramento das condições ambientais que auxiliam em um bom rendimento nos estudos, podendo ser transformadas naturalmente ou pela ação do próprio indivíduo. Já o pessoal, implica na capacidade do indivíduo em observar e adaptar seus pensamentos e sentimentos, definindo o conjunto da aprendizagem autorregulada. Para o pesquisador (2013), um processo educativo que permita que o estudante desenvolva a autorregulação deve atingir de maneira igual as três formas. O *feedback* neste processo aponta comportamentos positivos que possibilitam a percepção do aluno acerca do seu ambiente.

Zimmerman (1989; 2013) elencou três elementos fundamentais para que o sujeito alcance seus objetivos, sendo eles, o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas, a percepção de autoeficácia, e o comprometimento com as metas educativas. O primeiro elemento diz respeito aos processos para a obtenção de informação ou habilidade por meio do senso de agência humana, objetivos e percepções instrumentalizadas pelo aluno. A autoeficácia, definida por Bandura (1986) como a percepção do indivíduo sobre suas próprias capacidades de realizar ações que conduzem a determinados resultados de performance, destaca-se como uma variável motivacional que possibilita o esforço proativo e a persistência como fator essencial para a aprendizagem autorregulada. O terceiro elemento refere-se às metas acadêmicas a serem alcançadas pelo sujeito, que podem variar em natureza e tempo de execução, decorrentes do propósito esperado.

No ano de 1997, na intenção de se obter mais conhecimentos sobre a autorregulação, Schunk e Zimmerman, pautados nos estudos de Zimmerman (1989), desenvolveram um modelo de explicação de origem social, inicialmente representado por meio de níveis, como as habilidades acadêmicas que se tornam autorreguladas. A apresentação deste modelo exposto pelos autores foi relatada nos estudos de Zimmerman (2013), os quais apontaram o modelo de interações específicas entre o

aluno e o contexto social em quatro importantes níveis, a saber, a modelação, a emulação, o autocontrole e a autorregulação.

Segundo o autor, a modelação, principal nível desta interação, destaca a observação de pessoas significativas em seu contexto, que dizem utilizar estratégias de autorregulação e as pratique no seu dia-a-dia. Esses modelos podem ser pais, professores, amigos ou demais pessoas próximas que relatem utilizar metas, motivação, persistência no esforço, entre outros. As atitudes expressas por esses modelos podem reforçar no indivíduo um reflexo positivo na dedicação e no agir do cumprimento de suas tarefas, com influência na motivação, realizando, por sua vez, os elementos essenciais para a aprendizagem autorregulada.

O segundo nível explicitado por Zimmerman (2013) é o de emulação, visto que, o sujeito não aprende apenas por meio da observação, mas também, da própria prática. Os modelos de habilidades observados serão desenvolvidos mediante seu desempenho, o uso da motivação, e das orientações de pessoas envolvidas nesta prática que podem contribuir com apoio e *feedback* nos momentos precisos. O terceiro nível, partindo das representações já alcançadas nos níveis anteriores, é o de autocontrole. Esse processo acontece quando, por meio das imagens ou verbalizações mentais do modelo observado, o indivíduo identifica seu desempenho e o uso de estratégias que correspondem ao que ele tem em mente e se autorreforça ao aplicar esta ação, exercendo a atividade de autocontrole.

No quarto e último nível, o autor assinala ser o nível autorregulado, no qual o sujeito é capaz de adaptar-se de maneira autônoma, e mediante as exigências necessárias de transformação, assim como, os conhecimentos e habilidades adquiridas. Ou seja, a ação do sujeito será praticamente independente do modelo estabelecido anteriormente, sua adaptação e estratégias serão motivadoras à orientação de metas, e as crenças de autoeficácia serão fortalecidas por resultados satisfatórios.

Os níveis anteriormente descritos na pesquisa destacam seu início com profundas relações de orientação social, as quais diminuem conforme o sujeito se torna consciente da sua aprendizagem, ou seja, autorregulado. Nessa perspectiva, é aconselhável que se realizem todos os níveis de habilidade explicitados no estudo para que a aprendizagem seja desenvolvida de modo mais fácil e eficiente, visto que as pesquisas têm atestado que este modelo contribui significativamente para o

aumento e velocidade do progresso autorregulatório e da automotivação dos aprendizes.

Ainda com a intenção de compreender melhor a análise da aprendizagem individual do sujeito, Veiga Simão e Frison (2013) salientam que a autorregulação diz respeito à um constructo definido pelos determinantes do papel ativo do indivíduo e do meio, mediante ações motivadoras e de esforço do próprio aprendiz e do ambiente, que contribuem e oportunizam o desempenho necessário. Esse papel ativo do aprendiz deve possibilitar o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e motivacional, em razão de que as crenças de autoeficácia podem ser modificadas de acordo com os resultados obtidos pelo sucesso ou fracasso atribuídos pela competência do sujeito (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Para Veiga Simão e Frison (2013) e Zimmerman (1989; 2013), todo indivíduo, de algum modo, consegue regular sua aprendizagem, todavia, a não realização de atividades essenciais ao bom desempenho da vida escolar também deve ser considerada no ponto de vista da relação existente entre a autorregulação e a procrastinação acadêmica. Essa ação de adiamento das atividades, conhecida como procrastinação, é abordada nos estudos de Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) como um fenômeno dinâmico e complexo, visto que abrange aspectos cognitivos, comportamentais e ambientais em seus resultados.

Dessa maneira, no que concerne ao desenvolvimento da prática para um bom desempenho, entende-se a perspectiva da aprendizagem autorregulada como uma estratégia de aprendizagem que provoca implicações na interação entre a forma de ensinar, que diz respeito ao trabalho do professor, e a própria maneira de organização das instituições educacionais em reconhecer a necessidade de adaptações educativas, que podem auxiliar os estudantes a se tornarem capazes de aprender e identificar suas condições diante de um novo conhecimento (EMÍLIO; POLIDORO, 2017; FLUMINHAN; MURGO, 2019).

Ao compreender que as estratégias de autorregulação da aprendizagem referem-se à análise das tarefas e à identificação de métodos de aprendizagem específicos para a obtenção de um bom rendimento acadêmico, percebe-se que são práticas que podem ser ensinadas aos alunos. Porém, é também fundamental reconhecer que essas ações dependem de comportamentos estratégicos que

envolvem experiências, com propostas de estudos que desenvolvam estratégias possibilitando a prática da aprendizagem (FLUMINHAN; MURGO, 2019).

Nesse contexto, com o interesse de evidenciar a importância da aprendizagem autorregulada, serão abordadas a seguir algumas pesquisas relacionadas à autorregulação no Ensino Fundamental I.

3.1 PESQUISAS NACIONAIS SOBRE A AUTORREGULAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Boruchovitch e Gomes (2019), a aprendizagem autorregulada apresenta-se como um dos objetivos principais da educação. Nessa conjuntura, considerando um dos escopos do presente estudo, que visa abordar o construto da autorregulação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizou-se uma investigação pelas bases de dados Portal de Periódicos da Capes¹, BIREME² e SciELO³ utilizando como palavras-chaves os termos “Autorregulação” e “Ensino Fundamental”.

A investigação realizada baseou-se nos critérios que configuram o assunto desse capítulo e a etapa de escolaridade abordada. Assim, foram selecionadas apenas as pesquisas cujo o resumo e o método apontaram a autorregulação e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A busca também apresenta refinamento de pesquisas entre os anos de 2010 e 2020, por uma ordem cronológica de estudos.

Figueiredo (2013) com o propósito de elaborar e avaliar uma intervenção em alunos com dificuldades de aprendizagem fez uso dos instrumentos de Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), e dois *checklists* elaborados para avaliar aspectos da aprendizagem, da autorregulação, comportamentais e emocionais, em 31 alunos com idades entre 7 e 8 anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. Os estudantes foram selecionados pelo critério de escores abaixo da média nos testes realizados. O plano de intervenção utilizou-se do livro “Travessuras do Amarelo”, tendo a duração de 4 meses, com avaliação antes, durante e depois da intervenção. Os resultados obtidos na pesquisa indicaram mudanças relevantes na aprendizagem

¹ Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>

² Disponível em: <<https://bvsalud.org/>>

³ Disponível em: <<https://scielo.org/>>

de leitura em 27 alunos, demonstrando aspectos psicomotores, autorregulatórios e comportamentais, estatisticamente significativos. Com isso, os resultados do estudo apontaram a eficácia da intervenção no estímulo dos aspectos propostos e na redução das dificuldades de aprendizagem desses alunos.

Oliveira (2015) investigou questões sobre a avaliação, bem como, as estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem, tendo como ferramentas o uso do diário de estudo dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de um município de São Paulo. Nessa pesquisa abordou-se a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos com foco na sua autorregulação e sobre o papel do aluno e do professor nesse processo. A coleta de dados foi realizada com a participação de 99 discentes entre 9 e 14 anos de idade, que desenvolveram atividades de narrativas, pela construção do diário relacionado a um projeto de leitura. Um dos instrumentos utilizados na pesquisa foi o Inventário do Processo de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), aplicado em quatro momentos da coleta do material, sendo eles o pré-teste, duas intermediárias e o pós teste, visando a verificação da melhoria da autoavaliação dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os dados apresentados pelo instrumento comprovaram uma melhora na autoavaliação de Língua Portuguesa, que pode ser explicada pelos fatores de envolvimento com o projeto de leitura. No entanto, não ocorreu melhora com relação à Matemática. Estatisticamente, os resultados obtidos entre o pré e pós-teste foram significativos, visto que apontaram mudanças positivas na disciplina de Língua Portuguesa, e a necessidade de mais investigações da aprendizagem autorregulada na Matemática.

Strelciunas (2015) realizou um estudo com o propósito de avaliar a relação do desempenho em leitura de alunos do Ensino Fundamental I com as variáveis: motivação acadêmica, ambiente familiar e autorregulação. Participaram 45 educandos de 9 e 10 anos, de ambos os sexos, de uma escola pública de São Paulo. Os instrumentos utilizados dizem respeito aos testes de Matrizes progressivas coloridas de Raven, Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), Escala de avaliação da motivação escolar infanto-juvenil, Inventário *HOME* para avaliação do ambiente familiar, Inventário de recursos do ambiente familiar, e Escala de autorregulação adaptada (RYAN; CONNELL, 1989). Os resultados conduzidos pelas correlações de *Pearson* concluíram que o desempenho em leitura não difere entre os gêneros no total do TCLPP, mas em relação aos itens palavras CI

e PH, as meninas se destacaram com média maior. Na correlação entre motivação e notas de Língua Portuguesa, os itens CR, PH e TV apontaram correlações significativas com magnitude moderada com as notas, e o item TS evidenciou correlação de baixa magnitude com as notas de Língua Portuguesa. Foram também indicadas correlações satisfatórias com magnitude moderada de regulação por meio do TCLPP em notas de Língua Portuguesa nos 2º e 3º bimestres. As correlações apresentadas pelo RAI apontaram baixa magnitude entre regulação externa e palavras TF, em notas do 2º e 3º bimestres, e palavras TS. No que tange aos resultados do inventário *HOME* e no item ambiente físico com palavras CR e PH, a correlação também foi positiva e significativa, concluindo assim, que o desempenho em leitura dos alunos do Ensino Fundamental I se correlaciona com os diversos construtos, com diferença entre eles.

Léo (2015) desenvolveu um estudo com a finalidade de analisar estratégias didáticas utilizadas no processo de desenvolvimento do projeto, a fim de gerar um material de autorregulação/ autoinstrucional para auxiliar estudantes do Ensino Fundamental I. Com foco no letramento literário, desenvolveu-se o Projeto “Mala Encantada” para aprimorar as competências de leitura e escrita em uma ação pedagógica com base no aporte teórico de estratégias voltadas para o projeto. Participaram do estudo 27 alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Estado do Rio Grande do Sul. Para isso, a pesquisadora utilizou uma fundamentação teórica baseada na pesquisa narrativa, estudos de letramento em uma abordagem sociocultural, estudos de letramento com abordagem estética e criativa, e estudos de letramento em uma abordagem literária, para que por fim, pudesse realizar a análise dos textos produzidos pelos discentes. Os resultados obtidos possibilitaram à pesquisadora o reconhecimento da atuação dos estudantes mediados pela leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem e transformação, além do aprimoramento da estrutura linguística, conteúdo e criatividade no desempenho acadêmico dos sujeitos.

Campos (2017) apresentou uma pesquisa com a intenção de adaptar um Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEX) para alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Participaram do estudo 6 professores, 2 de cada ano escolar citado, de uma escola particular de São Paulo. A pesquisa foi dividida em 2 fases, as quais envolveram a adaptação realizada pela

pesquisadora e a outra pela avaliação da adaptação. A avaliação e a reavaliação dos educadores consistiram em questionários de perguntas estruturadas e descritivas de acordo com sua realidade em sala de aula. As atividades adaptadas do PIAFEX foram apreciadas pelos docentes participantes, com isso, verificou-se com a pesquisa que houve coerência nos estudos propostos e que eles podem contribuir para o desenvolvimento das FE e Autorregulação dos alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Silva e Loos-Sant' Ana (2017) realizaram um estudo com a finalidade de elucidar os processos de autorregulação envolvidos na autoavaliação da aprendizagem no momento da construção de portfólios. Para a coleta de dados, participaram 29 alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, com idades entre 7 e 9 anos, de uma escola pública de Curitiba, assim como a professora da turma. Para tanto, utilizou-se a aplicação de Roteiros de Autoavaliação com categorias de análises nas dimensões da Célula Psíquica (*Self* – Identidade – Resiliência - Alteridade) mediante o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA). A investigação indicou que as crianças reconhecem processos básicos e complexos de autorregulação psíquica e a autoavaliação de sua aprendizagem, promovendo e fortalecendo suas referências de identidade e de regulação das interações, entre outros fatores do desenvolvimento infantil.

Starepravo *et al.* (2017) desenvolveram uma pesquisa com o intuito de analisar as contribuições do “Jogo do Resto” para a compreensão do conceito de multiplicação, considerando que situações ativas e promotoras de autorregulação, no caso da resolução dos problemas presentes nos jogos, podem contribuir significativamente para a construção de conceitos. Participaram da pesquisa 30 alunos, com idades entre 8 e 9 anos, do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Curitiba, tal como a professora turma. O estudo iniciou-se com uma entrevista feita com a professora sobre seu processo de ensino, no que diz respeito aos conhecimentos de multiplicação e divisão de seus alunos. Em seguida, realizou-se a intervenção com os discentes utilizando o “Jogo do Resto” e algumas situações-problemas, que duraram 7 aulas. Os resultados apontaram que o contexto cognitivo e afetivo que o jogo proporcionou foi relevante para a ação dos estudantes. E os processos de autorregulação e situações-problemas utilizados no momento da intervenção

promoveram aos educandos condutas de esforço e enfrentamento das tarefas, favorecendo a apropriação do conceito de multiplicação e divisão.

Cantiere (2018) desempenhou um estudo com o propósito de verificar os efeitos de um programa de intervenção em Funções Executivas e Autorregulação sobre o perfil comportamental, relatado por pais e professoras, e desempenho cognitivo. Participaram da intervenção 149 crianças de ambos os sexos, entre 6 e 9 anos de idade, matriculados entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental I. Os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo Experimental (GE) e Grupo controle (GC). Os instrumentos utilizados na intervenção na fase pré correspondem ao Teste de TRILHAS, ao Teste de Atenção por Cancelamento (TAC), ao WASI (QI estimado), ao Índice de Memória Operacional (IMO) do WISC-IV, ao Inventário de Funções Executivas e Regulação Infantil (IFERA- I), ao Inventário de Comportamentos para crianças e adolescentes (CBCL/6-18 para os pais), ao Inventário de Comportamentos para crianças e adolescentes (TRF/6-18 para os professores), e ao Formulário para avaliação de dados demográficos e socioeconômicos da família. Na fase pós da intervenção, utilizaram-se os mesmos instrumentos da fase pré, com exceção da WASI e do questionário sociodemográfico. A intervenção foi realizada por 4 meses e resultou na promoção do desenvolvimento das habilidades de Funções Executivas e minimização dos indicadores de dificuldades comportamentais e emocionais. Tais efeitos se diferenciaram em relação aos demais anos escolares. Sendo assim, a pesquisa se mostrou benéfica em relação à diminuição de dificuldades comportamentais e na melhoria do desempenho cognitivo. Mello (2018) conduziu um trabalho com o objetivo de analisar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, da sala regular e da sala de recursos, em fase de alfabetização. Os participantes dizem respeito à 36 estudantes de duas escolas públicas de um município do Estado do Paraná, divididos em 2 grupos de 18 alunos cada, um grupo da sala regular e outro da sala de recursos. O estudo constatou que entre os dois grupos as estratégias mais utilizadas foram as Cognitivas. No grupo referente à sala regular, as estratégias de aprendizagem mais utilizadas foram as Estratégias de Administração de Recursos e Estratégias Metacognitivas. No grupo referente à sala de recursos, evidenciou-se que as consecutivas estratégias utilizadas com mais frequência foram as Estratégias Metacognitivas, seguidas das Estratégias de Autorregulação Social. Entretanto, os

resultados da pesquisa revelaram que os discentes da sala regular se apresentaram mais estratégicos em relação aos da sala de recursos, mesmo que o fator motivacional tenha se apresentado em equilíbrio entre os dois grupos.

Tortella e Forner (2019) direcionaram uma investigação com o escopo de conhecer o tempo dedicado aos estudos, bem como, o rendimento e as estratégias utilizadas por estudantes participantes do projeto “As aventuras do Amarelo”, que visa à promoção da autorregulação da aprendizagem. Participaram do estudo 24 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de 7 escolas de um município de São Paulo. A análise de dados deu-se por meio de uma entrevista semi-estruturada, apontando que os participantes aprenderam a utilizar o modelo PLEA (Planejar, Executar e Avaliar), a pedir ajuda, a identificar os distratores, a respeitar os colegas, e a persistir nas tarefas. Com relação aos questionamentos referentes às mudanças nos estudos, constatou-se um aumento de horas de estudos e uma melhora nas notas após o trabalho realizado com o projeto.

Tais pesquisas abordaram o uso da autorregulação como finalidade do estudo, entretanto, a maioria dos resultados alcançados foram permeados por práticas interventivas, ou seja, com o propósito de reconhecer e evidenciar o desenvolvimento das habilidades autorregulatórias e identificá-las mediante as atividades propostas no decorrer das aulas. Esses estudos representam a gama de possibilidades que se pode considerar no que se refere à aprendizagem autorregulada, desde o seu reconhecimento até a sua aplicabilidade na etapa de escolarização do indivíduo, principalmente no que concerne ao Ensino Fundamental.

A investigação acerca dos estudos desenvolvidos com esse tema contribuiu para a compreensão da necessidade de se identificar a autorregulação nessa etapa de ensino, fortalecendo os objetivos de busca por novas investigações no aspecto da autorregulação. Desse modo, a partir do conhecimento do processo autorregulatório e sua importância para a trajetória escolar do sujeito, o estudo seguirá com a abordagem assumida no próximo capítulo, que levará em consideração a relevância das habilidades do uso das estratégias de aprendizagem e suas contribuições para a aprendizagem do aluno.

4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As estratégias de aprendizagem são definidas como ações facilitadoras do processo da aprendizagem humana (PRATES; LIMA; CIASCA, 2016). É um campo de estudo considerado de grande relevância por diversos pesquisadores como, por exemplo, Dembo (1994), Garner e Alexander (1989), e Weinstein e Mayer (1985). Tais autores demonstram interesse em apresentar procedimentos e métodos que auxiliam nos objetivos acadêmicos por meio do conhecimento do processamento da informação, que favorece a aprendizagem autorregulada e o desenvolvimento das habilidades do sujeito (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2017). Suas pesquisas abordam variados conceitos, determinados ao longo do tempo, distintos e associados por diferenças que não possuem um termo padronizado de definição (SUEHIRO; BORUCHOVITCH; SCHELINI, 2018).

Para Weinstein e Mayer (1986), toda estratégia se define como caminho para determinado escopo a ser alcançado. Assim, ao evidenciar o contexto escolar, as estratégias utilizadas nesse âmbito abordam ações mentais e comportamentos que envolvem o sujeito na aprendizagem, com a intenção de influenciar o processo de codificação. As estratégias de aprendizagem incluem desde processos básicos de memória até processos gerais na resolução de problemas. Dessa forma, ao elucidar tal construto, será abordada aqui uma breve compreensão da evolução histórica, das definições e classificações.

Sobre a evolução histórica dessa abordagem, Oliveira, Santos e Inácio (2017) afirmam a mudança de visões no que diz respeito às estratégias de aprendizagem. Inicialmente, nos anos de 1920 a 1925, as estratégias eram conceituadas sob uma visão Behaviorista. Entre os anos de 1950 e 1970, a vertente permeou o enfoque cognitivista das operações mentais. Nas décadas de 1970 a 1980 especificou-se ainda mais as estratégias cognitivistas, surgindo modelos de mapas e esquemas. A partir de 1980, com mediações de instrumentos para a ação mental, os construtos da autorregulação começaram a ser definidos, e atualmente, os estudos enfatizam a metacognição apresentada como forma de aprender e controlar a aprendizagem autônoma.

Por meio dessas mudanças de visões, nos estudos de Dembo (1994), Garner e Alexander (1989), e Boruchovitch (1999), foram apresentados dois grupos de estratégias de aprendizagem: as cognitivas e as metacognitivas. O grupo das estratégias cognitivas revelam-se como determinadas condutas e pensamentos que contribuem para o armazenamento das informações por meio de ensaio, elaboração e organização. O ensaio se caracteriza pelas atitudes de repetir, copiar e sublinhar. A elaboração, pelo uso de resumos, analogias e responder perguntas. E a organização, por selecionar ideias e construir esquemas e mapas. Já o grupo das estratégias metacognitivas destacam ações como planejamento, regulação, controle e execução do processo que, mediante o maior grau de complexidade preciso, permeia a tomada de consciência necessária para sua utilização (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2017).

Ao serem agrupadas em estratégias cognitivas e metacognitivas, são vários os fatores que podem ser envolvidos nessas ações. Segundo Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018), o uso das estratégias de aprendizagem envolvem motivação e controle das emoções, características que possibilitam o desenvolvimento da autorregulação do indivíduo. Essa aprendizagem autorregulada destaca o autoconhecimento ao empregar estratégias de aprendizagem adequadas, motivação nas ações e controle das emoções mediante os desafios do contexto escolar. Por meio da compreensão e relevância das emoções no momento da aprendizagem, pode-se nomeá-la de autorregulação das emoções, visto que envolve processos de como lidar com os níveis elevados de emoções, tanto positivas quanto negativas, ligadas ao objetivo acadêmico que se pretende obter.

Nesse contexto, de acordo com Boruchovitch (1999), as estratégias de aprendizagem permitem que os aprendizes se mantenham motivados e tenham um bom rendimento. A importância da apropriação, monitoramento e regulação da aprendizagem tem relação direta com a motivação no ato de aprender e de processar essas atitudes que contribuem significativamente para a melhora do desempenho acadêmico (COSTA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2015). Dessa maneira, considerando as estratégias de aprendizagem como recursos cognitivos e metacognitivos, é indispensável relacioná-las com a motivação e a disposição desses sujeitos no desenvolvimento das atividades. E que ao reconhecer, utilizar e apresentar grande

domínio dessas ações, esse indivíduo facilita sua relação com as tarefas escolares (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011).

Nesse enfoque, permeado pelos estudos sobre as estratégias de aprendizagem, algumas definições e classificações serão apresentadas. Para Weinstein e Mayer (1986), as estratégias cognitivas básicas de aprendizagem estão relacionadas a três variáveis processuais: a prática, a elaboração e a organização. Sendo que, cada uma dessas fases abrange uma versão básica e complexa de sua execução. As estratégias básicas da prática são mais utilizadas em tarefas simples para a ativação da informação na memória de trabalho, que relacionadas à atenção e à codificação, envolvem ações de recitar e nomear itens a serem aprendidos.

Já no que se refere às estratégias complexas da prática, elas expressam comportamentos que requerem mais esforços para a aquisição dessa informação, como a compreensão de um livro, repetir o conteúdo em voz alta, copiar, sublinhar, dentre outros. As estratégias de elaboração contribuem para o armazenamento da informação na memória de longa duração pelas conexões efetivas do novo conhecimento com o que o sujeito já sabe sobre determinado assunto. Esse procedimento envolve atitudes de resumir, criar analogias, explicar o conteúdo, formular perguntas e respostas, dentre outras (WEINSTEIN; MAYER, 1986).

Por fim, a estratégia cognitiva organizacional se constitui pelo ato do indivíduo conseguir selecionar as informações mais relevantes para construir conexões sobre o próprio conteúdo, utilizando técnicas que ajudam na compreensão de conceitos e integrando-os com os conhecimentos sistematizados previamente na memória (WEINSTEIN; MAYER, 1986). Embora a literatura apresente inúmeros conceitos a respeito das estratégias, todos comungam da ideia de que essas ações são intencionais, as quais exigem esforços e aplicação da vontade do indivíduo, em razão de que elas requerem o investimento de certos recursos mentais e tempo.

Nesse âmbito, os estudos de Pintrich (1989) apontam três categorias de estratégias de aprendizagem: a cognitiva, metacognitiva e a de gerenciamento de recursos. As estratégias cognitivas estão relacionadas à forma que o indivíduo realiza a codificação do conteúdo e o modo que ele recupera essa informação armazenada na memória. As estratégias metacognitivas abordam o planejamento, a regulação, o monitoramento e as mudanças de processos cognitivos mediante o propósito que se pretende alcançar. E as estratégias de gerenciamento de recursos referem-se aos

meios utilizados pelo indivíduo, como o tempo, o esforço, o apoio externo, entre outros que contribuem para seu envolvimento e rendimento acadêmico.

Zimmerman e Martinez Pons (1986), em suas contribuições, também definiram as estratégias de aprendizagem levando em consideração a autorregulação da aprendizagem do indivíduo, destacando 14 categorias: autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro e monitoramento, organização do ambiente, autoconsciência, ensaio e memorização, busca por ajudar, e revisão de registros. Ao evidenciar tais estratégias, os autores afirmam que o uso da maioria das ações apontadas influencia positivamente no desempenho escolar do aprendiz.

O ensino de estratégias de aprendizagem implica em relações cognitivas, motivacionais e afetivas nos resultados da aprendizagem, como citado anteriormente. Elas podem contribuir para que os estudantes se autorregulem e apresentem mais facilidade para lidar com as diversas situações de aprendizagem por meio do controle da sua motivação e suas emoções. Desse modo, estratégias como grifar partes relevantes do texto, a releitura, o questionamento para a compreensão, resumos e outras mais, podem ser aprendidas e realizadas no próprio ambiente escolar (COSTA; BORUCHOVITCH, 2015; PRATES; LIMA; CIASCA, 2016).

Mediante o reconhecimento da compreensão das estratégias de aprendizagem adquire-se o conhecimento de capacidades e habilidades, assim como, de procedimentos e métodos para conceituar e classificar determinadas concepções que permeiam o ensinar e o aprender. Dessa forma, capacidades são definidas como disposições genéticas, que relacionadas com o meio cultural, organizam-se dando origem às habilidades, determinando o nível de realização do indivíduo por meio da atividade (se é mais ou menos habilidoso). Já os procedimentos, definidos como a forma de agir para chegar a determinados resultados, necessitam de um método para sua ação, e não devem ser delimitados apenas como um conjunto de ações coordenadas, mas também, como uma variável que por meio das técnicas auxilia na execução e finalização da atividade a ser executada (MONEREO, 1999; PIANCA; ALLIPRANDINI, 2016).

Na perspectiva de identificar e diferenciar habilidades de estratégias de aprendizagem, autores como Schmeck (1988) e Monereo (1999) destacam as habilidades como capacidades que podem ser empregadas a qualquer momento,

enquanto as estratégias são usadas apenas de forma consciente. Pozo (1996) afirma que mesmo que uma habilidade seja usada de forma mecânica, ainda assim, não resulta na aplicação de uma estratégia. Para que isso ocorra, faz-se necessário o planejamento dessas habilidades por meio do uso de metachecimento, o qual oportunizará que essas habilidades sejam aplicadas de modo estratégico (PIANCA; ALLIPRANDINI, 2016).

As habilidades envolvem atividades mais complexas que o próprio hábito de conduta. Com isso, as pesquisas de Pozo (1996) apontam diferentes modos de agir para a aquisição da aprendizagem, os quais se distinguem em aquisição de técnicas, aprendizagem de estratégias, e conhecimento de estratégias de aprendizagem. As técnicas se evidenciam como ações que levam o indivíduo a alcançar sempre determinados objetivos mediante o treinamento explícito das tarefas. A aprendizagem de estratégias requer, além das técnicas, planejamento e tomada de decisões para a adaptação às necessidades específicas da atividade. As estratégias se tornam importantes diante de novas situações que ocorrem no desenvolvimento da aprendizagem.

Diante desses conceitos e da relação entre eles, as estratégias de aprendizagem, como a nova cultura do aprender, assinalam a relevância do controle dos nossos processos de aprendizagem. Deve-se aprender a manejar e regular a própria ação diante dos processos cognitivos e habituar-se a refletir a respeito de seus conhecimentos. Essa transição de atitudes do indivíduo indica mudanças de um aprendiz passivo para um aprendiz ativo e construtivo, apoiado em uma aprendizagem metacognitiva e controlada (POZO, 1996).

Conforme Dembo (1994), as estratégias metacognitivas se mostram atitudes mais complexas, uma vez que, envolve o autoconhecimento do sujeito ao planejar, monitorar e regular seu pensamento, a identificação das tarefas a serem realizadas, e o reconhecimento das estratégias mais adequadas para desenvolver tais conhecimentos. Ao planejar suas ações, o indivíduo apresenta comportamentos significativos ao traçar metas para seus estudos. O monitoramento ocorre então, mediante a consciência dos conhecimentos adquiridos e as formas que possibilitem o melhor desempenho sobre eles. Assim, as estratégias de regulação implicam no ato de observação do próprio monitoramento realizado, possibilitando mudanças

pertinentes de estratégias caso as que foram aplicadas não sejam eficazes para a compreensão da atividade.

Segundo Silva e Sá (1997), as estratégias metacognitivas permitem que a relação cognitiva e motivacional ocorra no momento da aprendizagem do indivíduo. Dessa maneira, a falta dessas variáveis pode contribuir para o insucesso escolar, justamente pela ausência de estados afetivos e crenças motivacionais pertinentes. O insucesso também é caracterizado pela falta de persistência na execução das metas, a não utilização de estratégias apropriadas, e a falta de interesse sobre as exigências da tarefa. A utilização das estratégias depende da ação do próprio sujeito ao buscá-las de acordo com os escopos a serem alcançados e à valorização do seu trabalho nesta trajetória. No entanto, este uso deve ser consciente e flexível com relação à natureza e à exigência da atividade, e acima de tudo, deve ser dependente da avaliação das competências intelectuais do próprio sujeito.

Nesta conjuntura, de acordo com Silva e Sá (1997), ao considerar a importância da aplicação das estratégias de aprendizagem, essas podem ser evidenciadas por três categorias, sendo elas, estratégias específicas à tarefa, estratégias relacionadas à metas para o alcance de determinados objetivos, e estratégias gerais. A categoria de estratégias específicas à tarefa são estratégias determinantes para a resolução particular da própria tarefa em questão. As estratégias relacionadas à metas para alcançar determinados objetivos abordam as várias técnicas utilizadas para atingir as metas pretendidas, como identificar as ideias principais do texto, a compreensão, a memorização, entre outras. As estratégias gerais envolvem a planificação das demais estratégias e a alteração destas quando forem ineficazes no ato de aprender.

Outro ponto pertinente sobre as estratégias é que, para que o indivíduo a pratique faz-se necessário o ensino dessas ações. Com isso, Costa e Boruchovitch (2015) discorrem sobre a preocupação dos pesquisadores nas últimas décadas pelas inúmeras investigações direcionadas em como ensinar os estudantes a utilizarem, de modo eficiente, as estratégias de aprendizagem. Os estudos aludem a importância de apresentar empenho e dedicação, realizados por períodos de tempo mais longos, tanto pelos alunos quanto pelos professores. O uso das estratégias de aprendizagem deve ser desenvolvido aos poucos e sempre vinculado às experiências práticas relacionadas às atividades oportunizadas em sala de aula.

Isto posto, intervenções como o auxílio no contexto de ensino, aplicação de conteúdos curriculares relacionados à motivação escolar, ensino de estratégias de aprendizagem, dentre outras, se tornam essenciais para que o discente obtenha sucesso na utilização de estratégias em sua prática escolar e tenha participação ativa no momento de aquisição dos novos conhecimentos (COSTA; BORUCHOVITCH, 2015). Por sua vez, não basta apenas o conhecimento das estratégias de aprendizagem, mas também, saber como utilizá-las para melhorar o rendimento escolar, ligadas à estratégias de apoio afetivo que controle níveis de ansiedade, autoeficácia, dentre outros (BORUCHOVITCH, 1999).

O conhecimento e uso das estratégias de aprendizagem estão basicamente associados às estratégias de ensino abordadas pelo papel do professor que, no contexto escolar, apresenta situações variadas que possibilitam a interação do educando com novos conhecimentos. O docente que seleciona boas estratégias de ensino contribui para o bom desempenho dos estudantes em diversos aspectos, como motores, intelectuais e afetivos. Cabe ao professor a responsabilidade de promover o desenvolvimento de comportamentos participativos que levem o indivíduo a se perceber no contexto escolar, com um envolvimento que possibilite a ampliação e a diversidade da utilização de procedimentos para aprender (COSTA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2015).

Na busca da compreensão, mediante a importância das estratégias de aprendizagem como recursos para melhorar o desempenho escolar, evidencia-se a necessidade de investimento na formação de professores. Essa apropriação de conhecimento favorece a compreensão e o uso de estratégias metacognitivas e a utilização de atitudes que possibilitem o processamento e o resgate da informação com mais propriedade pelos indivíduos. Tais recursos, de acordo com diversas pesquisas, geram benefícios na aquisição do conhecimento e na autorregulação da aprendizagem (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2017).

De acordo com os fundamentos apresentados a respeito das estratégias de aprendizagem para o favorecimento do desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos aprendizes, faz-se necessário elucidar os estudos de campo que comprovam a efetividade dessa ação na vida escolar do indivíduo. Dessa forma, o próximo subitem abordará tais pesquisas, as quais forneceram as informações descritas até o momento.

4.1 ESTUDOS NACIONAIS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

As estratégias de aprendizagem, sendo consideradas ações que facilitam a aprendizagem e o caminho para se alcançar determinados objetivos, principalmente no âmbito escolar, é um campo de estudo de grande destaque para a área da Educação. Com isso, a busca por estudos relacionados às estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental respaldou-se, mais uma vez, nas bases de dados Portal de Periódicos da Capes, SciELO e BIREME, as quais possibilitaram uma investigação por meio das palavras-chaves “Estratégias de aprendizagem” e “Ensino Fundamental”. Optou-se por uma pesquisa refinada, realizando a leitura dos resumos dos estudos entre anos de 2010 e 2020, em ordem cronológica e com ênfase nos anos iniciais dessa etapa de ensino.

Costa e Boruchovitch (2010) conduziram um estudo com o objetivo de identificar e comparar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos repetentes e não repetentes do Ensino Fundamental. Participaram 155 estudantes de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª série, de 6 a 18 anos, de ambos os sexos, de uma escola da rede municipal do Estado de São Paulo. Para essa coleta, utilizou-se uma Entrevista Individual Estruturada (*Self-Regulated Learning Interview Schedule*) (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986) constituída por 16 questões abertas e fechadas, traduzidas e adaptadas do *Self-Regulated Learning Interview Schedule* por Boruchovitch (1995). Observou-se neste estudo o conhecimento dos alunos repetentes sobre como aprender melhor o conteúdo, e além de usar tais estratégias de aprendizagem, utilizam ações de colar, não se preparar para as provas, entre outras, apresentando ambiguidade no relato e nas atitudes dos estudantes sobre estratégias de aprendizagem, apontando o não uso dessas ações de forma efetiva.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) desenvolveram uma pesquisa com o intuito de levantar possíveis diferenças na utilização de estratégias de aprendizagem por discentes do Ensino Fundamental. Foram 815 alunos participantes de 2ª a 8ª série de escolas públicas (83%; $n=676$) e privadas (17%; $n=96$) de São Paulo e Minas Gerais, com uma média de idade entre 11 anos e 8 meses. Utilizou-se a Escala de Estratégias de Aprendizagem (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2004), a qual apresenta

37 itens sobre as estratégias usadas pelos alunos do Ensino Fundamental em seus estudos. Com uma análise estatística descritiva da Escala de Estratégias de Aprendizagem, verificou-se 71,4% de pontos na escala, evidenciando o uso de estratégias pelos estudantes. Assim, os resultados obtidos apontaram que, de forma geral, as meninas se destacaram como mais estratégicas, tanto pela razão do gênero, quanto pela diferenciação por série, e os alunos mais novos se apresentaram mais estratégicos que os mais velhos ao abordar aspectos de série escolar e idade.

Busnello, Jou e Sperb (2012) apresentaram uma investigação com o interesse de elaborar e avaliar um curso de capacitação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentasse contribuições para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, metacognitivas e motivacionais para a aprendizagem dos alunos. Com essa finalidade, a coleta de dados foi realizada com 10 docentes da 5ª série e 54 discentes, com idade média de 11 anos. Utilizou-se o delineamento de pré e pós-teste. Os instrumentos utilizados com os estudantes foram: o Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, a Escala de Avaliação para Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA), a Escala de Estratégias de Aprendizagem, e o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Já os instrumentos utilizados com os educadores foram: o Inventário Metacognitivo e o Questionário de autoavaliação para os professores. Com as análises realizadas, os resultados apontaram o efeito “tempo” para a maioria das variáveis e o efeito “grupo” apenas para estratégias de aprendizagem, levando em consideração que os professores podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas de aprendizagem dos seus alunos.

Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) produziram um trabalho com o propósito de avaliar a frequência de estratégias de aprendizagem, identificar a motivação para aprender, e explorar a relação entre essas duas variáveis. Participaram da pesquisa 314 alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental de três escolas situadas no interior de São Paulo. Para isso, utilizou-se a Escala de Estratégias de Aprendizagem do Ensino Fundamental – EAEF (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2004), com 31 questões. Além disso, utilizou-se também a Escala de Avaliação para aprender de Alunos do Ensino Fundamental (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007), com 34 itens. Os resultados mostraram que os estudantes são relativamente bons usuários de estratégias, porém, utilizam menos as estratégias

cognitivas do que as metacognitivas e metacognitivas disfuncionais. Já na avaliação dos construtos motivacionais, apontou-se o predomínio da motivação extrínseca em relação ao avanço da escolaridade dos alunos. Com isso, evidenciou-se pelos dados que não se trata de uma relação, mas sim de correlações de duas interpretações aceitáveis: a de alunos motivados intrinsecamente a serem estratégicos e se engajarem para aprender, e da motivação extrínseca que também resulta em uma melhora do rendimento escolar.

Nas pesquisas de Prates, Lima e Ciasca (2016), com o objetivo de avaliar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do Ensino Fundamental I e relacioná-las com o desempenho em leitura, escrita e aritmética, participaram 50 alunos de 8 anos de idade, de duas escolas públicas do interior de São Paulo. Empregou-se o Teste de Desempenho Escolar (TDE) para a avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar da leitura, escrita e matemática, e a Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

A amostra do desempenho geral dos discentes no TDE foi classificada em médio superior ou superior. E pela EAVAP-EF identificou-se uma variabilidade no uso de estratégias de aprendizagem pelos educandos, apontando escores muito baixos ou acima da média. Contudo, considerou-se na pesquisa que, quanto maior o uso de estratégias, maior será o escore no TDE.

Nos estudos de Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018) buscou-se caracterizar o uso de estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de crianças brasileiras do Ensino Fundamental. Participaram do estudo 38 estudantes do 2º ao 9º ano de escolaridade, de 7 a 15 anos de idade, de escolas públicas do Paraná. Os instrumentos utilizados dizem respeito à Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), para avaliar o repertório de estratégias de aprendizagem dos educandos do Ensino Fundamental e a frequência com que relatam usá-las, e à Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (ERE-EF), para conhecer como os discentes do Ensino Fundamental lidam com suas emoções. A análise do EAVAP-EF mostrou que em relação às estratégias de aprendizagem, os alunos parecem fazer uso maior das metacognitivas do que das cognitivas, e no que se refere à escala de regulação emocional, afirma-se maior média da emoção na alegria e a menor no medo. O estudo

constatou ainda que, os estudantes mais avançados nas etapas escolares obtiveram média menor nas estratégias do que os que estão no meio do curso. A pesquisa apontou várias correlações positivas e significativas entre os aspectos cognitivos, os metacognitivos e a regulação emocional, no entanto, com magnitude predominantemente fraca.

De modo geral, com investigação realizada, explanou-se seis pesquisas sobre o uso de estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental. Os resultados evidenciaram o uso de estratégias com diferentes construtos, os quais se relacionam e contribuem para o rendimento acadêmico dos estudantes. Outro ponto a destacar diz respeito ao ano de escolaridade dos participantes, visto que, no presente trabalho o objetivo permeia por uma investigação nos anos iniciais do Ensino Fundamental correlacionado estratégias de aprendizagem com a autorregulação, e a maioria das pesquisas aqui descritas abordaram os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, buscando verificar em qual série/ ano escolar o aluno se apresenta mais estratégico.

A pertinência dos estudos que apontam a necessidade do uso de estratégias de aprendizagem na aquisição de novos conhecimentos permite a averiguação de novas formas de propiciar um melhor rendimento escolar aos alunos. Sendo assim, o próximo capítulo trará discussões a respeito da leitura e compreensão textual, em uma abordagem baseada na utilização de estratégias como facilitadoras do desenvolvimento da habilidade leitora.

5 LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

De acordo com Guidetti e Martinelli (2007), existem várias definições sobre as habilidades necessárias para a leitura por meio das diferentes posições na literatura científica sobre o assunto. As pesquisas evidenciam uma concordância em relação a complexidade envolvida na construção crítica e criativa do sujeito no ato de ler. Sendo assim, Joly e Istome (2008) definem a leitura como uma habilidade complexa para o sujeito, que requer a significação de um registro gráfico mediante uma análise reflexiva que resulta na compreensão. O uso de estratégias, como esquema mental com esquemas prévios, se torna indispensável para que ocorra a relação com o que está sendo lido e o reconhecimento de algum sentido.

Piovezan e Castro (2008) salientam que para se tornar um leitor competente é necessário desenvolver habilidades de decodificação da escrita, destacando todo o processo de alfabetização envolvido, para que se possa utilizar as melhores estratégias que possibilitem uma compreensão coerente do texto. Assim, vale ressaltar que, nesse momento de aprendizagem não importa apenas o tipo de texto, mas também, sua forma e conteúdo, que são representadas pelo leitor por meio de suas expectativas, objetivos e conhecimentos prévios.

A leitura é considerada um dos saberes mais significativos, visto que desenvolve habilidades para a compreensão da vida cotidiana. Dessa forma, sua sistematização, que deve possibilitar o conhecimento do mundo, acontece de forma mais elaborada por meio do estudo acadêmico, nas instituições escolares. A escola deve proporcionar aos alunos textos em diversos gêneros, os quais possibilitem a aquisição da leitura por intermédio da codificação e decodificação de símbolos, que visam à promoção do indivíduo em ações reflexivas e críticas em sua atuação social. A aprendizagem desses conhecimentos relevantes se configura pelo Ensino Fundamental, possibilitando a concretização dessas habilidades mediante os níveis de escolarização que são percorridos pelo indivíduo (MENDONÇA; 2010; OLIVEIRA *et al.*, 2012; OLIVEIRA; SANTOS; ROSA, 2016).

Nesse contexto, referencial da importância da leitura na aprendizagem do sujeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa evidenciam que no primeiro ciclo do Ensino Fundamental objetiva-se a leitura de diversos gêneros

correspondentes ao ano escolar, em uma combinação de estratégias de decifração com as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, que possam resultar na busca e construção de significados pelos estudantes. Essa aprendizagem que demanda ações não tão simples quanto se pensa, necessita da atuação do aluno em situações propícias de leitura, com finalidades específicas orientadas pelo professor e em colaboração com os demais colegas (BRASIL, 1997).

Já na BNCC (2017), a finalidade das competências específicas em leitura no Ensino Fundamental I refere-se ao reconhecimento de textos como forma de manifestação e expressão de sentidos, valores e ideologias. Ou seja, a seleção de textos e livros se dá por meio dos objetivos, interesses e projetos que se pretende alcançar, e o envolvimento em práticas de leitura literária tendem a contribuir para a transformação e humanização das experiências com a literatura em dimensões lúdicas, imaginárias e de encantamento. Com esses objetivos, considera-se que as estratégias de leitura possam ampliar o letramento nesse ciclo de escolarização, considerando diferentes gêneros e níveis de complexidade progressivos (BRASIL, 2017).

Para tais propósitos, faz-se pertinente destacar que o leitor deve utilizar alguns processos para que aconteça a compreensão da leitura e interpretação de texto de forma efetiva. Esses processos são conhecidos como técnicas cognitivas e metacognitivas, que contribuem para a efetivação dessa aprendizagem, dependendo das estratégias utilizadas. Quando se trata de auxiliar o indivíduo a organizar, a elaborar e a integrar as informações obtidas, deve-se utilizar as técnicas cognitivas. E quando é preciso que o leitor planeje, monitore e regule sua cognição, utilizam-se as técnicas metacognitivas. Essas estratégias podem ser usadas no início, meio e fim da leitura (PIOVEZAN; CASTRO, 2008).

Nessa via, a compreensão de leitura envolve diversos processos cognitivos, que inter-relacionados, constituem a significação. Esses processos incluem sistemas básicos da leitura, o conhecimento do sentido das palavras expressas no texto, a capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas, de memória, entre outros (SUEHIRO; BORUCHOVITCH, 2016). Dessa maneira, considerando a cognição por meio de um novo conhecimento, ao ser retido na memória, essa experiência pode ser utilizada em outros contextos, reforçando a ideia de que a compreensão de um texto

será mais relevante de acordo com os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o assunto (SANTOS; OLIVEIRA, 2010).

Para ler e escrever é necessário que o sujeito possua a capacidade de decodificação, compreensão, memória visual e auditiva, e domínio dos processos perceptivos léxicos, que incluem os mecanismos visuais, fonológicos e sintáticos, os quais requerem a capacidade de operar mentalmente sobre os mecanismos responsáveis pela representação das palavras, e semânticos, que dão o sentido ao que se lê ou escreve. Guidetti e Martinelli (2007) consideram a leitura e a escrita duas ações interdependentes, evidenciando que as habilidades linguísticas e cognitivas básicas são variadas e complexas no momento da aprendizagem podendo acarretar dificuldades na aquisição do conhecimento.

Os estudos de Oliveira, Lucio e Miguel (2016), apoiados em Nicholson (1998), enfatizam a compreensão da leitura mediante um processo cognitivo por dois processadores, *botton-up* e *top-down*. O *botton-up* refere-se à uma compreensão de decodificação das palavras do texto por meio de análise e síntese linguística. Enquanto o *top-down* considera a contextualização na leitura, reconhecendo as informações do texto e fazendo relações com os conhecimentos prévios. Esse segundo processador apresenta a vantagem de redução da quantidade de informação a ser processada, já que seu processamento não necessita de conhecimento e decodificação das palavras do texto e a leitura acontece automaticamente. A compreensão é realizada por ordem dos conhecimentos já estabelecidos anteriormente pelo leitor e de informações sintáticas e semânticas existentes no texto.

Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009) afirmam que a compreensão de leitura é consequência de uma leitura eficaz que resulta de um bom desempenho da ação, ao obter-se habilidades para identificar e contextualizar palavras do texto e na capacidade de estabelecer relações com os conhecimentos prévios. Para a realização de atitudes favoráveis à compreensão, é necessário o uso de estratégias, a definição de objetivos, e a declaração sobre a pretensão referente à determinada leitura para que se possa identificar maneiras de alcançar os devidos resultados (SOLÉ, 1998).

Dentro dessa ótica, destaca-se que os objetivos de leitura são diversos e por esse motivo se formam como características norteadoras da interpretação. Para cada finalidade da leitura constitui-se a necessidade de um conjunto de estratégias específicas para tal, visto que esses propósitos formulam a construção do sentido de

acordo com o objetivo da leitura. As estratégias de compreensão são atitudes essenciais para que os aprendizes sejam capazes de compreender textos de diversos gêneros, e para que se efetive tal domínio, o leitor deve praticar o autoquestionamento sobre seu entendimento, fazendo relações significativas do novo conhecimento com o que já adquiriu-se anteriormente, além de generalizar essa aprendizagem em outras situações (SOLÉ, 1998).

Os conhecimentos prévios, tão evidenciados nos estudos de compreensão de leitura, devem ser considerados no ato de ler para que o leitor possa fazer previsões, prevendo o tema do texto por meio do título, imagens, entre outras informações que possam despertar o interesse pelo assunto. Nessa conjuntura, Solé (1998) expõe três etapas que permeiam a aprendizagem com texto: o antes, o durante e o depois da leitura. O momento antes da leitura refere-se às abordagens da temática, antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto, entre outros.

As atividades desenvolvidas durante a leitura, por sua vez, elucidam confirmações, construções das expectativas obtidas no momento anterior sobre o tema, conclusões explícitas e implícitas no texto, ideias centrais, entre outras. E no que se refere às ações para depois da leitura, Solé (1998) observa a importância da elaboração de síntese semântica do texto, produção escrita da compreensão do que foi lido, discussões sobre o entendimento, dentre outras. Nesse segmento, Spinillo (2008) salienta que a compreensão de texto não significa apenas a decodificação de palavras que formam o texto, mas sim, uma maneira interativa e construtiva de se obter informações do texto, que ao se relacionar com o saber já adquirido dá sentido à ele.

Em face dessa contingência, Spinillo (2013) aborda três instâncias necessárias para a compreensão de textos, sendo elas, o leitor, o texto e a interação entre eles. Nessa interação, são evidenciadas pela autora três dimensões que se entrelaçam: a social, a linguística e a cognitiva. A dimensão social concerne aos conhecimentos construídos pelas experiências sociais de modo formal ou informal. A linguística refere-se às capacidades do sujeito em decodificar e reconhecer pontos importantes para a compreensão. É essencial destacar que, quando existem problemas com a decodificação do texto pode ocorrer uma sobrecarga na memória de trabalho, implicando na compreensão da leitura.

Já a dimensão cognitiva abrange a memória, o monitoramento, as inferências e as imagens mentais. Ao reconhecer a função da memória no ato da compreensão leitora, deve-se apontar a memória de trabalho com sua atuação de reter as informações do texto em um curto período de tempo, e a memória de longo prazo que opera mediante a relação com as experiências do leitor armazenadas em longo prazo. No que pertence ao monitoramento, define-se a capacidade de consciência do sujeito em reconhecer suas dificuldades quanto à compreensão do texto, e assim, traçar estratégias para superá-las. As inferências são as formas de entendimento que o indivíduo precisa elaborar sobre o texto por não estarem presentes explicitamente.

Machado e Freitag (2019) salientam que as condições necessárias para a leitura e compreensão envolvem processos de decodificação com automaticidade. O ato de decodificar de forma automatizada mostra relevância e qualidade na compreensão da leitura, desse modo, o aprender a ler passa por circunstâncias do princípio de alfabetização, considerando correspondência, grafema e fonema, sílabas, sistema ortográfico, e demais domínios para o desenvolvimento dos processos referentes à automaticidade para a formação de um leitor hábil, assim denominado pelos autores.

O nível de leitura é considerado pela habilidade de identificação das palavras escritas, de acordo com a progressão do leitor mediante a capacidade de identificar com melhor fluência e corretamente as palavras do texto lido. Essa ação passa a ser significativa devido à qualidade e eficiência das demais capacidades que integram o ato de ler, conduzindo a uma leitura compreensiva e de significados (MACHADO; MALUF, 2019). As habilidades adquiridas pelo indivíduo para a leitura incluem diversos processos já citados anteriormente. Sob esse aspecto, Silva e Pereira (2019), ao reconhecerem a importância do vocabulário como habilidade a ser obtida pelo leitor, apontam que ele pode ser dividido em vocabulário expressivo e receptivo.

O vocabulário, que condiz às palavras que fazem parte do léxico do sujeito, ao ser expressivo, representa o que é falado, pronunciado pelo indivíduo apresentando relações entre a linguagem escrita e a leitura. Já o vocabulário receptivo, envolve o processo de compreensão, visto que corresponde ao entendimento e o conhecimento dos significados das palavras que mostram a percepção e o processo de informação sobre os significados que foram adquiridos pelo leitor.

A compreensão da leitura não se reduz apenas à identificação de palavras, ou seja, depende de diversas habilidades linguísticas e cognitivas, tornando-se um processo complexo, o qual ativa o significado que está armazenado em nossa memória. O reconhecimento da palavra não atinge completamente o objetivo da leitura em extrair o conteúdo da mensagem escrita. A compreensão é reconhecida por ser dividida em oral e escrita, envolvendo aspectos cognitivos como a recepção, o acesso, a interpretação e a associação da informação (SILVA; PEREIRA, 2019).

Para Cunha e Capellini (2016), a leitura só se efetiva quando há a compreensão do que está sendo lido. Os processos cognitivos envolvidos na compreensão da leitura são de alto nível, pois incluem a memória de trabalho, o conhecimento armazenado, o monitoramento, a integração de informações e as inferências. Os processos linguísticos, também considerados relevantes na leitura, abrangem os elementos sintáticos, semânticos, lexicais e a habilidade de decodificação. Mas, é pela união entre o conteúdo literal do texto e o conhecimento prévio que a leitura e compreensão ocorrem, pois é dessa forma que a inferência acontece, por meio das informações explícitas no texto com informações implícitas que demandam o conhecimento prévio do indivíduo, assim, a atividade de inferência contribui para a construção da representação mental do texto.

O reconhecimento e análise dos elementos presentes no texto por meio da leitura contribuem para a construção do sentido, levando à compreensão. A habilidade de leitura implica em um sistema mental do processamento da informação escrita, recebida visualmente, que é convertida por meio da pronúncia e significado da palavra. O conhecimento prévio que o leitor possui apresenta destaque nessa ação, visto que, quanto mais conhecimentos o leitor dispõe, melhor será sua compreensão. A memória de trabalho, um elemento indispensável para essa atividade, está constantemente vinculada ao sistema de armazenagem e manipulação da informação, permitindo a execução das tarefas que acontecem (COELHO; CORREA, 2017).

Desse modo, ao identificar os elementos necessários para essa habilidade, Braz e Guimarães (2019), baseados nos estudos de Catalá *et al.* (2013), expõem quatro componentes que significativamente favorecem a compreensão da leitura, sendo a literal, a reorganizativa, a inferencial e a crítica. A compreensão literal está relacionada a todo conhecimento explícito do texto. A atividade reorganizativa refere-

se à sintetização do que foi lido ao utilizar esquemas, sínteses, resumos, entre outros. A inferencial acontece por meio da relação entre os conhecimentos que o leitor já possui e as informações explícitas do texto, resultando em uma compreensão implícita, que para os autores citados, é a atitude que evidencia a essência da habilidade da compreensão leitora. Já a compreensão crítica compete à formação de ideias e argumentos pertinentes ao texto.

Ao depender de diversos aspectos para o desenvolvimento da leitura e compreensão, a inter-relação dos processos cognitivos e linguísticos se tornam essenciais (CUNHA; CAPELLINI, 2016). Entretanto, o sucesso da compreensão é somente efetivado mediante a aprendizagem e instruções específicas e explícitas. O reconhecimento dos elementos presentes no texto e sua análise desempenham o processo de construção do sentido, resultando na compreensão. Dessa maneira, na escola, o professor deve utilizar diferentes estratégias que possam desenvolver essas habilidades de leitura e, conseqüentemente, o domínio de compreensão dos alunos (BRAZ; GUIMARÃES, 2019).

No momento do ensino da compreensão de texto, de forma explícita, o docente precisa saber como fazer, o que fazer, porque e quando fazer, uma vez que, o estudante precisa compreender o porquê de estar utilizando tais estratégias, e assim, identificar quando e como usá-las para auxiliá-lo na leitura e compreensão. Estratégias de antecipação de significados, pistas e questionamentos são atitudes relevantes que o educador pode utilizar para a construção de sentido e compreensão, tanto por meio de uma leitura em voz alta, quanto silenciosa. Quanto mais previsões, reflexões e inferências o leitor realizar, ativando suas estratégias cognitivas e metacognitivas, melhores resultados de conhecimento haverão (BRAZ; GUIMARÃES, 2019).

Braz e Guimarães (2019) ressaltam a importância de permear o ensino explícito da compreensão da leitura por meio do ensino de estratégias de leitura para os alunos. Já no que concerne ao leitor, ele deve assumir seu papel mediante a criação de sentido do texto a partir dos conhecimentos que já possui, realizando uma interpretação significativa e validando o uso de estratégias que beneficiam o reconhecimento do texto estudado de modo mais eficaz. Além disso, as estratégias utilizadas durante a leitura podem contribuir também para que o discente consiga identificar e resolver problemas no decorrer do processo da compreensão.

De acordo com Pires e Almeida (2017), tendo em vista o reconhecimento dos diversos fatores que abarcam o desenvolvimento da compreensão de texto, esses aspectos elucidam a importância dessa atividade, tanto para o sucesso escolar do indivíduo quanto para sua prática na vida cotidiana. Dessa forma, salienta-se que, por meio da prática da leitura e a compreensão de texto, o aprendiz é inserido no mundo letrado, justamente pela demanda de relações que envolvem o ato de ler e interpretar que essa atividade engloba, principalmente na vida escolar. Posto isto, cabe escrever sobre uma forma de avaliação utilizada na literatura científica (BORMUTH, 1968; BITAR, 1989; SANTOS, 1990^a; 1991; CUNHA, 2003; GOMES; BORUCHOVITCH, 2005; SANTOS *et.al*, 2002; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009) a qual diz respeito ao teste de Cloze.

Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009) mencionam a leitura como uma atividade complexa para ser avaliada, pois seu resultado não pode ser observado de forma direta e objetiva. Trata-se de um processo de interação entre os aspectos cognitivos e por esse motivo, avaliar a habilidade de leitura requer um instrumento que possibilite o reconhecimento tanto da compreensão de texto quanto da produção textual. Wilson Taylor, em 1953, criou a técnica conhecida como Cloze com a finalidade de evidenciar a relação que o leitor apresentava com o texto. O autor iniciou seus estudos e a elaboração de uma medida fidedigna para essa avaliação. As investigações realizadas por Taylor possibilitaram a criação dessa técnica, a qual foi fundamentada na Teoria da Informação, na Psicologia da Gestalt e noções estatísticas de amostras aleatórias, e que utilizada como diagnóstico, se constituiu no teste de Cloze (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009; DE ABREU *et al.*, 2017 OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS; CUNHA, 2019).

O teste de Cloze é uma técnica que, em seu formato original, consiste em um texto com 250 palavras, em que são omitidos todos os quintos vocábulos como melhor forma de diagnosticar a compreensão. Para tal avaliação, deve-se preencher as lacunas do texto com palavras que se considera mais adequada para a coerência e compreensão do que está sendo lido. Esse teste, ao apresentar recursos avaliativos e de intervenção, tem contribuído para o reconhecimento da capacidade do leitor em relacionar a informação escrita que recebe e o conhecimento estrutural da língua. Vale ressaltar que, a relevância de ser considerado uma técnica não abrange apenas evidências em diagnósticos, mas também, em situações de aprendizagem que visam

o desenvolvimento de determinadas habilidades necessárias para a compreensão, generalização e a transferência de conhecimentos no momento da leitura (MACHADO; CAPELLINI, 2016).

Conforme o aspecto de correção do teste de Cloze, esta pode ser realizada de forma literal ou sinônima. A correção literal deve ser julgada como certa apenas quando houver o preenchimento correto das palavras que foram omitidas, por meio da análise de aspectos como a grafia, a concordância e a acentuação. Na correção sinônima é considerado correto o preenchimento das lacunas por sinônimos próximos à palavra omitida no texto. Sob a pontuação, nos dois tipos de correção, é atribuído um ponto para o acerto e zero para o erro, sendo assim, o escore geral resulta na soma dos pontos obtidos pelo indivíduo (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Baseado nos estudos de Cronbach (1996), um dos elementos mais significativos desses instrumentos diagnósticos se refere ao escore em relação com a interpretação sobre os diferentes níveis de desempenho. Para interpretar os escores obtidos com o teste de Cloze, Bormuth (1968) definiu níveis de compreensão de leitura como: nível de frustração, que corresponde a 44% dos acertos e define um leitor que não compreende a informação lida; nível instrucional, com pontuação que varia de 44,1% a 57% de acertos e que mostra abstração do sentido suficiente para a compreensão do texto; e, o nível independente, que se refere ao aproveitamento acima de 57% dos acertos, demonstrando resultados de uma compreensão crítica e significativa.

Além dos critérios de correção expostos, o teste de Cloze apresenta variações, podendo ser estruturado de muitas formas, sendo elas: Cloze lexical, omitindo-se todos os itens do texto, como substantivos, adjetivos, advérbios, entre outros que não são necessariamente o quinto vocábulo; Cloze gramatical, apresentando lacunas de itens relacionais, também não dispostos na ordem do quinto vocábulo; Cloze de múltipla escolha, expondo alternativas para que o aluno preencha as lacunas do texto, podendo ser respeitado a omissão do quinto vocábulo; Cloze cumulativo, omitindo sistematicamente uma única palavra do texto, sendo colocada outra sem sentido no lugar, fazendo com que o discente faça a identificação necessária; Cloze labirinto, utilizando-se da apresentação de três opções, com as respectivas palavras que

completam as lacunas, seguindo a ordem da omissão do quinto vocábulo (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Cloze pareado, dispondo de cinco palavras em um quadro ao lado da oração a ser completada mediante a escolha do aluno, o texto deverá apresentar dez orações e cada uma delas com um quadro com as palavras dispostas para completar os espaços omitidos; Cloze restringido, no qual as palavras das lacunas para serem preenchidas são dispostas ao lado ou abaixo do texto, em que o aluno deverá escolher a palavra a ser utilizada e não poderá repeti-la, a não ser que ela se encontre mais de uma vez no quadro; Cloze com chaves de apoio, retratando a representação dos espaços omitidos por meio de pequenos riscos, os quais correspondem cada letra da palavra omitida; Cloze pós-leitura oral, reproduzindo a aplicação de forma individual, na qual o educando deve fazer a leitura do texto completo e em seguida realizar a atividade preenchendo os espaços das respectivas omissões; e, Cloze interativo, que de modo individual, também requer que o aluno complete as lacunas do texto, mas após completá-las, deve justificar sua resposta ao aplicador, que deverá anotá-las para serem usadas no momento da avaliação (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Para Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009), baseados em Storey (1997), a ao preparar o texto, segundo a técnica de Cloze, este precisa conter sentido completo, visto que a compreensão resulta da leitura integral, sendo assim, a construção dessa avaliação deve ser analisada, de modo que, para sua execução necessite do reconhecimento das informações gerais do texto. A seguir, mediante o conhecimento desse instrumento avaliativo, será realizado um histórico de pesquisas em que se utilizaram do teste de Cloze para o reconhecimento da compreensão de leitura de alunos do Ensino Fundamental I no Brasil.

5.1 PESQUISA COM O TESTE DE CLOZE NO BRASIL

De acordo com os teóricos da cognição, a leitura desenvolve habilidades que envolvem aspectos cognitivos e abrangem elementos de linguagem, memória, pensamento, percepção e inteligência, transformando o código da escrita em representações mentais, mediante sua forma sonora e seu significado. Nessa

perspectiva, para ser um bom leitor é necessário dominar dois aspectos relevantes: os elementos léxicos e a compreensão (STERNBERG, 2010; OLIVEIRA *et al.*, 2017). Ao reconhecer a técnica de Cloze como um instrumento para avaliar tais aspectos referentes à leitura, realizou-se uma pesquisa sobre o assunto nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos da Capes e BIREME. Utilizou-se das palavras-chave “Leitura”, “Compreensão” e “Teste de Cloze” para uma busca refinada, considerando os estudos entre os anos de 2010 a 2020. O processo de seleção das pesquisas descritas deu-se mediante a leitura dos resumos, métodos e procedimentos utilizados nos estudos, os quais serão apresentados em ordem cronológica e com ênfase no Ensino Fundamental I.

Cunha e Santos (2010) realizaram uma investigação com o objetivo de buscar evidências de validade convergente entre a Escala de Avaliação de Dificuldades na aprendizagem da Escrita, a Escala de Reconhecimento de palavras, e o Teste de Cloze. Nessa proposta, os pesquisadores também mostraram a intenção de examinar as habilidades linguísticas e sondar a variável “série” para a busca de evidências de validade de critério. Participaram da amostra 266 alunos, com idades entre 8 e 13 anos, de ambos os sexos, de escolas públicas, particulares e do Sesi, do interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram: Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita, Reconhecimento de Palavras, e Teste de Cloze. Os resultados possibilitaram a evidência de validade no critério “série” apenas no Reconhecimento de Palavras. Houve significativos índices na análise da correlação entre o Reconhecimento de Palavras e o Teste de Cloze, por meio das categorias da Escala de Avaliação de dificuldades na Aprendizagem da Escrita, apontando assim, evidências de validade entre os instrumentos aplicados no estudo.

Santos e Oliveira (2010) conduziram uma pesquisa com o intuito de investigar a adequação da Técnica de Cloze para a avaliação e o desenvolvimento da compreensão em leitura. A amostra consistiu, em uma primeira etapa, por 314 alunos da 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado de São Paulo, para estabelecer a evidência de validade de critério e identificar os índices de precisão do Teste de Cloze. Na segunda etapa, realizaram-se dois programas de intervenção, nos quais participaram 85 estudantes da 4ª série e 73 estudantes da 3ª série, ambos de uma escola pública também do Estado de São Paulo. Os alunos da segunda etapa foram separados em grupos experimentais (GE) e controle (GC) para a realização dos

testes de Cloze validados em momentos de pré e pós-testes. Nessa proposta de intervenção, o grupo experimental participou de sessões em que foram apresentadas as variações da Técnica de Cloze para possíveis contribuições na compreensão de leitura. Assim, os resultados das análises desenvolvidas apontaram que houve superioridade nas mudanças de desempenho do GE para o GC no momento de pós- teste, e esses efeitos foram apenas notados no segundo programa de intervenção.

Ainda no ano de 2010, Santos, Sisto e Noronha desenvolveram um trabalho com o objetivo de identificar evidências de validade de construtos relacionados ao Teste TONI 3 – Forma A e ao Teste de Cloze, bem como, analisar as diferenças relacionadas ao sexo e escolaridade. Participaram 98 discentes, com idade entre 7 e 10 anos, de ambos os sexos, da 2ª a 4ª série, de uma escola pública do Estado de São Paulo. Os alunos foram submetidos aos testes TONI 3 – Forma A e Teste de Cloze, o que possibilitou aos pesquisadores observarem diferenças em relação às séries nos dois testes, mas, sem diferença no desempenho em relação ao sexo dos participantes. Desse modo, evidenciaram-se correlações pouco significativas entre os testes aplicados em cada série, porém, houve evidências de validade encontradas diante das devidas correlações apresentadas.

Silva, Witter e Carvalho (2011) realizaram um estudo com a finalidade de descrever o desempenho de alunos do Ensino Fundamental I em compreensão de leitura por meio do Teste de Cloze. Participaram 60 estudantes, do 3º e 4º ano, com idades entre 8 e 11 anos, de uma escola pública de São Paulo. Os discentes foram divididos em 4 grupos, classificados por gênero e escolaridade, e o mesmo número de unidades de amostra. Os instrumentos utilizados dizem respeito ao Teste de Cloze, figura para descrição, e material para narrativa. A comparação possibilitou a observação de que não há diferença estatística em compreensão de leitura. Em descrição, os meninos do 4º ano apresentaram resultados mais significativos, e em narração, o grupo dos meninos do 3º ano se sobressaiu. Para a comparação de escolaridade e gênero, o melhor desempenho evidenciou-se com as meninas do 4º ano. Com isso, a pesquisa pôde comprovar que o 4º ano apresentou rendimento superior ao 3º ano, sem relações com o gênero, mas em relação aos padrões esperados, os participantes apontaram baixo nível de desempenho, necessitando de mais propostas que contribuam para a leitura e escrita.

Mota *et al.* (2012) desenvolveu um estudo longitudinal com o propósito de investigar a relação entre as habilidades metalinguísticas de consciência fonológica e consciência morfológica, e a compreensão de texto. Os participantes foram 42 alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I, do Estado de Minas Gerais. Os instrumentos utilizados correspondem à Tarefas de Consciência Morfológica, tarefas de Consciência Fonológica, e o Teste de Cloze. A pesquisa apresentou dois momentos: o primeiro realizado pela relação entre tarefas de consciência morfológica e os escores do Cloze, mediante correlação simples, e o segundo, por meio da conferência da especificidade apontada nessas relações por regressões múltiplas. Os resultados obtidos apoiaram à hipótese que, de certa forma, a consciência morfológica contribui significativamente para a leitura contextual, independentemente da consciência fonológica.

Cunha e Santos (2014) realizaram uma pesquisa com a finalidade de elaborar um instrumento para medir a consciência metatextual dos alunos no Brasil. Para esse fim, o trabalho apresentou dois estudos: um qualitativo, para apresentar evidências de validade de um questionário de avaliação da consciência metatextual – piloto (QACM- P), e outro estudo de caráter quantitativo, pela busca de evidências de validade mediante relações com variáveis, como ano de escolaridade e aspectos referentes à consistência interna dos itens. Participaram 30 estudantes, de uma escola pública do interior de São Paulo, do 3º a 5º ano, sendo eles meninos e meninas. Os instrumentos utilizados foram o QACM-P e dois Testes de Cloze. Os resultados obtidos na pesquisa mostraram evidência de validade por meio da relação entre os construtos, porém, não houveram evidências pelos anos escolares, necessitando de estudos futuros para possíveis refinamentos do instrumento aplicado.

Mota e Santos (2014) desenvolveram um estudo com o escopo de verificar a validade do Cloze como instrumento de avaliação de leitura, além de comparar os escores do Cloze com o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Participaram da amostra 42 alunos da 1ª e 2ª série (atualmente 2º e 3º ano). A análise realizada apontou evidências de validade de critério de convergência para o Cloze, indicando sua utilidade com um teste de avaliação.

Suehiro e Magalhães (2014) elaboraram uma investigação para verificar a relação existente entre a leitura e escrita de estudantes do Ensino Fundamental, e para buscar evidências de validade convergente-discriminante e de critério

concorrente entre os instrumentos. Para isso, a coleta de dados envolveu 519 discentes do 2º ao 5º ano, de escolas públicas, de uma cidade do Recôncavo bahiano. Os instrumentos utilizados foram a técnica de Cloze, a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), e o Reconhecimento de Palavras (EREP). Os resultados constataram a validade de construto convergente-discriminante entre os instrumentos. O Cloze mostrou-se sensível para identificar a relação entre a aprendizagem da escrita e a compreensão em leitura. E com a evidência de validade de critério concorrente para os instrumentos utilizados, os alunos com baixo desempenho na leitura também apresentaram piores desempenhos na escrita.

Suehiro e Santos (2015), com o objetivo de buscar evidências de validade entre a compreensão de leitura e a consciência fonológica, realizaram uma pesquisa da qual participaram 112 educandos do 2º e nos 5º anos do Ensino Fundamental I, de uma escola pública do interior de São Paulo. Para tal finalidade, os participantes foram submetidos à realização do teste de Cloze, ao Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica, e à Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral. Os resultados obtidos apontaram que os alunos apresentaram dificuldades em todas as questões avaliadas, entretanto, permitiram identificar evidências de validade de critérios nos grupos contrastantes em relação aos instrumentos empregados.

Nos estudos de Mota (2015), realizou-se a verificação de como a literatura aborda a avaliação da compreensão de leitura. Nesse enfoque, o propósito da pesquisa era discutir a forma da abordagem dessas avaliações da compreensão de leitura por meio de três tipos de testes, sendo eles o Cloze, a múltipla escolha e a recordação. Os resultados demarcaram a importância de conhecer quais habilidades cognitivas são medidas, visto que, a necessidade de, às vezes, a escolha de uma medida não ser suficiente para avaliar essas habilidades e as intervenções pedagógicas serem delineadas por meio das dificuldades encontradas, pois, além das características psicométricas, os testes de avaliação da compreensão de leitura requerem um entendimento significativo dos processos cognitivos envolvidos ao teste.

Ferraz, Cantalice e Santos (2016) investigaram a associação da motivação para aprender na perspectiva das metas da realização, com a compreensão de leitura. Para isso, a pesquisa contou com 98 alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas do interior do Estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados correspondem à Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem, e o teste

de Cloze. Os resultados indicaram que houve correlações positivas e de magnitude fraca entre as metas performances e a compreensão de leitura. As correlações similares foram identificadas entre as notas de Língua Portuguesa e Matemática e os escores da compreensão de leitura. Além disso, identificaram-se também diferenças para a adoção das metas performances, referentes ao nível de compreensão de leitura e o ano escolar.

Com a intenção de investigar as relações entre as funções executivas, bem como, o desempenho em fluência e compreensão de leitura de alunos com dificuldades de aprendizagem, Bovo *et al.* (2016) conduziram uma pesquisa que contou com 29 participantes, estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que já haviam passado por avaliações neuropsicológicas. Os instrumentos utilizados dizem respeito ao índice de memória operacional, o subteste de dígitos (ordem direta), o subteste sequência números e letras, os cubos de corsi, o teste das trilhas, o teste cor-palavra de Stroop, o teste de fluência verbal, a torre de Londres, o texto “A coisa”, e o teste de Cloze. Os resultados possibilitaram a identificação de correlações significativas nos escores dos instrumentos e no desempenho em compreensão de leitura, reconhecendo assim, que as funções executivas contribuem com os aspectos de estratégias metacognitivas no ato de ler.

Santos e Fernandes (2016) analisaram o valor preditivo referente à escrita e a compreensão de leitura por meio dos instrumentos: Escala de Avaliação da Escrita – EAVE, Teste de Cloze, e Teste de Desempenho Escolar – TDE. Os autores investigaram também as possíveis diferenças existentes em relação ao sexo e o ano escolar dos participantes. A pesquisa foi realizada nas cinco regiões brasileiras, das quais 485 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 6 e 12 anos, participaram. Os resultados alcançados apresentaram correlações entre os três instrumentos utilizados e mostraram que a Escala de Avaliação da Escrita – EAVE e o teste de Cloze podem prever o desempenho no Teste de Desempenho Escolar – TDE, no entanto, não apresentou diferenças entre os sexos, apenas diferenças entre os anos escolares.

Lúcio *et al.* (2018) explanaram um estudo com o objetivo de investigar os efeitos da idade e da escolaridade no desempenho em compreensão leitora e consciência morfológica, além do poder preditivo da consciência morfológica no desempenho em compreensão leitora. Para a coleta de dados, participaram 403 alunos, de ambos os

sexos, do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de uma cidade do interior do Estado do Paraná. Os instrumentos utilizados foram o Teste de Cloze e Tarefas de Avaliação da Consciência Morfológica. Os resultados obtidos apontaram que a compreensão em leitura e a consciência morfológica sofrem influência desenvolvimental e que a consciência morfológica pode prever a compreensão de leitura entre 23% e 34%.

Com a finalidade de elaborar um Programa Fonoaudiológico em Compreensão de leitura e ortografia, para verificar esses efeitos em alunos com Dislexia do Desenvolvimento, Nogueira e Cárnio (2018) desenvolveram uma pesquisa com 11 participantes com diagnóstico de Dislexia do Desenvolvimento, sendo a maioria do sexo masculino e todos com 11 anos de idade. Os avaliados foram submetidos a 16 sessões semanais de atividades Fonoaudiológicas em Compreensão de leitura e ortografia de forma individual, e realizaram uma avaliação específica pertencente ao pré e pós-teste. As sessões foram divididas em quatro níveis crescentes de dificuldades, compostos por um texto com a Técnica de Cloze estrutural e tarefas de ortografia. Os resultados indicaram que o Programa Fonoaudiológico em Compreensão Leitora e Ortografia produziram efeitos significativos na leitura e na escrita dos participantes, ocasionando em uma melhora no desempenho das habilidades definidas pela pesquisa e demonstrando os pontos positivos de um programa de remediação na escrita dos educandos.

Colombo e Cárnio (2018) com o propósito de elaborar um instrumento para avaliar a compreensão de leitura e verificar a influência do vocabulário receptivo por meio da compreensão de texto, submeteram turmas do 3º, 4º e 5º ano, com alunos de idade entre 8 a 10 anos inicialmente, à realização do Teste de desempenho escolar (TDE) para a seleção dos discentes, mediante um desempenho satisfatório para prosseguir com a avaliação. Após esse critério de inclusão, utilizou-se de um material elaborado e composto por três textos, de acordo com o ano escolar dos participantes, com a finalidade de se manter o vocabulário e a estruturação dos textos semelhantes. Foram utilizados nessa investigação o Teste de vocabulário por figuras USP (TVfusp), a técnica de Cloze na forma estrutural, e o método de perguntas e respostas em textos em sua forma original, para a avaliação de compreensão de leitura. Os resultados atingidos mostraram que o instrumento elaborado se mostrou eficiente diante das especificidades de cada teste utilizado, diferenciando os participantes pelo grau de escolaridade.

Beluce *et al.* (2018) investigaram a relação entre a compreensão de leitura e a auto percepção escolar de 298 alunos, do 2º ao 9º ano, em escolas públicas dos Estados de São Paulo e Paraná. Foram utilizados dois testes de Cloze, um para cada etapa de escolaridade, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Os resultados obtidos indicaram que os dois grupos participantes apresentaram boa percepção de desempenho. A compreensão de leitura desses estudantes, segundo a classificação de Bormuth (1968), corresponde ao nível de instrução, demonstrando uma compreensão literal da leitura. Pode-se dizer ainda, que os educandos que mostraram melhor nível de compreensão são os que também se autoavaliaram melhor.

Cunha, Santos e Oliveira (2018) apresentaram um estudo com o escopo de explorar as diferenças qualitativas nos erros apresentados em um Teste de Cloze nas pontuações extremas de crianças, assim como, de encontrar evidências de validade por processo de resposta. Foram 277 alunos participantes, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, do Estado de São Paulo. Utilizou-se como instrumento na coleta de dados o teste de Cloze estruturado de forma tradicional. A análise de dados permitiu resultados que apontaram evidências de validade, baseadas no processo de resposta, com divergências nas respostas entre os alunos que menos pontuaram com os que mais pontuaram.

Trassi, Oliveira e Inácio (2019) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar o nível de compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I e II, do 2º ao 9º ano, com o intuito de verificar as diferenças entre os anos escolares por meio do teste de Cloze, e assim, investigar as possíveis relações entre compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e raciocínio verbal, e se o raciocínio verbal pode prever as demais variáveis. Participaram da pesquisa um total de 470 discentes, da rede pública, de uma cidade do norte do Paraná. Os instrumentos utilizados foram o teste de Cloze, a Escala de Avaliação de Estratégias de aprendizagem, e 45 participantes do total da amostra foram submetidos à Escala Verbal de Inteligência Abreviada da Escala de Wechsler. Os resultados obtidos demonstraram respostas significativas no que diz respeito ao nível de compreensão de leitura dos estudantes, às diferenças entre os anos escolares, e às correlações entre as variáveis.

Martins e Cárnio (2020) conduziram uma investigação com a finalidade de elaborar um programa terapêutico fonoaudiológico, e verificar posteriormente seus efeitos na compreensão de leitura de alunos com dislexia. Participaram da pesquisa

11 alunos, do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 11 anos, diagnosticados com Dislexia do Desenvolvimento. Os participantes foram submetidos ao programa terapêutico fonoaudiológico com 16 sessões, divididas em quatro níveis de complexidade. Nas sessões, utilizou-se um texto com a Técnica de Cloze e tarefas de compreensão textual e ortografia. Os estudantes realizaram a avaliação de compreensão de leitura no pré e no pós-teste. Os resultados obtidos na investigação constataram que os participantes apresentaram melhor desempenho na compreensão leitora no pós-teste, tanto no texto com a Técnica de Cloze e nas perguntas de compreensão de texto, quanto no nível de compreensão de leitura atingido por eles.

As contribuições encontradas na busca de dados apontaram significativas possibilidades de avaliações da compreensão de leitura por meio da Técnica de Cloze. Nesse aspecto, como uma forma de avaliação relevante para reconhecer a boa compreensão de texto pelos alunos, o conhecimento e uso desse instrumento se mostra pertinente para o trabalho dos professores, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, considera-se que esse procedimento avaliativo poderá contribuir significativamente, tanto para o aperfeiçoamento da prática de ensino mediante os resultados alcançados e almejados em cada fase escolar do aluno, quanto para a minimização do fracasso escolar.

6 OBJETIVOS

- Estudar a estrutura interna do Inventário de Processos de Autorregulação da aprendizagem;
- Avaliar a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I;
- Analisar as possíveis diferenças entre os anos escolares, considerando a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura;
- Verificar a possível relação de dependência entre a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura.

7 MÉTODO

7.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 259 estudantes, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de duas escolas públicas situadas no norte do Paraná. Totalizou-se 122 (46,9%) participantes do sexo 1 (feminino) e 137 (52,7%) do sexo 2 (masculino), posto que, um aluno não respondeu o sexo ($n=1$, 0,4%). A idade média dos discentes foi de 10 anos ($DP=1,42$), sendo 7 anos a idade mínima e 14 anos a idade máxima. A tabela abaixo apresenta a distribuição de alunos participantes por ano escolar.

Tabela 1 - Distribuição de alunos participantes por ano escolar.

| Ano escolar | <i>F</i> | % |
|-------------|----------|------|
| 2º | 55 | 21,2 |
| 3º | 54 | 20,8 |
| 4º | 58 | 22,4 |
| 5º | 92 | 35,5 |
| TOTAL | 259 | 100 |

Fonte: A autora (2020).

Pode-se verificar na Tabela 1 que, no geral, a amostra evidenciou o 5º ano com mais representantes, sendo que os demais anos escolares (2º, 3º e 4º ano) apresentaram um número de participantes com pouca diferença na quantidade de representantes entre eles.

7.2 INSTRUMENTOS E RECURSOS

Utilizaram-se 3 instrumentos para a mensuração dos dados, os quais apontam, respectivamente, a autorregulação, as estratégias de aprendizagem, e a compreensão de leitura dos participantes acima descritos. Para tal finalidade, segue a descrição dos instrumentos.

7.2.1 Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA)

O construto da autorregulação define-se como um processo ativo, construtivo e orientado por meio da interação com recursos cognitivos, motivacionais e emocionais do sujeito. Assim, destaca-se a habilidade para desenvolver conhecimentos e competências estratégicas que contribuem para atitudes de aprendizagens posteriores. De acordo com Machado *et al.* (2011), o instrumento Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem tem como objetivo a avaliação desses processos de autorregulação da aprendizagem, bem como, as características pessoais dos alunos.

Ancorado pela teoria socio-cognitiva de Bandura (1997), e construído em 2006 com base no modelo cíclico de Zimmerman (2000), esse inventário foi validado e aplicado em estudantes portugueses por Lourenço (2008) em duas fases: a primeira, para levantar dados que permitiram a validação do instrumento, e a segunda, mediante outra aplicação do inventário em uma amostra diferente da primeira, para avaliar as qualidades psicométricas apresentadas pelo IPAA.

As amostras da pesquisa constituíram-se, na primeira fase por 500 alunos, e na segunda por 750 alunos, de oito escolas públicas do 3º ciclo do Ensino Básico do norte de Portugal. O estudo contempla 3 fases do processo de autorregulação: o planeamento (pelos itens 1, 3 e 7), a execução (pelos itens 2, 6 e 9), e a avaliação (pelos itens 4,5 e 8). A fase de planificação acontece quando o estudante se depara com a atividade a ser desenvolvida, dependendo da análise de recursos pessoais e ambientais utilizados por ele para enfrentar a tarefa (MACHADO *et al.*, 2011).

A fase de execução implica no uso das estratégias para atingir os objetivos e metas estipuladas, mediante o automonitoramento da sua eficácia. A fase de avaliação ocorre por meio da analogia feita entre o resultado obtido na aprendizagem e os objetivos planejados pelo discente, como forma de encontrar novas estratégias que permitam a superação da meta a ser alcançada (MACHADO *et al.*, 2011).

O IPAA desenvolvido em Portugal em 2006, com a finalidade de investigar esses processos em suas diferentes dimensões, é um instrumento destinado para educandos dos anos finais do Ensino Fundamental (atualmente 6º ao 9º ano). Ele é constituído por um questionário com 9 itens de formato *Likert* indicando nunca (1), poucas vezes (2), algumas vezes (3), muitas vezes (4), e sempre (5). O coeficiente

total é obtido por meio da somatória de todos os itens divididos por nove. Foi validado e aplicado em estudantes portugueses por Lourenço (2008), apresentando o *alpha de Cronbach* referente a 0,87. Essas mesmas propriedades psicométricas são encontradas também em estudos de Costa (2007) e Rosário *et al.* (2009).

No contexto brasileiro, a versão original foi adaptada na pesquisa feita por Polydoro, Rosário, Sampaio e Freitas (2011), na qual excluiu-se um item do inventário por meio da análise fatorial, sendo composto por oito itens agrupados em um único fator-dimensão, e pela análise psicométrica seu índice total passou a ser resultado da somatória de todos os itens divididos por oito. O *alpha de Cronbach* obtido por essa escala foi de 0,75.

A versão adaptada por Polydoro, Rosário, Sampaio e Freitas (2011) diz respeito ao modelo utilizado na presente pesquisa. Um exemplo desse item seria: “Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar”.

7.2.2 Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)

A EAVAP-EF é um instrumento baseado na teoria do processamento da informação, o qual foi construído por Boruchovitch e Santos (2004) e validado por Oliveira (2008), com o objetivo de avaliar as estratégias de aprendizagens cognitivas e metacognitivas de alunos dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A pesquisa contou com um total de 815 participantes do Ensino Fundamental, com idades entre 7 e 16 anos, do sexo masculino (48,5%) e do sexo feminino (51,3%), de escolas públicas (83%) e privadas (17%). O instrumento diz respeito à um inventário com 31 questões, cujas respostas são dadas em uma escala *Likert* com as variáveis de “sempre”, “às vezes” e “nunca”, com pontuação respectiva de 2, 1 e 0 pontos para cada questão.

Os resultados da análise fatorial apontaram a presença de três fatores: ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais por meio dos itens: 3,7,8,12,15,19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30; estratégias cognitivas, composta pelos itens:

1,2,4,5,9, 10, 11, 14, 16, 17, 20; e, estratégias metacognitivas, formada pelos itens: 6,13,18, 22, 27, 29, 31. O instrumento foi validado no Brasil, e os resultados

apresentados pelos participantes podem ser comparados com um escore geral normativo ou com a faixa etária do aluno (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

De acordo com as autoras, não há limite de tempo para a aplicação do instrumento, embora ele possa ser aplicado entre 20 e 25 minutos, de forma individual ou coletiva. O teste foi aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia em 2010 e editado pela *Pearson Clinical* Brasil, podendo ser utilizado por psicólogos e outros profissionais da área da educação (anexo).

7.2.3 Teste de Cloze

A técnica de Cloze, inicialmente nomeada como “procedimento cloze”, foi criada por Wilson Taylor no ano de 1953 com a finalidade de determinar a leiturabilidade de textos impressos (SÖHNGEN, 2002). Esses experimentos resultaram no teste de Cloze em 1956, o qual consiste em um texto contendo aproximadamente 200 palavras, que na proposta original de Taylor, omite-se sempre os quintos vocábulos para a mensuração do nível de compreensão do texto pelo leitor (SANTOS *et al.*, 2002; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2007).

Esse teste é empregado no diagnóstico da habilidade de compreensão em leitura, com isso, os estudos de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) evidenciam que o Cloze pode ser apresentado de diversas maneiras, como: Cloze lexical, no qual são excluídos os elementos lexicais do texto em avaliação; Cloze gramatical, em que são omitidos elementos composicionais; Cloze de múltipla escolha, com o uso de lacunas com diversas opções de respostas para que o estudante possa fazer a escolha que julgar mais pertinente; Cloze cumulativo, que por meio da exclusão de uma única palavra, esta por sua vez será trocada por outra sem sentido, fazendo com que o aluno identifique a palavra correta.

Nesse contexto, ao considerar as formas de correção do teste de Cloze, Bormuth (1968) ressalta duas formas, a literal e sinônima. A correção literal preza pelo preenchimento com a escrita correta da palavra, desde a grafia até sua acentuação. Já a sinônima, considera o preenchimento não apenas da palavra omitida, mas de outra palavra que apresente o mesmo sentido, ou seja, um sinônimo. Aqui, será

adotada a maneira de correção literal, no qual se pontua somente com o acerto exato da palavra omitida, resultando em uma pontuação 1 para acerto e 0 para o erro.

O texto empregado no presente estudo foi desenvolvido por Santos (2005) e apresenta evidências de validade em estudos brasileiros (Molina, 1979) como medida de inteligibilidade do texto, e por se destacar como um indicador das habilidades de leitura (Santos *et al.*, 2002). Intitulado “A princesa e o fantasma”, o texto apresenta 15 omissões para serem preenchidas pelos alunos.

7.3 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

A pesquisadora, inicialmente, realizou o contato com as duas escolas participantes apresentando o presente estudo e seus objetivos. Após a aceitação de participação, entregou-se a Declaração de Concordância dos Serviços e/ou de Instituição Coparticipante para constar no projeto (Anexo A e B). Em seguida, o projeto de estudo foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UEL) da Universidade Estadual de Londrina, e por meio da Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e complementares, foi registrado e aprovado pelo nº do parecer 3.562.461 (Anexo C).

Para a coleta de dados, os pais ou responsáveis pelos discentes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo D). Na coleta de dados, aplicaram-se os três instrumentos: IPAA, EAVAP-EF, e o Teste de Cloze, de forma coletiva e com duração de, aproximadamente 1 hora com as turmas de 2º ano, que necessitaram de explicações mais detalhadas, e de 30 minutos para o 3º, 4º e 5º ano, os quais desenvolveram as atividades com mais autonomia. Com a autorização da direção e dos professores das turmas previamente concedida, a pesquisadora direcionou-se às salas dos participantes para a aplicação dos testes. Com as amostras em mãos, os dados foram organizados em planilha e, posteriormente, submetidos à análise estatística descritiva e inferencial.

7.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados, empregou-se a AFC, com método de estimação *Weighted Least Square (WLSMV)*, a partir da matriz de correlações policóricas. A

rotação foi a oblíqua (Geomin). O modelo foi testado a partir dos índices recomendados por Hu e Bentler (1999), sendo eles: qui-quadrado por graus de liberdade ($\chi^2/df < 3$); *Comparative Fit Index (CFI)*, maior ou igual a 0,95 (ótimo) ou 0,90 (aceitável); *Tucker-Lewis Index (TLI)*, maior ou igual a 0,95 (ótimo) ou 0,90 (aceitável); e, *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*, menor ou igual a 0,06 (ótimo) ou 0,08.

A referida análise realizou-se por meio do programa MPlus 7.3 (MUTHÉN; MUTHÉN, 2012). A consistência interna da escala foi estimada por meio do alfa de *Cronbach* e averiguada pelo *Software Statistical Package for Social Sciences (SPSS; versão 22.0)*. Ademais, empregaram-se estatísticas descritivas e inferenciais (Análise Variância – Anova e Análise de Regressão Linear Simples – Método Enter), visando atender os objetivos propostos.

8 RESULTADOS

Os dados apresentados foram organizados em planilha Excel e submetidos ao método de análise e estatística descritiva e inferencial. Os resultados obtidos foram demonstrados por ordem dos objetivos específicos. Assim, para atender ao primeiro escopo, qual seja, estudar a estrutura interna do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem, mediante a análise de dados, os valores encontrados, conforme explicitados, ficaram dentro do esperado na literatura científica: $\chi^2=2,34$; $CFI=0,932$; $TLI= 0,908$; $RMSEA=0,72$ $WRMR = 0,73$. Na Tabela 2

é possível ver as cargas fatoriais e a comunalidade.

Tabela 2 - Cargas fatoriais da AFC e Comunalidade dos itens do Inventário de Processos Autorregulatórios da Aprendizagem (IPAA).

| Itens | Carga fatorial | Comunalidade |
|-------|----------------|--------------|
| I1 | 0,54 | 0,30 |
| I2 | 0,56 | 0,32 |
| I3 | 0,54 | 0,29 |
| I4 | 0,53 | 0,28 |
| I5 | 0,59 | 0,34 |
| I6 | 0,43 | 0,18 |
| I7 | 0,53 | 0,28 |
| I8 | 0,52 | 0,27 |

Alfa de Cronbach=0,725

Fonte: A autora (2020).

Visando atender ao segundo objetivo, que diz respeito a avaliar a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I, empregou-se a estatística descritiva. A Tabela 3 apresenta a média de pontos, desvio-padrão, pontuação máxima e mínima do Inventário de Processos de Autorregulação da aprendizagem (IPAA), da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), e do Teste de Cloze, bem como, as Figuras 1, 2 e 3 trazem a distribuição das pontuações totais dos participantes em cada escala.

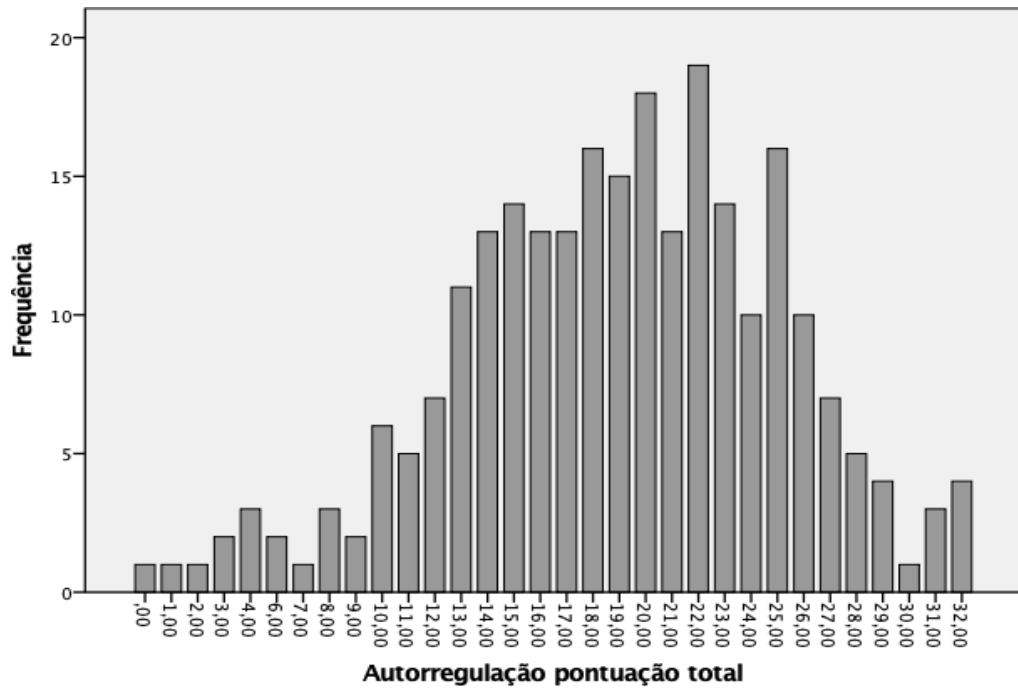
Tabela 3 - Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima do IPAA, EAVAP-EF e do teste de Cloze.

| Medidas | <i>M</i> | <i>DP</i> | Pontuação máxima | Pontuação Mínima |
|-----------------------------------|----------|-----------|------------------|------------------|
| Autorregulação | 18,92 | 6,21 | 32,0 | 0,0 |
| Ausência de E. Met. Disfuncionais | 11,10 | 4,62 | 23,0 | 0,0 |
| Estratégias Cognitivas | 8,93 | 4,18 | 22,0 | 0,0 |
| Estratégias Metacognitivas | 9,09 | 2,23 | 14,0 | 1,0 |
| Estratégias Total | 29,06 | 6,7 | 47,0 | 10,0 |
| Cloze total | 7,72 | 3,07 | 13,0 | 0,0 |

Fonte: A autora (2020).

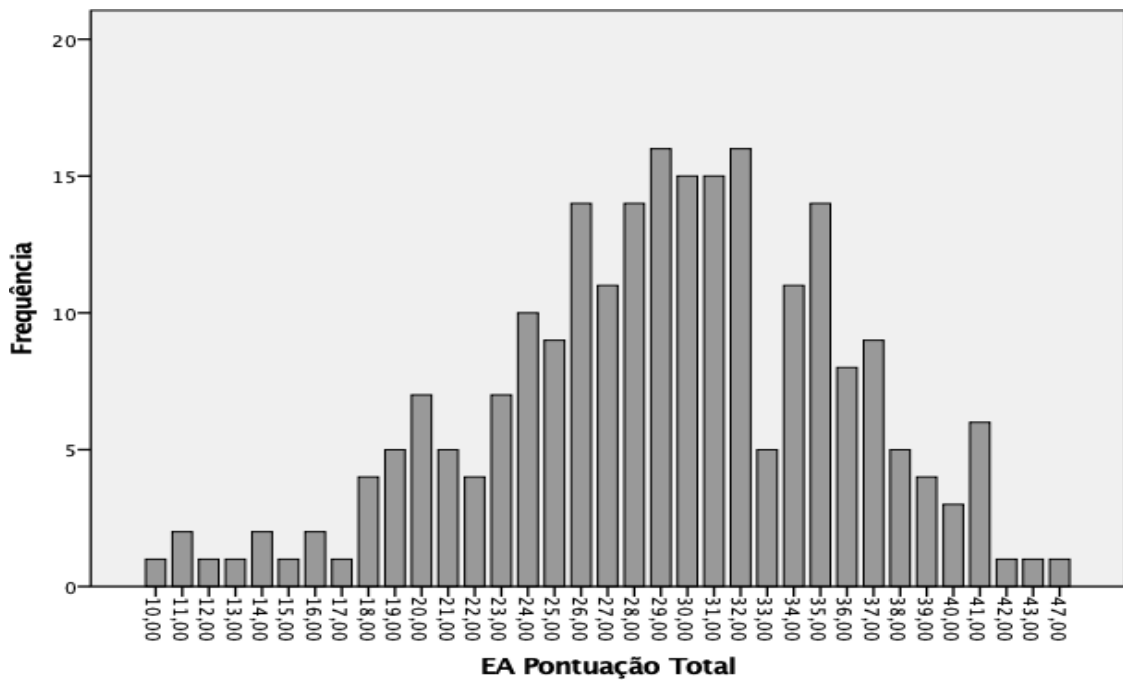
No caso das Estratégias de Aprendizagem, as subescalas apresentam números diferentes de itens. Para tanto, efetivou-se, também, a média pelo número de itens de cada subescala. Na subescala Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais a média, considerando o número de itens, foi de $M= 0,85$, na subescala Estratégias Cognitivas a média foi de 0,81, e no caso da subescala Metacognitivas a média foi de 1,10. Desse modo, ao que parece, os alunos participantes se saíram melhor na subescala de estratégias metacognitivas.

Figura 1 - Distribuição dos participantes na pontuação total do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA).



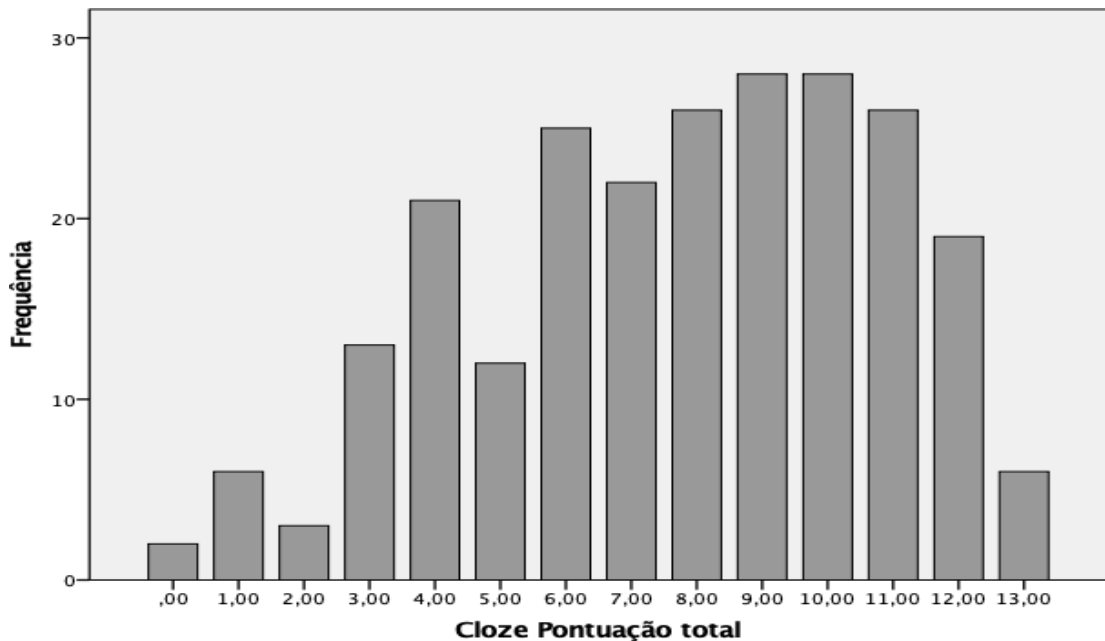
Fonte: A autora (2020).

Figura 2 - Distribuição dos participantes na pontuação total da Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF).



Fonte: A autora (2020).

Figura 3 - Distribuição dos participantes na pontuação total do Teste de Cloze.



Fonte: A autora (2020).

No que concerne ao objetivo de analisar as possíveis diferenças entre os anos escolares, considerando a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura, empregaram-se provas de diferenças entre os anos escolares. Observaram-se diferenças por meio da Análise de Variância – Anova no que se refere à Autorregulação, considerando $F(3, 249)=5,184$, $p=0,002$. Com a intenção de verificar onde estava a diferença, empregou-se o teste *pos-hoc* de *Tuckey*. Os dados indicaram que a diferença estava entre o 2º ano ($M=16,6$) e o 3º ano ($M=20,8$), $p=0,002$ e entre o 2º ano e o 5º ano ($M=19,5$), $p=0,031$.

A Anova também indicou diferença para a pontuação nas subescalas Estratégias Cognitivas, considerando $F(3, 245)= 9,905$, $p=0,000$; Estratégias Metacognitivas $F(3, 248)= 8,720$, $p=0,000$; e, Pontuação Geral de Estratégias $F(3, 227)= 12, 378$, $p= 0,000$.

Para investigar onde estava a diferença entre os anos escolares empregou-se o teste *post-hoc* de *Tuckey*. No que tange às Estratégias Cognitivas, a diferença estava entre o 2º ano ($M=6,4$) e o 3º ano ($M=8,9$), $p= 0,009$; 2º ano e 4º ano ($M=9,9$), $p=0,000$; 2º ano e 5º ano ($M=9,8$), $p=0,000$.

No caso das Estratégias metacognitivas, a diferença estava entre o 2º ano ($M=7,9$) e 4º ano ($M=9,2$), $p=0,006$. Também houve diferença entre o 2º ano e o 5º ano ($M=9,8$), $p=0,000$.

No que diz respeito a pontuação total das estratégias, a diferença estava entre o 2º ano ($M=24,4$) e o 3º ano ($M=29,3$), $p=0,001$; 2º ano e 4º ano ($M=31,0$), $p=0,000$; e o 2º ano e 5º ano ($M=30,5$), $p=0,000$. Em todos os casos, o segundo ano se diferenciou com uma média menor.

Empregou-se também a ANOVA para verificar diferenças nos escores do Cloze. Os resultados revelaram diferença entre os anos escolares na pontuação da compreensão de leitura, considerando $F(3, 233)= 31,074$, $p= 0,000$. Do mesmo modo, empregou-se o teste *post-hoc* de *Tuckey* para identificar onde estava a diferença entre os anos.

No que se refere ao Cloze, evidenciou-se a diferença entre o 2º ano ($M=4,4$) e o 3º ano ($M= 7,5$), $p= 0,000$; assim como, entre o 2º ano e o 5º ano ($M=9,1$), $p=0,002$. Portanto, em todos os casos, os alunos do quarto ano pontuaram menos no teste de Cloze.

Para verificar a possível relação de dependência entre a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura, empregou-se a análise de Regressão Linear Simples pelo método *Enter*. Os dados revelaram que houve relação de dependência entre a autorregulação apenas com as Estratégias cognitivas. Não se observou o mesmo com os outros fatores das estratégias de aprendizagem, nem com a pontuação no Cloze.

Os dados inerentes à análise de regressão entre a Autorregulação e Estratégias cognitivas serão descritos na Tabela 4, que tange à Regressão Linear Simples para a subescala de estratégias cognitivas.

Tabela 4 - Regressão Linear Simples para a subescala de estratégias cognitivas.

| Variável Independente | R | R^2_{ajustado} | F | $Beta_z$ | T | P |
|-----------------------|-------|-------------------------|-------|----------|-------|-------|
| Autorregulação | 0,448 | 0,197 | 6,630 | 0,448 | 7,787 | 0,001 |

Fonte: A autora (2020).

Conforme observou-se na tabela 4 a autorregulação explica 19% do uso de estratégias de aprendizagem cognitivas. Embora tenha sido a única relação evidenciada esta será explorada na discussão.

9 DISCUSSÃO

Tendo em vista os resultados apresentados, este capítulo tem por finalidade discutir os dados demonstrados na pesquisa, considerando as contribuições relevantes com base na literatura científica, de acordo com a ordem dos objetivos específicos. Nessa via, serão discutidos a seguir os resultados que foram encontrados mediante o uso dos instrumentos IPAA, EAVAP-EF, e teste de Cloze, que respectivamente, avaliaram a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura em alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao primeiro escopo da pesquisa, o qual concerne a estudar a estrutura interna do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem, a amostra constatou que os 8 itens do instrumento apresentaram carga fatorial maior que 0,40, com variação entre 0,43 e 0,59. O item 5 foi o de maior comunalidade, com 34% de variabilidade explicada pelo fator. Verificou-se, também, que os dados permitiram inferir que se trata de um instrumento completo, composto pelas três fases do modelo de Zimmerman (2000). Os dados indicados por essa pesquisa revelam resultados parecidos com os estudos de Polydoro *et al.* (2019) no que se refere ao instrumento IPAA.

Dessa maneira, no que tange à análise de dados referente à estrutura interna da autorregulação do presente estudo, o resultado apresentado foi significativo, mostrando ser um instrumento favorável na identificação e conhecimento das etapas cíclicas da autorregulação da aprendizagem, qual sejam, planejamento, execução e avaliação. Pode-se dizer que, mediante o uso desse instrumento, há possibilidades de verificação das estratégias utilizadas pelos alunos, para assim, desenvolver e planejar melhores estratégias de ensino que fomentem objetivos de cunho preventivo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao segundo objetivo, ou seja, avaliar a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I, evidencia-se que, por meio do IPAA, os indicadores da autorregulação demonstraram $M= 18,92$, revelando indícios de uma ação que, como indica Rosário (2004), é um processo dinâmico, que implica em situações em que o sujeito determina os objetivos da própria aprendizagem a serem alcançados por meio de

monitoramento, regulação e controle das cognições, motivações e comportamentos em um papel ativo e organizado. Quanto às estratégias de aprendizagem, nas quais utilizou-se os parâmetros da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), observou-se que, diante das subescalas, os participantes apresentaram melhor desempenho em estratégias metacognitivas $M= 1,10$ e em ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais $M= 0,85$, e menor desempenho em estratégias cognitivas $M= 0,81$.

A amostra evidenciou o uso mais frequente de estratégias metacognitivas que, por sua vez, envolvem ações de planejamento, monitoramento e regulação do processo de aprendizagem por meio das metas acadêmicas estabelecidas, e também de fazer pouco uso de estratégias metacognitivas disfuncionais que representam estratégias auto prejudiciais da aprendizagem, como adiamento das tarefas, níveis de estresse e ansiedade, desatenção durante a aula, entre outros (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2004).

Já no que tange ao uso de estratégias cognitivas, com a utilização de técnicas que facilitam a aprendizagem de um novo conhecimento por meio de ensaio, elaboração e organização (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2017), os indicadores apontaram que os participantes que, são alunos do 2º ao 5º ano, não as utilizam com tanta frequência. Por meio dos resultados demonstrados, supõem-se que esses alunos não têm o hábito de realizar com frequência algumas atitudes, como repetir, copiar e sublinhar informações, elaborar resumos, fazer analogias, responder perguntas, selecionar ideias e construir esquemas e mapas, entre outras técnicas que possibilitam melhor compreensão do novo conhecimento.

Com isso, os resultados expostos nesta pesquisa corroboram com os estudos de Trassi (2016) que, mediante a mensuração do uso de estratégias de aprendizagem e outras variáveis, como estilos intelectuais, raciocínio verbal e compreensão de leitura, também se evidenciou mais o uso de estratégias metacognitivas e menos o uso de estratégias cognitivas e estratégias disfuncionais. Considerando a importância das estratégias de aprendizagem, cognitivas e metacognitivas, ambas correspondem às ações que possibilitam a motivação e um melhor rendimento dos estudantes, visto que, a apropriação, monitoramento e regulação delas pode facilitar a relação com as atividades escolares (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011).

Quanto aos dados obtidos pelo teste de Cloze, os resultados apontaram uma pontuação mínima de 0 e a máxima de 13 com $M = 7,72$ de acertos, que, de acordo com os níveis de compreensão da leitura apresentados por Bormuth (1968), correspondem ao nível instrucional, indicando que a leitura realizada pelos participantes acontece com abstração do sentido suficiente para a compreensão do texto. No contexto da literatura científica, diversas pesquisas, como a de Cunha e Santos (2010); Santos e Oliveira (2010); Suehiro e Magalhães (2014); Lúcio *et al.* (2018), entre outros, são fundamentadas pela investigação da compreensão de leitura em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, no que diz respeito ao resultado obtido na presente pesquisa, evidências aproximadas são mostradas no estudo de Beluce *et al.* (2018), quanto ao nível de compreensão de leitura instrumental que é apontado pelos autores. Vale ressaltar que, a pesquisa referida também se utilizou de outras variáveis, porém, o que mostra pertinência em ressaltá-la é o resultado do nível de compreensão de leitura encontrado. De modo geral, ao avaliar os dados obtidos pelas três variáveis utilizadas, não se encontraram pesquisas que abordem tais mensurações e instrumentos na literatura brasileira para serem descritos. Mesmo que não haja evidências de outros estudos com os construtos utilizados na pesquisa, leva-se em conta que essas ações podem gerar benefícios para todos os alunos, bem como, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, evitando o fracasso escolar (BORUCHOVITCH, 1999).

No que diz respeito ao terceiro objetivo, que consistia em analisar as possíveis diferenças entre os anos escolares, considerando a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura, será apresentada, inicialmente, a discussão referente a autorregulação. Como exposto anteriormente, foram encontradas diferenças significativas entre o 2º e 3º ano e entre o 2º e 5º ano. Com isso, de acordo com as diferenças, pode-se dizer que a amostra possibilitou a compreensão de que os alunos do 3º e 5º ano apresentaram níveis mais altos para a autorregulação, porém, os índices dos alunos do 2º ano foram menores. Segundo as autoras Veiga e Simão (2013), a autorregulação requer do aluno um papel de agente, perante o desafio de desenvolver um papel ativo, motivado e esforçado, dessa forma, pode-se dizer que, os alunos do 2º ano, que fazem parte do ciclo de alfabetização, podem apresentar o gosto pelo aprender, no entanto, mediante os dados

apresentados, não possuem boas habilidades de autorreflexão e autoavaliação para monitorar sua aprendizagem.

No que tange às diferenças apontadas pela segunda amostra, hipotetiza-se que, os escores dos participantes do 5º ano foram maiores por serem estudantes mais velhos e por terem percorridos uma trajetória maior de anos escolares, situações estas que contribuem para a afirmação de que esses sujeitos possuem indícios de reconhecimento e conscientização das estratégias que podem facilitar a aprendizagem, bem como, desenvolver melhores habilidades para seu rendimento acadêmico. No entanto, mesmo que haja bons escores apresentados pela amostra, pesquisas como a de Moreira e Silva (2018) demonstram a preocupação com esse nível de escolaridade, justamente pela falta do uso de estratégias de aprendizagem, principalmente no que se refere à transição para o 6º ano e os altos índices de repetência no Brasil. Assim, pode-se dizer que, por mais que haja estruturas internas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades por meio das estratégias, há também a necessidade de se aprender como utilizá-las.

No que se refere à análise das diferenças com relação às estratégias de aprendizagem, identificaram-se distinções entre os grupos nas subescalas de estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas, e na pontuação geral. Nos resultados mostrados, a média de pontuação dos alunos do 2º ano também foi menor que das demais variáveis da subescala. E em relação às estratégias metacognitivas, apenas o 3º ano não apresentou diferença comparado aos demais anos escolares. Nessa conjuntura, estudos como o de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) corroboram com a afirmação de que os discentes dos anos iniciais utilizam mais de estratégias de aprendizagem, todavia, nessa mesma pesquisa, constataram-se as diferenças de pontuação entre a Escala de estratégias de aprendizagem e a faixa etária dos alunos, as quais apontaram que os educandos mais novos se apresentaram mais estratégicos, resultados estes, que não foram demonstrados pelos dados anteriormente descritos. Estudos como o de Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018) também comprovaram por meio de análises, resultados significativos sobre o uso de estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental.

Quanto às diferenças dos anos escolares evidenciadas no teste de Cloze, a amostra inferiu distinções nas médias em que, mais uma vez, os participantes do 2º ano apresentaram menores pontuações em comparação às do 3º e 5º ano. No

entanto, não houveram índices que revelaram diferenças com as amostras do 4º ano. Com esses dados, pesquisas (SANTOS; SISTO; NORONHA, 2010) mostram evidências parecidas com o presente estudo, ao observar dissemelhanças no desempenho com relação aos anos escolares. Em linhas gerais, com os resultados alcançados pela análise das diferenças dos anos escolares no teste de Cloze, acredita-se que, os alunos que começam a estabelecer relações e reconhecer os benefícios das estratégias de aprendizagem e fazer uso delas, assim como, os que já possuem mais domínios dos processos cognitivos, são os que mais se sobressaíram e se destacaram na investigação.

No que concerne ao quarto e último objetivo, qual seja, verificar a possível relação de dependência entre a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura, por meio da análise de regressão linear, os resultados inferidos indicaram que a pontuação obtida na autorregulação é capaz de prever, em certa medida, a pontuação obtida apenas nas estratégias cognitivas. Desse modo, evidencia-se que as estratégias autorregulatórias predizem até certo ponto o uso das estratégias cognitivas. No que diz respeito ao resultado encontrado na pesquisa, estudos anteriores (INÁCIO, 2018) identificaram níveis parecidos, quanto às questões de regressão linear para as estratégias cognitivas, contudo, vale destacar, que outros construtos foram utilizados e avaliados na pesquisa, além de envolver participantes do Ensino Médio, diferente daquela do presente estudo.

No que diz respeito à relação de dependência expressa nos resultados dessa pesquisa, pode-se dizer que, as habilidades com estratégias cognitivas também são fatores que contribuem significativamente para a autorregulação da aprendizagem dos alunos na etapa de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Dembo (1994), as estratégias cognitivas demandam de atitudes que permitem ao estudante aprender, lembrar e entender o conteúdo, dessa maneira, de acordo com as práticas atuais de ensino, é possível compreender que a amostra comprovou tal relação, por se tratarem de ações mais reconhecidas pelos discentes no cotidiano da aprendizagem escolar. De modo geral, a discussão levantada, mediante os resultados apresentados na pesquisa, apontou respostas com o intuito de subsidiar os objetivos específicos. Com o fim das averiguações, serão apresentadas em sequência, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da importância de se avaliar e identificar o uso de estratégias de aprendizagem que possibilitam rendimentos escolares mais significativos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o presente estudo fomentou essa averiguação por meio de três variáveis, tais como, a autorregulação, as estratégias de aprendizagem, e a compreensão de leitura. A amostra da análise realizada demonstrou apontamentos consideráveis, que possivelmente poderão contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de forma preventiva e para a redução do fracasso escolar.

Em relação à verificação da estrutura interna do IPAA, conforme citado anteriormente, o instrumento se mostrou expressivo na identificação e conhecimento das etapas cíclicas da autorregulação no que se refere ao planejamento, execução e avaliação. Vale lembrar que, embora o instrumento seja eficaz, em sua constituição inicial, foi elaborado para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e a adaptação feita no contexto brasileiro foi para alunos do ensino superior. Desse modo, no que diz respeito ao grupo que participou da coleta, estudantes do 2º ao 5º ano, verificou-se que os participantes, principalmente os menores (2º e 3º ano), apresentaram dificuldades em compreender as questões do instrumento.

Por mais que haja alguma restrição observada, com o uso do instrumento foi possível evidenciar indicadores relevantes quanto aos objetivos a serem alcançados na pesquisa. Dessa forma, os resultados projetados mediante instrumentos de validação podem ofertar favoráveis possibilidades de mudanças na prática, nos diversos aspectos em que forem utilizados. No que tange à essa pesquisa, os instrumentos utilizados foram expressivos, por apresentarem notáveis indícios do uso de estratégias de aprendizagem entre os anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais podem fomentar discussões pertinentes com relação à forma de ensino do nível de escolaridade envolvido no estudo.

Nessa perspectiva, considera-se necessária a construção e realização de estudos de validade com tais recursos, visto que, eles contribuem para diversas formas de identificação, como das habilidades e dificuldades apresentadas pelos

alunos. Além de auxiliar os professores a delinearem novas estratégias de intervenção, garantindo maiores desempenhos acadêmicos.

A respeito do objetivo de avaliar as três variáveis, a média de pontuação obtida pelos indicadores de autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura, verificou-se que os participantes utilizam mais as estratégias de autorregulação, isto é, apresentam processos cognitivos que possibilitam as habilidades de planejar, executar e avaliar sua própria aprendizagem. Corroborando com essa análise, no que concerne às subescalas de estratégias de aprendizagem, a média de pontuação demonstrada pela amostra identificou as estratégias metacognitivas como sendo as mais utilizadas pelos alunos. E pelo teste de Cloze, verificou-se que os participantes possuem um nível instrucional de compreensão em leitura, considerado uma abstração do sentido suficiente para a compreensão do texto.

De acordo com os indicadores, como esses da pesquisa, o trabalho docente pode ser permeado por possibilidades de novas reflexões e perspectivas de ensino que efetivem mudanças de estratégias e que desenvolvam habilidades significativas no rendimento escolar dos educandos. As atuais metas educacionais visam a necessidade de práticas que estimulem o protagonismo do aluno em sua vida escolar, sendo assim, evidências psicoeducacionais podem contribuir e devem ser utilizadas com mais frequência por professores da Educação Básica como subsídio de ações mais efetivas de aprendizagem.

Notou-se maiores pontuações entre a autorregulação e as estratégias metacognitivas, que por sua vez, apontaram supostas evidências da utilização de atitudes autorregulatórias. Há de se pontuar também que, a amostra contou com um número maior de participantes do 4º e 5º ano, que, hipoteticamente, pode ser essa a probabilidade de melhores resultados desses construtos, já que estudos apontam que alunos maiores têm mais controle de seus processos cognitivos que os menores. Tais indicativos demonstram que os sujeitos que possuem maior controle cognitivo, empregam mais ações de domínio de atenção, motivação, processos de memória e estratégias para pensar e resolver situações mediante a aquisição do novo conhecimento. Consequentemente, os que menos aplicam essas atitudes não apresentam essas habilidades, tão desenvolvidas em sua rotina escolar.

Considera-se, por meio da verificação, que o 2º ano pontuou menos que os demais anos escolares, em todos os construtos. Nesse âmbito de resultados, supõe-se que esses alunos apresentam pouco uso de habilidades de estratégias, justamente por saberem somente realizar as atividades de acordo com as instruções dos docentes, e, pela falta de conhecimento prático sobre a necessidade de monitoramento no momento da aprendizagem. Desse modo, pode-se dizer que, a melhor forma de alcançar resultados significativos no desempenho acadêmico dos estudantes seja por meio da formação de professores, tanto pela formação inicial, quanto pela continuada.

Segundo Machado e Boruchovitch (2015), a compreensão do uso de estratégias de aprendizagem pelos educadores pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, desenvolvendo competências e conhecimentos profissionais que contribuem para o aprimoramento das capacidades reflexivas da prática docente. Assim, o envolvimento efetivo dos professores com tais recursos de aprendizagem, além dos aspectos motivacionais que permeiam o desenvolvimento dessas habilidades, deve ser estimulado por meio da experimentação e da reflexão, ou seja, é necessário que o professor pratique essas atitudes em suas ações educativas para que sua prática docente seja mais eficaz.

Ao averiguar-se a relação de dependência, considera-se que o uso de estratégias de aprendizagem, tanto cognitiva quanto metacognitiva, contribui para avanços do processo cognitivo do sujeito. Nesse contexto, o papel do professor também se evidencia como um fator fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades a serem aprendidas em sala de aula. O planejamento dos conteúdos precisa ser permeado por ações mais reflexivas, isto é, a elaboração das atividades para os alunos deve percorrer trajetórias que ativem conhecimentos prévios e que possibilitem a identificação de mudanças por meio do processo de aprendizagem realizado, permitindo que o educando faça uso de melhores estratégias para adquirir o novo conhecimento. O uso das estratégias de aprendizagem deve ser desenvolvido de forma progressiva, de acordo com as possibilidades do nível escolar. Dessa forma, a aprendizagem de recursos que contribuem para a efetivação de rendimentos mais significativos pode trazer mais autonomia para os discentes, e por meio da tomada de consciência, o protagonismo do sujeito no aprender.

Pode-se dizer que a autorregulação é, até certo ponto, dependente das estratégias cognitivas por serem estratégias voluntárias que se referem à melhores maneiras de aprender o novo conhecimento, ou seja, quais formas são mais eficazes para que a aprendizagem seja efetiva. Essas atitudes, que são oportunizadas pelo uso das estratégias cognitivas, são, de modo geral, reconhecidas pelos alunos mais facilmente, principalmente pelos mais novos, por não depender de ações de monitoramento da atenção e demais processos cognitivos e ações reflexivas que regulam a qualidade dessa aprendizagem. Dessa maneira, considera-se que essa dependência exista por apresentar resultados gerais de participantes de diversos anos escolares e por se constituir de estratégias mais simples de aprendizagem.

Em razão dessa busca em favorecer o sucesso escolar dos alunos do Ensino Fundamental I, averiguando sua forma de aprender por meio das estratégias de aprendizagem, deve-se pontuar que as atitudes conduzidas pelos professores, como propostas em sala de aula, devem visar estudantes motivados, ativos, participativos e conseqüentemente bem-sucedidos. Quanto mais o educando aprende, mais motivado ele fica, sendo assim, o uso de instrumentos avaliativos que contribuam para diagnosticar possíveis dificuldades nos discentes, intervenções que promovam o efetivo uso de estratégias de aprendizagem e melhor controle do processo cognitivo, devem fazer parte do planejamento dos docentes e da rotina de sala de aula, bem como, atividades práticas de ativação da motivação, metacognição, organização do tempo, *feedback*, e demais reflexões que apresentem tomada de consciência dos progressos e das dificuldades que ainda precisam ser superadas.

Com relação à habilidade de leitura e compreensão de texto, no contexto de uma intervenção específica com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, convém um trabalho que envolva uma diversidade de textos, considerando suas características e atividades de preparação de leitura, leitura individual e compartilhada, roteiros para a identificação da ideia principal, desenvolvimento de questões literais e inferenciais, entre outras. Ações como essas facilitam o processo de aprendizagem da leitura e da compreensão leitora de forma dinâmica, vista como um processo no decorrer das etapas de ensino percorridos pelos educandos.

Até o presente momento não foram realizados estudos nacionais que apontassem resultados envolvendo os construtos mencionados. Isso contribui para que a pesquisa apresente pontos pertinentes para avanços na área. Conhecer as

estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para significativas práticas de ensino que levam à desempenhos escolares mais satisfatórios, de acordo com as etapas escolares vivenciadas pelos discentes. Contudo, é preciso que mais estudos sejam desenvolvidos com o objetivo de verificar o uso da autorregulação, das estratégias de aprendizagem e do teste de Cloze em alunos do Ensino Fundamental I, a fim de apresentar mais consistência na associação entre as variáveis envolvidas.

De modo geral, os escopos do estudo foram alcançados, evidenciando resultados relevantes que podem contribuir para pesquisas futuras que busquem identificar a utilização de estratégias de aprendizagem em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Para tanto, deve-se mencionar ainda que, outro fator indispensável para o desenvolvimento dessas habilidades intencionais no ato de aprender dos discentes é o papel do professor. É de suma importância que haja investimentos na área da educação, possibilitando capacitações teóricas e práticas para os docentes a respeito das estratégias de aprendizagem e seus benefícios para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Contudo, por meio das evidências apresentadas nessa pesquisa, foi possível identificar que os alunos menores também recorrem de estratégias de aprendizagem no momento dos estudos. Espera-se que mais pesquisas como essa possam ser desenvolvidas com a finalidade de apresentar dados sólidos que fomentem e contribuam para melhores práticas de ensino nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K. N. M., *et al.* O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. **Revista de estudos da linguagem**, v.25, n. 3, 2017.
- ARANA, A. J.; CADENA, G. M. de La; REINA, L. M. R. Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.4, n. 2, p. 75-95, 2006.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs - NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.
- BAPTISTA, R. M.; FREITAS JUNIOR, P. V.; PEÇANHA, A. P.; SOARES, A. B.; METTRAU, M. B.; MOTA, M. M. P. E. da. **Práticas de leitura e compreensão de texto no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 33, n. 1, p.173-182, 2016.
- BASSO, F. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. **Educar em Revista**, n. 01, p. 171-189, 2017.
- BELUCE, A. C.; INÁCIO, A. L. M.; OLIVEIRA, K. L. de; FRANCO, S. A. P. Compreensão de Leitura e Desempenho Escolar Autopercebido no Ensino Fundamental. **Psico-USF**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 597-607, 2018.
- BITAR, M. L. **Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura**. 1989. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- BORMUTH, J. R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, v.5, n.3, p. 189-196, 1968.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. **Aprendizagem: processos psicológicos e contextos social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 55-88, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem Autorregulada: como promove-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOULHOÇA, A. C. *et al.* Compreensão em Leitura em Estudantes do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. **Psico-USF**, v.21, n.3, p. 561-572, 2016.

BOVO, E. B. P.; LIMA, R. F. de; SILVA, F. C. P. da; CIASCA, S. M. Relações entre as funções executivas, fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n.102, p. 272-282, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562p.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018, 58p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997,126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: 1997,144p.

BRAZ, E. D. H.; GUIMARÃES, S. R. K. Ensino da compreensão leitora na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 37, n. 76, p. 89-108, 2019.

BRITO CUNHA, N. de; SANTOS, A. A. A. dos. Estudo de validade do questionário de avaliação de consciência metatextual. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v.16, n.1, 2014.

BUSNELLO, F. de B.; JOU, G. I. de; SPERB, T. M. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v.25 , n.2, p. 311-319, 2012.

CAMPOS, A. P. S. de. **Adaptação de um programa de intervenção em funções executivas e autorregulação no contexto escolar para crianças do 3º ao 5º ano**

do Ensino Fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

CANTIERE, C. N. **Intervenção em funções executivas em alunos dos três anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com desempenho cognitivo e perfil comportamental**. 2018. Tese (Pós-graduação em estudos do desenvolvimento e seus transtornos nas áreas clínica, cognitiva, comportamental e epidemiológica) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

CARRILHO, A. P. N. **Relação entre compreensão leitora e habilidades cognitivas e linguísticas em escolares com distúrbio de aprendizagem**. 2016. PhD Thesis. Universidade de São Paulo, 2016.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto. **Psico**, v. 48, n. 1, p. 40-49, 2017.

COLOMBO, R. C.; CÁRNIO, M. S. Compreensão de leitura e vocabulário receptivo em escolares típicos do ensino fundamental I. In: **CoDAS**, Vol. 30, n.4. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2018.

CORREIA, R. R.; DE MOURA JÚNIOR, P. J. Aprendizagem e procrastinação: Uma revisão de publicações no período 2005-2015. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 15, n. 2, p. 111-128, 2017.

COSTA, E. R. da; BORUCHOVITCH, E. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. **Psicologia da Educação**, n. 41, p. 21-35, 2015.

COSTA, E. R. da; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da escrita no Ensino Fundamental? In: BORUCHOVITCH, E; GOMES, M. A. M. (Orgs.). **Aprendizagem Autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

COSTA MOREIRA, A. E.; DE OLIVEIRA, K. L.; SCACCHETTI, F. A. P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 106-116, 2015.

CUNHA, N. de B. **Compreensão da leitura e produção escrita em universitários ingressantes**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2003.

CUNHA, N. de B.; SANTOS, A. A. A. dos. Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n.3, p. 305-314, 2010.

CUNHA, N. de B.; SANTOS, A. A. A. dos; OLIVEIRA, K. L. de. Evidências de validade por processo de resposta no Cloze. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n.3, p. 330-337, 2018.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 4, p. 941-951, 2016.

DALBOSCO, S. N. P.; FERRAZ, A. S.; DOS SANTOS, A. A. A. Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 75-84, 2018.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. Longman: Addison Wesley Longman, 1994.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da Aprendizagem: fundamentos e aplicações no contexto educativo. In: POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

FERRAZ, A. S.; DE CANTALICE, L. M.; DOS SANTOS, A. A. A. Motivação para aprender e compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v.10, n.1, p. 173-189, 2019.

FIGUEIREDO, M. O. **Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FLUMINHAN, C. S. L.; MURGO, C. S. Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

FRISON, L. M. B.; DA VEIGA SIMÃO, A. M. Abordagem (auto) biográfica –narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 198-206, 2011.

FONSECA, V. da. **Cognição e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Lisboa: Aurora, 2001.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 32, n. 3, p. 417-425, 2015.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 46, 2018.

GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: Answered and unanswered questions. **Educational psychologist**, v. 24, n. 2, p. 143-158, 1989.

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

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. de C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 8, n. 2, p. 175-184, 2007.

HU, L.; BENTLER, P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 6, n. 1, p. 1–55, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>> Acesso em: 11 jun. 2020.

INÁCIO, A. L. M. **Estilos Intelectuais, Estratégias de Aprendizagem, Compreensão em Leitura e Desempenho Escolar no Ensino Médio**. 2017. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil, 2017.

JOLY, M. C. R. A.; ISTOME, A. C. Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: Estudo de validade do Teste Cloze Básico-MAR. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 9, n. 2, p. 219-228, 2008.

LÉO, A. R. F. **O projeto “Mala encantada”: desenvolvendo estratégias voltadas ao letramento literário**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, 2015.

LOURENÇO, A. **Processos auto-regulatórios em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico: Contributo da auto-eficácia e da instrumentalidade**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2007.

LÚCIO, P. S.; *et al.* Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças do ensino fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 112-131, 2018.

MACIEL, A. G. **Motivação e intervenção em estratégias de aprendizagem para compreensão leitora**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

MACHADO, A. C.; CAPELLINI, S. A. Dados preliminares de um programa de intervenção para compreensão leitora por meio da técnica de Cloze. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n.101, p. 144-153, 2016.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. Promovendo a autorregulação da aprendizagem em sala de aula: considerações sobre modelos de intervenção e a formação de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 3, p. 337-348, 2018.

MACHADO, A. P. G.; FREITAG, R. M. K. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. **Letras de hoje**, v. 54, n. 2, p. 132-145, 2019.

MACHADO, M. Di S. de M.; MALUF, M. R. Como evolui a compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 49, 2019.

MARTINS, L. Z.; CÁRNIO, M. S. Compreensão de leitura em disléxicos após programa de intervenção. In: **CoDAS**, p. e20180156-e20180156, 2020.

MENDONÇA, C. T. Ler é atribuir sentidos. In: BORGES, A. G. S.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C.G.L. (Orgs.). **Leitura: o mundo além das palavras** (pp. 140-151). Curitiba: Instituto RPC, p. 140-151, 2010.

MERETT, F. N. **Autorregulação e motivação em uma tarefa de aprendizagem: Um estudo com universitários**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

MONEREO, C. **Estratégias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación em la escuela**. 6 ed. Barcelona: Graó, 1999.

MOREIRA, M. R.; DA SILVA, K. R. X. P. Autorregulação da aprendizagem e compreensão leitora no Ensino Fundamental (Self-regulated learning and reading comprehension in Elementary School). **Revista de Educação PUC-Campinas**, 23.3, p. 365-384, 2018.

MOTA, M. M. P. E. *et al.* Leitura contextual e processamento metalingüístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25.1, p. 114-120, 2012.

MOTA, M. M. P. E. da; SANTOS, A. A. A. dos. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, 18.1, p. 135-142, 2014.

MOTA, M. M. P. E. da. Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, 14.3, p. 347-351, 2015.

MUTHÉN, L. K.; MUTHÉN, B. O. **Mplus user's guide**. 7th ed. Los Angeles: Muthén & Muthén, 2012.

NOGUEIRA, D. M.; CÁRNIO, M. S. Programa fonoaudiológico em compreensão leitora e ortografia: efeitos na ortografia em disléxicos. In: **CoDAS**, v. 30, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, K. L de; BORUCHOVITCH, E; SANTOS, A. A. A. dos. Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do Teste de Cloze. **Psicologia em pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007.

OLIVEIRA, K. L. de, *et al.* **Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação/UNICAMP, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, K.L. de.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP-EF**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-20, 2010.

OLIVEIRA, K. L. de.; *et al.* Compreensão da leitura: análise do funcionamento diferencial dos itens de um Teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, 2012.

OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS, A. A. A. dos; ROSA, M. T. Compreensão em leitura no ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 3, p. 546-557, 2016.

OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS, A. A. A. dos; INÁCIO, A. L. M. **Estratégias de aprendizagem no ensino médio brasileiro: análise exploratória dos resultados**. Learning strategies in Brazilian high school: exploratory analysis of the results. 2017.

OLIVEIRA, K. L. de; *et al.* Teste de Cloze no Ensino Fundamental: evidências de validade de critério. *Psicologia da Educação*. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, 2017.

OLIVEIRA, L. H.; STEIN, L. M. A autorregulação, avaliação e promoção da aprendizagem por meio da prática de recuperação da memória. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.22, n.1, p. 55-62, 2018.

OLIVEIRA, K. L. de.; *et al.* Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, 32.2, p. 134-149, 2019.

OLIVEIRA, M. F. K. de. **Autorregulação: o uso diário de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

PARANÁ, Secretaria do Estado de Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Paraná: SEED/PR, 901p., 2018.

PIRES, M. F. D. N.; ALMEIDA, D. D. Compreensão de Textos: considerações sobre seu desenvolvimento. **Revista do GELNE**, v. 19, n. 2, p. 173-182, 2017.

PIANCA, H. J. C.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Estratégias de aprendizagem: Definições e classificações. **Educação Superior: Cenários e perspectivas**. 2016.

PINTRICH, P. R. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. **Advances in motivation and achievement**, v. 6, p. 117-160, 1989.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, N. R. de. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Psic: Revista da Vetor Editora**, v.9, n. 1, p. 53-62, 2008.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. **Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção.** Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, 29, 2009.

POLYDORO, S. A. J., ROSÁRIO, P.; SAMPAIO, R. K.; FREITAS, F. A. Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas. In: **CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Caminhos trilhados, caminhos a percorrer**, v. 10, Maringá, 2011.

POLYDORO, S. A. J., *et al.* Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. **Educação em Análise**, 4.1: 21-42, 2019.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1996.

PRATES, K. C. R.; LIMA, R. F. de; CIASCA, S. M. Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do Ensino Fundamental I. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 19-27, 2016.

ROSÁRIO, P. Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 131-144, 2004.

ROSÁRIO, P. *et al.* Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. **The Spanish Journal of Psychology**, 12 (1), p. 118-127, 2009.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, v. 42, p. 119-142, 2012.

SAMPAIO, R. K. N. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251142>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SANTOS, A. A. A. dos. **Leitura entre universitários: Diagnóstico e remediação.** 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990a.

SANTOS, A. A. A. dos. Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico de compreensão e dos hábitos de leitura entre universitários. **Estudos de Psicologia**, v.8, n.1, p. 6-19, 1991.

SANTOS, A. A. A, *et al.* O teste de *Cloze* na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.15, n. 3, p. 549-60, 2002.

SANTOS, A. A. A. **Evidências de validade de critério para o Teste de Cloze**. Manuscrito não publicado. Programa de Pós-graduação Stricto-Sensu em Psicologia. Universidade São Francisco, São Paulo, 2005.

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

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

SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F.; NORONHA, A. P. P. TONI 3: Forma A e teste de cloze: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.26, n.3, p. 399-405, 2010.

SANTOS, O. J. X. dos; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 284-295, 2011.

SANTOS, A. A. A. dos; FERNANDES, E. S. de O. Habilidad de escritura y comprensión de lectura como predictores de rendimento escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.20, n. 3, p. 465-473, 2016.

SANTOS, A. A. A. dos.; OLIVEIRA, K. L. de.; CUNHA, N. de B.; OSÉS, P. C. C. Effectiveness of na intervention program for linguistics skill development. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.27, n.67, p. 37-45, 2017.

SÖHNGEN, C. O procedimento "cloze". **Letras de Hoje**, 37.2, 2002.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Social origins of self-regulatory competence. **Educational Psychologist**, v. 32, p. 195-208, 1997.

SILVA, A. L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, E. M. T.; WITTER, G. P.; CARVALHO, P. F. de. Leitura e escrita em alunos de escola pública: 3º vs 4º ano. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.15, n. 2, p. 301-309, 2011.

SILVA, N. C. da; LOOS-SANT'ANA, H. Desenvolvendo Autorregulação Psíquica em Crianças mediante Portfólios de Autoavaliação na Interação Escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 27, p. 475-483, 2017.

SILVA, C.; PEREIRA, F. B. Desempenho em provas de compreensão de leitura e vocabulário no ensino fundamental. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 21, n. 2, 2019.

SISTO, F. F. **Aprendizagens e mudanças cognitivas em crianças**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed. Tradução de Cláudia Schilling, 1998.

STAREPRAVO, A. R.; *et al.* Autorregulación y situación problema en el juego: estrategias para enseñar la multiplicación. **Psicología Escolar e Educativa**, v.21, n.1, p. 21-31, 2017.

STRELCIUNAS, D. **A relação entre desempenho em leitura, motivação, autorregulação e ambiente familiar do aluno do Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SUEHIRO, A. C. B.; MAGALHÃES, M. M. da S. Relação entre medidas de Avaliação da Linguagem Escrita em estudantes do Ensino Fundamental. **Psico-USF**, v.19, n.3, p. 489-498, 2014.

SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, A. A. A. dos. **Compreensão de leitura e consciência fonológica: evidências de validade de suas medidas**. **Estudos de Psicologia**, v.32, n.2, p. 201-211, 2015.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça.; BORUCHOVITCH, Evely. Compreensão em leitura em estudantes do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v.21, n.3, p. 561-572, 2016.

SUEHIRO, A. C. B.; BORUCHOVITCH, E.; SCHELINI, P. W. Estratégias de aprendizagem e a regulação da emoção no Ensino Fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 90-111, 2018.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Interamerican Journal of Psychology**, v.42, n. 1, p 29- 40, 2008.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, M.; SPINILLO, A. G. (Orgs.). **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.171-198, 2013.

TANIKAWA, H. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Monitoramento Metacognitivo de alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educativa**, v.20, n.3, p. 457-464, 2016.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability. **Journalism Quarterly**, v.30, p. 415-433, 1953.

TAYLOR, W. L. Recent development in the use of Cloze procedure. **Journalism Quarterly**, v.33, p. 42-46, 1956.

TORTELLA, J. C. B.; FORNER, V. A. Tempo de estudo, rendimento e estratégias de aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais. **Revista Espaço Pedagógico**, v.26, n.3, p. 815-832, 2019.

TRASSI, A. P. **Estilos intelectuais, raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no ensino fundamental**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil, 2016.

TRASSI, A. P.; OLIVEIRA, k. L. de; INÁCIO, A. L. M. Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Raciocínio Verbal: Possíveis Relações. **Psico-USF**, v.24, n. 4, p. 615-624, 2019.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: M. Wittrock (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New Yourk: Macillan, p. 315-327, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B.J. Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK D. H.; B. J. Zimmerman (Orgs.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. Nova York: The Guilford Press, p. 1-19, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychology**, v. 48, p. 135-147, 2013.

ANEXOS

ANEXO A



ESCOLA MUNICIPAL "REVERENDO ODILON GONÇALVES NOCETTI"
Educação Infantil e Ensino Fundamental I
R. Adulcino José Jordão, 589 – Jd. Do Sol- Londrina/PR

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

Londrina, 5 de julho de 2019.


Ilmo. Sr. Prof. Dr. Osvaldo Coelho Pereira Neto
Coordenador do CEP/UEL

Senhor Coordenador

Declaramos que nós do(a) Escola Municipal "Reverendo Odilon Gonçalves Nocetti", estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I" sob a responsabilidade de Nayla Beatriz Fabri, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 13/12/2019.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão questionários aplicados aos alunos matriculados do 2º ao 5º ano de escolaridade do período matutino e vespertino desta instituição, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


Responsável pelo Serviço,
Instituição, Departamento etc.

Silvana Aparecida Alves Moraes
Diretora
Port 1702/18 de 14/06/2018

ANEXO B



Prefeitura Municipal de Cambé

Secretaria Municipal de Educação

ESCOLA MUNICIPAL CECÍLIA MEIRELES – ENSINO FUNDAMENTAL

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

Londrina, 8 de julho de 2019.

Ilmo, Sr. Prof. Dr. Osvaldo Coelho Pereira Neto
Coordenador do CEP/UUEL

Senior Coordenador

Declaramos que nós do(a) Escola Municipal "Cecília Meireles", estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I" sob a responsabilidade de Nayla Beatriz Fabri, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 13/12/2019.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão questionários aplicados aos alunos matriculados do 2º ao 5º ano de escolaridade do período matutino e vespertino desta instituição, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Responsável pelo Serviço, Instituição,
Departamento etc.

Ana Carla da Silva

Diretora - E. M. Cecília Meireles
Port. n.º 007/2018 - RG n.º 8.438.323-6

Rua Londrina, 1426 (Antigo n.º 300) • Conj. Hab. Morumbi • CEP 86187-470 • Cambé-PR
Fone: (43) 3174-0262 • email: escola.ceciliameireles@cambe.pr.gov.br

ANEXO C



Comite de Etica em
Pesquisa Envolvendo
Serem Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I

Pesquisador: NAYLA BEATRIZ FABRI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18797419.1.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.562.461

Apresentação do Projeto:

O projeto refere-se a uma pesquisa quantitativa e qualitativa, sendo que utilizará 3 instrumentos para a mensuração de dados que apontam respectivamente a autorregulação, estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura dos participantes. Serão utilizados os instrumentos: (1) Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA): O IPAA é um instrumento que avalia os processos de autorregulação da aprendizagem dos alunos; (2) Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF): O EAVAP-EF é um instrumento com o objetivo de avaliar as estratégias de aprendizagens cognitivas e metacognitivas de alunos com idade de 7 a 16 anos do Ensino Fundamental. Consta de um inventário com 31 questões cujas respostas serão dadas em uma escala Likert com as variáveis de sempre, às vezes e nunca com pontuação respectiva de 2, 1 e 0 pontos para cada questão; (3) Teste de Cloze: tem como objetivo estruturar uma medida de avaliação a compreensão de leitura. O teste é empregado no diagnóstico da habilidade de compreensão em leitura, sendo o texto empregado no presente estudo intitulado "A princesa e o fantasma", apresenta 15 omissões para serem preenchidas.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar possível relação entre autorregulação, estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura do Ensino Fundamental I.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

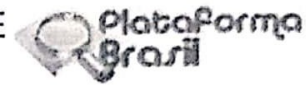
CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



CONSELHO DE ÉTICA EM
PESQUISAS ENVOLVENDO
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.562.461

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O presente estudo não causará danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais e /ou espirituais aos participantes. Mas caso ocorra alguma situação que necessite da atenção da pesquisadora, a mesma estará em prontidão para tais esclarecimentos, encaminhamentos para atendimentos psicológicos ou até mesmo se o participante preferir poderá encerrar sua participação na pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios almejados por essa pesquisa é o conhecimento mensurado da utilização da autorregulação e das estratégias de ensino pela compreensão da leitura pelos alunos evidenciando essas ações em cada ano de escolaridade do Ensino Fundamental I, que poderá contribuir para melhores ações no desenvolvimento da aprendizagem nas escolas. Além disso, após a análise dos dados e o resultado obtido pelo estudo, a pesquisadora retornará as instituições das quais fez a coleta para a apresentação dos resultados em uma prática pedagógica para os professores e a equipe pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é interessante cuja metodologia parece ser adequada para o tipo de análise proposto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou folha de rosto assinada adequadamente; TCLE foi apresentado e está em conformidade ao que se espera quanto a participação das crianças, mediante autorização do responsável. Carta de anuência das instituições co-participantes estão regulares com cronograma adequado, apresentou todos instrumentos de análise que serão utilizados na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu a todas as pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Evoluendo
Sempre Humano

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.562.461

Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1407736.pdf | 02/09/2019 20:19:16 | | Aceito |
| Outros | Teste_EAVAP.pdf | 02/09/2019 20:16:12 | NAYLA BEATRIZ FABRI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 01/09/2019 11:26:57 | NAYLA BEATRIZ FABRI | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_comite.docx | 08/08/2019 16:04:38 | NAYLA BEATRIZ FABRI | Aceito |
| Outros | Instrumento_lpaa.docx | 06/08/2019 20:01:47 | NAYLA BEATRIZ FABRI | Aceito |
| Outros | Teste_Cloze.docx | 06/08/2019 20:00:45 | NAYLA BEATRIZ FABRI | Aceito |
| Outros | Termo_confabilidade.doc | 06/08/2019 19:58:35 | NAYLA BEATRIZ FABRI | Aceito |

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



CONSELHO DE ÉTICA EM
PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.562.461

| | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------|--------|
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao_cecilia.pdf | 06/08/2019 19:55:29 | NAYLA BEATRIZ FABRI | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao_reverendo.pdf | 06/08/2019 19:54:54 | NAYLA BEATRIZ FABRI | Aceito |
| Folha de Rosto | Folhaderosto_comite.pdf | 06/08/2019 19:51:07 | NAYLA BEATRIZ FABRI | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 09 de Setembro de 2019

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

Município: LONDRINA

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: “Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **AUTORREGULAÇÃO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**, a ser realizada na própria escola. O objetivo da pesquisa é verificar se há relação entre a autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I. A participação da criança é muito importante e ela se daria no momento da aula, respondendo a três instrumentos. O primeiro é um questionário com 12 itens que avaliará o comportamento autorregulatório do estudante, o segundo consta de um questionário com 31 itens que avaliará as estratégias cognitivas e metacognitivas dos participantes, o terceiro se refere a um teste para a avaliação da compreensão de leitura. A coleta será realizada de forma coletiva e terá duração de aproximadamente 1 hora.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade para os fins desta e de outras pesquisas futuras e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios almejados por essa pesquisa é o conhecimento mensurado da utilização da autorregulação e das estratégias de aprendizagem pela compreensão da leitura pelos alunos evidenciando essas ações em cada ano de escolaridade do Ensino Fundamental I. A pesquisa não causará danos as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder os instrumentos o participante poderá informar a pesquisadora a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas ou caso queira interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus. Ao final da pesquisa informaremos a escola dos resultados obtidos, também, colocamo-nos a disposição para fornecer orientações a respeito dos temas da pesquisa e prestar quaisquer informações pertinentes. Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisadora responsável: Nayla Beatriz Fabri, João Huss 855, Gleba Palhano – Londrina, PR; (43) 99149-0491, nayla_fabri@hotmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 2019.

Nayla Beatriz Fabri

RG:: 13.479.382-1

Campo direcionado ao responsável pelo participante menor de idade

(NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO

PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

ANEXO E

Escola: _____

Nome: _____ Idade: _____ ano escolar: _____

Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem

Considerando as disciplinas que você estuda na escola, assinale com um (x) a frequência com que realiza as atividades mencionadas a seguir.

| | N unca | P oucas vezes | A lgumas vezes | M uitas vezes | S empre |
|--|------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1. Faço um plano antes de começar um trabalho/ projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para completa-lo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Procuro compreender o significado das matérias que estou aprendendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Quando recebo uma nota/ <i>feedback</i> , penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Analiso as correções dos trabalhos e/ou provas feitas pelos professores, para ver onde errei e saber o que preciso mudar para melhorar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Se não cumpro o horário de estudo estabelecido, penso "porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar". | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos em cada disciplina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

(Rosário, 2009b)

ANEXO F

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

| Perguntas | sempre | às vezes | nunca |
|---|--------|----------|-------|
| 1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor? | | | |
| 2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever? | | | |
| 3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”? | | | |
| 4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa? | | | |
| 5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula? | | | |
| 6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando? | | | |
| 7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata? | | | |
| 8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa? | | | |
| 9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto? | | | |
| 10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou? | | | |
| 11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois? | | | |
| 12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa? | | | |
| 13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias? | | | |
| 14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu? | | | |
| 15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações? | | | |
| 16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia? | | | |
| 17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar? | | | |
| 18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou? | | | |
| 19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa? | | | |
| 20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando? | | | |
| 21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso? | | | |
| 22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender? | | | |
| 23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material? | | | |
| 24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa? | | | |
| 25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede? | | | |
| 26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa? | | | |
| 27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente? | | | |
| 28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa? | | | |
| 29 - Você percebe quando não entende o que está lendo? | | | |
| 30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão? | | | |
| 31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria? | | | |

| Subescalas | Pontuação Bruta | Percentil Geral | Percentil Faixa etária |
|--|-----------------|-----------------|------------------------|
| A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais | | | |
| C - Estratégias cognitivas | | | |
| M - Estratégias metacognitivas | | | |
| Pontuação geral na escala | | | |

Total: _____

ANEXO G

Escola: _____

Nome: _____ Idade: _____ ano escolar: _____

Complete o texto a seguir:

A PRINCESA E O FANTASMA

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Era uma vez uma princesa que vivia muito feliz em seu palácio. Ela era apaixonada por _____ fantasma que vivia escondido _____.

Um dia chegou um _____ estrangeiro e disse à _____ que o seu fantasma _____ um príncipe enfeitiçado.

A _____ suspirou de alívio e _____ pensando em uma maneira _____ tirar aquele feitiço. Achou _____ se o fantasma soubesse _____ seu amor por ele, _____ feitiço desapareceria.

Acreditando nisso, _____ princesa armou um plano _____ prendeu o fantasma numa _____ de música. Declarou seu _____ a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.