

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação



Dissertação

**Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da
Aprendizagem Autorregulada: uma intervenção pedagógica**

Daiana Corrêa Vieira

Pelotas, 2014

DAIANA CORRÊA VIEIRA

**Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da
Aprendizagem Autorregulada: uma intervenção pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

V658e Vieira, Daiana Corrêa

Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da Aprendizagem Autorregulada : uma intervenção pedagógica / Daiana Corrêa Vieira ; Lourdes Maria Bragagnolo Frison, orientadora. — Pelotas, 2014.

144 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Estratégias de compreensão leitora. 2. Aprendizagem Autorregulada. 3. Intervenção pedagógica. I. Frison, Lourdes Maria Bragagnolo, orient. II. Título.

CDD : 372.4

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison – Orientadora (UFPel)
Profa. Dra. Ana Margarida Veiga Simão (Universidade de Lisboa – Portugal)
Profa. Dra. Magda Floriana Damiani (UFPel)
Profa. Dra. Rejane Flor Machado (UFPel)

*Dedico este trabalho
aos grandes amores da minha vida,
meu filho **Igor** e meu companheiro **Dener**,
que, com amor e zelo,
compreenderam minhas angústias,
mantendo-me lúcida nos momentos difíceis.
. Aos meus pais, **Iracenil** e **José Mozart**,
por serem meus exemplos de vida.
À minha mana **Josiane** e à **Luísa**,
por estarem presente em todos os momentos,
com palavras e abraços carinhosos.
Esta dedicatória é para vocês
que sempre me deram forças para continuar,
que acreditaram no meu sonho.
Amo vocês!!*

Gratidão

A Deus, pela existência e pelos momentos intensos que tenho vivido...

À minha família pelo carinho e compreensão...

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison, a quem respeito e admiro, pela competência, pela incansável orientação, pela paciência, amizade e carinho, por ter-me possibilitado concretizar mais este desafio pessoal e profissional...

À querida Profa. Dra. Ana Margarida Veiga Simão, pelas palavras de motivação, que por meio da modelagem metacognitiva mostrou-me o papel de professora/pesquisadora, pelas valiosas orientações, por acreditar que eu seria capaz...

À estimada Profa. Dra. Magda Floriana Damiani, pelo carinho, comprometimento, paciência, pelas provocações e os apontamentos tanto na banca de qualificação como em outros momentos de estudo e discussão, pelas imprescindíveis contribuições para a conclusão deste estudo.

À querida Profa. Dra. Rejane Flor Machado, pela atenção, pelo carinho, pelas importantes colocações e reflexões durante a banca de qualificação.

Às professoras Cristiane Silveira dos Santos e Rosimeire Simões de Lima, por me auxiliarem na seleção dos textos para a pesquisa, pela atenção e carinho.

Às amigas que fiz no mestrado Cristiane Troina, Lilian Brasil (*In memoriam*), Elenice Antunes, Luciana Ávila, Andreia Leão, Amanda Pranke e Verônica Fernandes pelo carinho, alegrias, pelas angústias que compartilhamos, pelos momentos de aprendizagem. Em especial, ao meu amigo Silvano Gross, pela amizade, companheirismo, pelas discussões e apontamentos que nos ajudaram a realizar este sonho.

Às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada, pelo incentivo.

Aos amigos Rita Hax, Anderlise Porto, Fransilene Madruga, Gerusa Porto, Ângela Passos, Mara Tunes, Glaci Madruga, Marlise Klug, Cristiane Frizzo, Magda Bosa, Mariléia Leitzke, Josiane Quevedo, Gabriel Nunes por entenderem a minha ausência, por me incentivarem, por estarem presente nos muitos momentos de angústia, pelos muitos “abraços”...

Aos meus amigos/camaradas da luta sindical Tânia Freitas, Solange Nogueira e Lauro Borges, pelo carinho, pelo incentivo, pelo apoio.

Um agradecimento especial aos amigos, Darlene da Silva e Dirlei Pereira, por me acompanharem neste mundo intenso de estudos, pesquisas, aprendizado..., sou grata pelo carinho, pelas alegrias, pelas orientações, por estarem sempre presente...

Às colegas da Secretária Municipal de Educação, pelo carinho, pelo apoio.

À Direção, à Coordenação Pedagógica, aos Professores e aos Alunos do Instituto Estadual de Educação Ponche Verde, por me apoiarem em todos os momentos da trajetória deste trabalho.

*Que os meus ideais sejam tanto mais fortes
quanto maiores forem os desafios,
mesmo que precise transpor
obstáculos aparentemente intransponíveis.
Porque metade de mim é feita de **sonhos**
e a outra metade é de **lutas**.*

Vladimir Maiakovski

Resumo

VIEIRA, Daiana Corrêa. **Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da Aprendizagem Autorregulada: uma intervenção pedagógica.** 2014. 144f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este estudo insere-se no campo da investigação sobre estratégias de compreensão leitora, ancorado no construto da Aprendizagem Autorregulada (ARA). Dentre os teóricos que embasam o trabalho estão Zimmerman (1986, 1990, 2001), Zimmerman & Martinez-Pons (1986), Veiga Simão (2002, 2004, 2006), Pintrich (2000), Lopes da Silva (2004) e Frison (2006, 2011). O enfoque metodológico se desenvolveu a partir de uma pesquisa tipo intervenção pedagógica, segundo Damiani (2012), e teve como objetivo principal investigar se os alunos de uma turma de 8ª série, de uma escola pública, melhoraram a compreensão da leitura e as competências de autorregulação da leitura ao participarem de uma intervenção pedagógica realizada pela professora/pesquisadora, que utilizou estratégias de compreensão da leitura, modelagem metacognitiva, guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro. Esta pesquisa foi realizada com 27 alunos, 14 do gênero masculino e 13 do feminino, com idade entre 13 e 16 anos, que cursavam a 8ª série do ensino fundamental, no turno matutino, do Instituto Estadual de Educação Ponche Verde, localizado no município de Piratini/RS. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora (QIECL) e Texto com questões de Compreensão Leitora (TCL), aplicados antes e após a intervenção pedagógica. A modelagem metacognitiva, estratégias de compreensão leitora, guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro contemplaram a metodologia desenvolvida na intervenção pedagógica, proposta por Veiga Simão (2004, 2013). Os dados obtidos neste estudo foram submetidos à técnica de análise de conteúdo e processos de triangulação dos dados. Os resultados encontrados sugerem que a metodologia adotada para esta pesquisa potencializou a apropriação de estratégias de aprendizagem pelos estudantes ao longo da intervenção pedagógica, uma vez que possibilitou a escolha, de forma consciente, intencional e autônoma, das estratégias mais eficazes para determinado momento da leitura e de acordo com a exigência da tarefa. De modo geral, os alunos evoluíram, na tomada de consciência e na utilização de estratégias, ao longo do processo de leitura, bem como apresentaram progressos na compreensão leitora. Estes resultados são, portanto, animadores, no que se refere à relevância de um trabalho de intervenção, de curta duração, voltado para a utilização de estratégias que visaram avanços na compreensão da leitura.

Palavras-chave: Estratégias de Compreensão Leitora; Aprendizagem Autorregulada; Intervenção Pedagógica.

Abstract

VIEIRA, Daiana Corrêa. **Strategies of Reading comprehension anchored in the Self-Regulated construct: a pedagogical intervention.** 2014. 144f. Thesis (Master) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This study is in the field of investigation about strategies of reading comprehension anchored in the construct of Self-Regulated Learning (SRL). Within the authors that base this work are Zimmerman (1986, 1990, 2001), Zimmerman & Martinez-Pons (1986), Veiga Simão (2002, 2004, 2006), Pintrich (2000), Lopes da Silva (2004) and Frison (2006, 2011). The methodological focus is developed from a pedagogical intervention research, according to Damiani (2012), and had as a main aim to investigate if the students from a 8th grade class, studying in a public school, improve the reading comprehension and competences of self-regulation of reading when participating in a pedagogical interference done by the teacher/researcher, that used reading comprehension strategies, metacognitive modeling and register card. This research was realized with 27 students, 14 boys and 13 girls, aged between 13 and 16 years old, which studied in the 8th grade of a primary school, during the morning, at the Instituto Estadual de Educação Ponche Verde, located in the town of Piratini/RS. To collect the data, two instruments were used: questionnaire of identification of reading comprehension strategies (QIRCS) and text with questions about reading comprehension (TRC), applied before and after the pedagogical intervention. The metacognitive modeling, reading comprehension strategies, metacognitive interrogation guide and register cards used the methodology developed in the pedagogical intervention, proposed by Veiga Simão (2004, 2013). The data obtained in this study were submitted to the technical analysis of content and processes of triangulation of data. The results found in this research suggest that the methodology used leverage the appropriation of learning strategies by the students during the pedagogical intervention, as it made the choice possible, in a conscious way, intentional and autonomous, of the most efficient strategies to a certain moment of reading and according to the task. In general, the students improved, in the conscious use of the strategies, during the reading process, as well as presented progresses in the reading comprehension. These results are encouraging referring to a short length intervention work, focused in the use of strategies that aim improvement in the reading comprehension.

Key words: Strategies of reading comprehension; Self-Regulated Learning; Pedagogical Intervention.

Lista de Figuras

Figura 01	Princípios da Aprendizagem Autorregulada.....	48
Figura 02	Fases e subprocessos da autorregulação.....	50
Figura 03	Fases e áreas da Aprendizagem Autorregulada.....	53
Figura 04	Dimensões ou áreas de regulação.....	56
Figura 05	Guia de interrogação metacognitiva construído na sessão- aula nº 3.....	68
Figura 06	Guia de interrogação metacognitiva construído na sessão- aula nº 6.....	68
Figura 07	Guia de interrogação metacognitiva construído na sessão- aula nº 9.....	68
Figura 08	Cartão-registro – Relato do sujeito nº 25 na sessão-aula nº 06.....	69
Figura 09	Cartão-registro – Relato do sujeito nº 25 na sessão-aula nº 09.....	69
Figura 10	Categorias e subcategorias de análise de dados.....	76
Figura 11	Resumo das estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos com maior compreensão em leitura.....	101
Figura 12	Excertos dos guias de interrogação metacognitiva do sujeito nº 03.....	105
Figura 13	Excertos dos guias de interrogação metacognitiva do sujeito nº 10.....	106

Figura 14	Resultados da avaliação do instrumento TCL.....	135
-----------	---	-----

Lista de Tabelas

Tabela 01	Estratégias de antecipação da leitura (QIECL).....	77
Tabela 02	Estratégias de antecipação da leitura (QIECL).....	78
Tabela 03	Crenças motivacionais (QIECL).....	80
Tabela 04	Estratégias de monitorização da leitura (QIECL).....	81
Tabela 05	Estratégias de monitorização da leitura (QIECL).....	83
Tabela 06	Estratégias de avaliação da leitura mais referenciadas pelos alunos (QIECL).....	86
Tabela 07	Estratégias de avaliação da leitura menos referenciadas pelos alunos (QIECL).....	88
Tabela 08	Estratégias de avaliação da leitura (QIECL).....	90
Tabela 09	Identificação das ideias principais do texto (TCL).....	94
Tabela 10	Questões referentes à compreensão do texto (TCL).....	94
Tabela 11	Expressar, por meio da escrita, a compreensão que teve ao ler o texto (TCL).....	95
Tabela 12	Alunos que apresentaram evolução na compreensão leitora....	103

Lista de Abreviaturas e Siglas

Anresc	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
ARA	Aprendizagem Autorregulada
IP	Intervenção Pedagógica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
QIECL	Questionário de Interrogação de Estratégias de Compreensão Leitora
TCL	Texto com questões de Compreensão Leitora

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
1. CAMINHOS DA LINGUAGEM E DA LEITURA.....	21
1.1 Leitura: construção de sentidos.....	22
2. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: aprendendo a pensar.....	26
2.1 Estratégias de Compreensão Leitora.....	35
2.1.1 Estratégias antes da leitura: o início do processo.....	38
2.1.2 Estratégias durante a leitura: construindo a compreensão.....	40
2.1.3 Estratégias após a leitura: continuar compreendendo e aprendendo.....	41
2.2. Contribuições de pesquisas sobre Compreensão Leitora.....	42
3. O CONSTRUTO DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA.....	45
3.1 Princípios da Aprendizagem Autorregulada.....	47
3.2 Aprendizagem Autorregulada: fases, processos e subprocessos, dimensões.....	48
3.3 Aprendizes autorregulados: como atuam?.....	58
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	60
4.1 Avaliação dos instrumentos e contextualização do estudo piloto.....	62
4.2 Sujeitos.....	63
4.3 Método da Intervenção Pedagógica.....	64
4.4 Método de avaliação da Intervenção Pedagógica.....	70
4.5 Critério para a avaliação da compreensão leitora.....	74
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	75
5.1. Estratégias de Compreensão Leitora: antecipação e planejamento da leitura.....	76
5.2 Estratégias de Compreensão Leitora: monitorização da leitura.....	80
5.3 Estratégias de Compreensão Leitora: avaliação da leitura.....	85
5.4 Avanços na Compreensão Leitora: competências autorregulatórias para a leitura.....	93

5.4.1 Uso de estratégias e o (in)sucesso na compreensão da leitura: alguma relação?.....	96
5.4.1.1 Alunos com maior proficiência em leitura: estratégias cognitivas/metacognitivas reveladas no QIECL e nos Guias de Interrogação Metacognitiva.....	100
5.4.1.2 Processos autorregulatórios revelados ao longo da Intervenção Pedagógica.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES	122
ANEXOS.....	136

INTRODUÇÃO

Diante do atual contexto de mudanças aceleradas em todos os níveis da sociedade, cabe também à instituição escolar, assim como a outras instâncias sociais, dar sustentação às aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento do potencial humano.

Encontra-se entre os principais desafios educacionais do século XXI a exigência do desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita. A fim de atender tal necessidade, é imprescindível que o sistema educacional realize uma revisão substantiva nos atuais métodos de ensino e valorize práticas pedagógicas que possibilitem ao estudante ampliar sua competência discursiva.

A educação assume uma missão irrenunciável que é a de garantir aos cidadãos processos formativos na perspectiva de uma formação humana integral, assim como, o desenvolvimento de competências que sirvam para que esses sujeitos analisem criticamente as informações a que têm acesso, transformando-as em conhecimento (PCN, 1998).

Pesquisas na área de compreensão leitora têm sido desenvolvidas tanto no Brasil como no exterior (BORUCHOVITCH, 2001; JOLY & DIAS, 2012; MACHADO & FRISON, 2012; VEIGA SIMÃO, 2002; FRADE, 2011; BROWN & PRESSLEY, 1994) com o objetivo de apresentar contribuições relevantes no campo investigativo, no qual se inscreve, promovendo avanços na perspectiva de potencializar caminhos possíveis para a resolução das problemáticas evidenciadas.

Segundo os dados fornecidos pelas avaliações sobre o nível de competência leitora dos alunos brasileiros, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc¹

¹ Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (INEP, 2012).

(também denominada Prova Brasil) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA², o Brasil ainda se encontra muito abaixo da média considerada ideal.

Na Prova Brasil³, a média de desempenho alcançada pelos estudantes, em 2011, na avaliação de proficiência de Língua Portuguesa, foi de 243 pontos. Os alunos participantes encontravam-se no nível 5, de acordo com a Escala do Saeb/Prova Brasil que contém 9 níveis. No PISA⁴, em 2009, a média atingida na área de leitura pelos alunos brasileiros foi de 412 pontos. Ao comparar o Brasil com os três primeiros colocados - Coréia (com 539 pontos); Finlândia (com 536 pontos) e Estados Unidos (com 500 pontos), observa-se que emerge a necessidade de que mais pesquisas, em torno da compreensão leitora, sejam desenvolvidas e que estas, por sua vez, subsidiem as ações de políticas públicas que, conseqüentemente, qualificarão a aprendizagem nesta área.

Este estudo insere-se no campo da investigação sobre estratégias de compreensão leitora e estratégias de aprendizagem, ancorado no construto da Aprendizagem Autorregulada (ARA). A necessidade de buscar práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento do pensamento estratégico dos alunos do ensino fundamental determinou, como objetivo geral para esta pesquisa, investigar se os alunos de uma turma de 8ª série, de uma escola pública, melhoraram a compreensão da leitura e as competências de autorregulação da leitura, ao participarem de uma intervenção pedagógica realizada pela professora/pesquisadora, que utilizou estratégias de compreensão da leitura, modelagem metacognitiva, guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro.

Para realizar este estudo, tencionou-se responder fundamentalmente a seguinte questão de pesquisa:

² O PISA “é um programa de avaliação comparada desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo do PISA é o de avaliar se os estudantes de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação plena em sociedades modernas” (INEP, 2012, p. 11). Quanto à sua periodicidade e abrangência, ele “acontece a cada três anos e abrange três áreas de conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências -, havendo, a cada edição, maior ênfase em uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; em 2006, Ciências. O PISA 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com ênfase novamente recaindo sobre o domínio de Leitura” (INEP, 2012, p. 11-12).

³ Fonte: Inep 2012.

⁴ Fonte: Inep 2012.

Os alunos de uma turma de 8ª série, de uma escola pública, melhoraram a compreensão da leitura e as competências de autorregulação da leitura, ao participarem de uma intervenção pedagógica realizada pela professora/pesquisadora que utilizou estratégias de compreensão da leitura, modelagem metacognitiva, guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro?

Com o intuito de responder a esta questão de pesquisa, foram propostos os seguintes objetivos específicos: i) Identificar quais são as estratégias de compreensão leitora utilizadas por alunos de uma turma de 8ª série, de uma escola pública; ii) Analisar se os dados coletados nos instrumentos aplicados antes da intervenção, comparados com os da pós-intervenção, demonstraram melhorias/avanços no nível de compreensão leitora; iii) Verificar se os guias de interrogação metacognitiva e de processos de registro contribuíram para os alunos sistematizarem o processo de aprendizagem do uso de estratégias de compreensão leitora; iv) Avaliar, com os alunos em um grupo focal, se o trabalho de intervenção pedagógica potencializou a utilização de estratégias de compreensão leitora .

Neste momento, serão apresentados, de forma sucinta, como estão constituídos os capítulos que integram este trabalho, de modo a apontar os estudos teóricos que os sustentam, a metodologia da pesquisa, a análise e discussão dos dados e as considerações finais.

O Capítulo 1, *Caminhos da linguagem e da leitura*, discute a importância da aquisição da linguagem para o desenvolvimento do sujeito e a concepção de leitura como um processo interativo entre leitor e texto.

O Capítulo 2, *Estratégias de Aprendizagem*, aborda o tema das estratégias autorregulatórias de aprendizagem e das estratégias de compreensão leitora e o papel que elas desempenham no processo de aprendizagem.

O Capítulo 3, *Aprendizagem Autorregulada*, apresenta o construto da aprendizagem autorregulada, os princípios que a sustentam, os modelos explicativos do processo cíclico autorregulatório com suas fases, processos e dimensões e, por fim, as características dos alunos que apresentam um comportamento autorregulatório.

O Capítulo 4, *Metodologia da pesquisa*, elucida o tipo de pesquisa desenvolvida nesta investigação, a caracterização e os critérios para a participação dos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, a descrição da avaliação dos

instrumentos e contextualização do estudo-piloto, o método da intervenção pedagógica e o método da avaliação da intervenção pedagógica.

O Capítulo 5, *Análise e discussão dos dados*, apresenta os achados da pesquisa empírica. E por fim, apresenta-se o item que abarca as *Considerações finais* deste estudo.

1 CAMINHOS DA LINGUAGEM E DA LEITURA

*A linguagem é condição essencial do conhecer,
o processo por qual a experiência
se converte em conhecimento.
Halliday, 1993.*

A apropriação da língua, oral e escrita, pelo sujeito propicia a sua efetiva participação na sociedade. É por meio da linguagem que homens e mulheres, enquanto seres sócio-históricos, se comunicam, se expressam e defendem suas ideias, informam e são informados, compartilham sua visão de mundo, constroem conhecimento.

A linguagem, além de ser um dos sistemas semióticos que constituem a cultura, também se caracteriza por atuar como um sistema de codificação para muitos outros sistemas (HALLIDAY, 1993, apud WELLS, 2001). No entanto, ela não só medeia a ação, mas também proporciona meios para promover a reflexão sobre a ação e, para construir as descrições (análises) e os planos, as narrativas e as teorias por meio das quais conhecemos substantivamente⁵, esteticamente e teoricamente.

Barnes e cols. (1992), influenciados pelas ideias de Vygotsky, afirmam que a linguagem não é somente um meio para comunicar os conteúdos curriculares, mas sim “o meio principal pelo qual as crianças de nossas escolas formulam o conhecimento e o relacionam com seus próprios fins e sua própria visão de mundo” (BARNES, 1992, apud WELLS, 2001, p. 135). Wells (2001) acrescenta as ideias de Luke⁶ (1995) e Walkerdine⁷ (1988) que entendem não ser somente a própria visão

⁵ Segundo Wells (2001, p. 90), substantivo é o conhecimento que se desenvolve entre membros de um grupo cultural, que refletem sobre a ação para planejar futuras ações.

⁶ (apud WELLS, 2001).

⁷ (apud WELLS, 2001).

de mundo que se constrói nos discursos, mas também a visão que o sujeito tem de si mesmo, de seus valores e da sua própria identidade.

Pela linguagem, homens e mulheres expressam pensamentos, intenções, convicções, estabelecem relações interpessoais, influenciam e são influenciados, mudam a representação que tinham da realidade e da sociedade e, também, alteram o percurso das suas (re)ações. A linguagem carrega em si a essência da tradição e do novo (mudança), ou seja, por um lado, se constroem, por meio da linguagem, teorias, conhecimento científico, concepções ideológicas, mitos, conservando uma relação muito próxima com o pensamento, e, por outro, a linguagem como atividade sobre símbolos e representações, possibilita o pensamento abstrato, a construção de rede de conceitos e a capacidade de modificá-los, reorganizá-los e transformá-los, oportunizando assim, ao sujeito (re)significar o seu contexto e sua visão de sociedade (VYGOTSKY, 2001; PCN, 1998).

Tomando por base os conceitos apresentados, compreende-se que aprender a linguagem é muito mais que aprender a usá-la em expressões complexas, é, antes, apreender conscientemente seus significados histórico-culturais e, com eles, os modos pelos quais homens e mulheres compreendem e interpretam a realidade e a si mesmos.

1.2 Leitura: construção de sentidos

A concepção de leitura, neste trabalho, é vista como um processo interativo entre o autor e leitor. Nesta perspectiva, o texto passa a ser visto como o ponto de partida para a busca dos sentidos, o signo linguístico passa a ser plurissignificativo e o leitor deixa de ser passivo para tornar-se autor no processo de construção de sentido do texto.

Segundo Koch & Elias (2012), a leitura é compreendida como uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização. Entretanto, exige que o sujeito mobilize um variado conjunto de saberes que estão implícitos no evento comunicativo.

Para Van Dijk (1983, apud SOLÉ, 1998, p 116) a leitura é processo de “emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do

texto. A compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta”.

Ao realizar a leitura de um texto, o sujeito utiliza várias estratégias por meio das quais mobiliza diferentes níveis de conhecimento, ou seja, os seus conhecimentos prévios, a saber: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico ou de mundo e o conhecimento interacional⁸ (KOCH & ELIAS, 2012).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), a instituição educacional tem a responsabilidade de propiciar ao estudante que este se torne um leitor competente, ou seja, alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está explícito; que estabeleça relações entre o texto que lê com outros materiais já lidos; que compreenda os vários sentidos que podem ser atribuídos a um texto; que seja capaz de justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Todo leitor competente levanta hipóteses sobre o conteúdo que está prestes a ler. A construção inicial dos sentidos do texto baseia-se na confirmação ou não das hipóteses levantadas inicialmente. No processo seguinte, que ocorre durante a leitura, o leitor confirma as hipóteses e pensa em outras ou corrige o encaminhamento dado no início, caso o texto trate de um assunto diferente do inferido (SOLÉ, 1998).

A leitura é compreendida como um processo no qual o sujeito realiza de forma ativa a construção do significado do texto, a partir dos objetivos que estabelece para ler o texto, do conhecimento prévio que tem sobre o assunto, dos elementos linguísticos e discursivos que possui (KOCH & ELIAS, 2012).

Para Brandão & Spinillo (1998) e Solé (1998), a competência em leitura abarca um conjunto de habilidades que compreende, entre outras, a capacidade do leitor selecionar as suas próprias estratégias de compreensão leitora adequando-as às características variadas dos tipos e gêneros textuais; construir significado; identificar a macroestrutura, a microestrutura e a superestrutura do texto; estabelecer uma rede de relações entre enunciados, organizando e selecionando as informações que compõem as diferentes partes do material; realizar inferências;

⁸ Neste momento não serão aprofundadas as discussões sobre estes tipos de conhecimento. Para maiores informações, ver: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

localizar informações relevantes; avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente essa informação.

O domínio da leitura é fator essencial para o estudante obter sucesso escolar, a utilização eficiente de estratégias de leitura depende, em parte, do conhecimento que o sujeito possui acerca dessas estratégias.

Os estudantes utilizam os conhecimentos conceitual ou declarativo, processual e estratégico ou condicional em qualquer atuação que se possa qualificar de estratégia (VEIGA SIMÃO, 2002; MONEREO *et al.*, 1995). Sendo assim, conhecimentos sobre: *o que fazer; saber fazer, controlar enquanto se faz*, permitem ao aluno escolher e recuperar, de forma organizada, e empregar, de modo eficaz, as estratégias para a resolução de diferentes atividades e em contextos diversificados.

Segundo Veiga Simão (2002), o conhecimento conceitual ou declarativo compreende o conhecimento que o estudante tem sobre o que são estratégias de aprendizagem, para que servem, que tipo de estratégias existem, que passos tem de realizar para colocá-las em prática – *o que fazer?*

Uma forma de colocar em prática o conhecimento declarativo é organizando momentos de reflexão, isto é, promovendo “situações de avaliação de maneira que possam ser aproveitadas pelos alunos para incrementar a sua própria aprendizagem” (MONEREO *et al.*, 1995, p. 108). Estas situações podem provocar a reflexão e o conhecimento das próprias possibilidades de forma a oferecer oportunidades para pôr em prática e melhorar a utilização dos procedimentos já adquiridos.

O conhecimento processual é saber como colocar em prática as estratégias de aprendizagem conhecidas pelo estudante – *saber fazer* (VEIGA SIMÃO, 2002).

O conhecimento estratégico ou condicional é aquele que proporciona ao estudante a compreensão de como deve realizar a aprendizagem em determinadas condições escolares – *controlar enquanto se faz* (VEIGA SIMÃO, 2002). Estas condições escolares são definidas pela “interação entre fatores pessoais (autoconceito, autoestima, autoeficácia e motivação), fatores da tarefa (objetivos, competências cognitivas, tipo de conhecimento e a familiaridade) e fatores contextuais” (VEIGA SIMÃO, 2002, p. 81).

Ao longo da realização das atividades, é fundamental centrar o autoquestionamento dos estudantes em torno das dimensões procedimental (saber como), atitudinal (valores, atitudes face à tarefa) e estratégica (necessidade de

saber o porquê e o quando proceder de determinada forma na resolução das tarefas escolares) (DUARTE & VEIGA SIMÃO, 2007).

Neste contexto, a seleção e o uso de estratégias de leitura proporcionam ao sujeito, entre outros, o controle do que está sendo lido, a tomada de decisão frente às dificuldades encontradas na compreensão, o arriscar-se diante do desconhecido, a realização de inferências, a busca no texto pela comprovação ou refutação das suposições feitas. Em meio a outras, não menos importantes, destacam-se as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação como necessárias para que o sujeito desenvolva a proficiência em leitura.

Na visão de Bronson (2000), também é importante trabalhar com crianças a autorregulação para que avancem para estágios superiores. Ao empregar os mecanismos de autorregulação, o aluno melhora os seus mecanismos de compreensão. Os alunos que não conhecem as estratégias, como, quando e com que finalidade empregá-las, dificilmente as utilizarão com eficácia para resolverem problemas de compreensão. Do mesmo modo, se os alunos souberem como aprendem, as possibilidades de sucesso na leitura podem aumentar.

O ensino explícito da compreensão da leitura requer que o aluno seja capaz de identificar o processo que está subjacente à pergunta ou à tarefa proposta (BRONSON, 2000).

2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: aprendendo a pensar

*Saber que estratégias escolher,
como aplicá-las, quando e onde as adotar,
são condições necessárias
para uma aprendizagem eficaz.
Veiga Simão, 2006.*

O objeto de estudo deste capítulo aborda o tema das estratégias autorregulatórias de aprendizagem. Logo, considera-se necessário explicar o conceito de estratégia e que papel ela desempenha no processo de aprendizagem, assim como na compreensão leitora.

O termo estratégia procede do contexto militar, entendido como a ciência⁹ que ensina a preparar, a conceber, a dirigir e a organizar o plano das operações militares. Neste sentido, a ação estratégica estava voltada ao planejamento e à execução de ações militares com vista à obtenção da vitória.

Atualmente, a expressão estratégia é bastante utilizada em diversos contextos da atividade humana (marketing, esportes, política, educação...) e apresenta diferentes significados. Segundo Veiga Simão (2002), no âmbito educacional, o termo, não raras vezes, é confundido com o de técnica.

Com o intuito de elucidar a distinção entre técnica e estratégia, Veiga Simão (2002, 2005) e Monereo *et al.* (1995) esclarecem que as estratégias são sempre ações conscientes e intencionais dirigidas a um objetivo relacionado com a aprendizagem, enquanto as técnicas podem ser utilizadas de um modo mais mecânico, involuntário, sem a exigência de um propósito de aprendizagem. Desta forma, supõe-se que as técnicas podem ser consideradas elementos subordinados à utilização das estratégias.

⁹ Conforme enciclopédia Barsa.

Pozo (1996) também propõe uma diferenciação para técnica e estratégia. Define técnica como um procedimento que se aplica de modo controlado, rotineiro, mas não planejado e conceitua estratégias como aquelas que exigem planejamento e controle da execução, ou seja, o sujeito precisa compreender *o que* e *o porquê* está realizando tal atividade. Ainda ressalta que uma estratégia comporta uma ou mais técnicas. Pozo (1996), apresenta três grupos de estratégias de aprendizagem divididas conforme o tipo de aprendizagem solicitada:

- i) de revisão – é uma estratégia mais simples, apoiada em uma aprendizagem associativa e serve para reproduzir mais eficazmente um material, normalmente uma informação verbal. Algumas técnicas ou habilidades que fazem parte desta estratégia são: repetir, marcar, destacar, copiar, etc.;
- ii) de elaboração – é uma estratégia dirigida à construção de significado. O uso de metáforas e analogias é pertinente porque alteram o próprio significado do aprendido. São exemplos de técnicas ou habilidades desta estratégia: palavra-chave, imagem, rimas e abreviaturas, códigos, analogias e interpretação de textos;
- iii) de organização – é uma estratégia que produz estruturas conceituais a partir da construção das relações de significados. Como exemplos de técnica ou habilidade a serem desenvolvidas dentro desta estratégia, encontramos: formar categorias, formar redes de conceitos, identificar estruturas e fazer mapas conceituais.

O conceito de estratégias de aprendizagem é compreendido como processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais), pelas quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos que necessita para completar uma determinada solicitação ou objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a ação (MONEREO *et al.*, 1995).

Nesta perspectiva, Veiga Simão (2005) complementa que as estratégias dizem respeito:

[...] a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar e através delas, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender, cada vez que planejamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objetivo previamente traçado ou exigido pelas especificidades da tarefa (2005, p. 264).

Nisbet & Shucksmith (1986), Schmeck (1998) e Nisbet (1991), citados por Veiga Simão (2005), compreendem a estratégia como um guia das ações que se pretende realizar, ou seja, é anterior à escolha de qualquer outro procedimento.

Para Valls (1990, apud SOLÉ, 1998, p. 69), o que a estratégia tem em comum, com todos os demais procedimentos, é a sua utilidade para “regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta que nos propomos”.

Segundo Zimmerman (1990, p. 5), as estratégias de aprendizagem autorregulada compreendem “ações e processos voltados à aquisição de informações ou habilidades que envolvem a agência, objetivos (metas) e percepções de instrumentalidade pelos alunos”.

A diversidade de estratégias levou muitos pesquisadores (MONEREO *et al.*, 1995; POZO, 1996; SOLÉ, 1998; LOPES DA SILVA & SÁ, 1993; PORTILHO, 2011) a proporem sistemas diferentes para a sua classificação.

Com o intuito de avaliar as estratégias autorregulatórias utilizadas pelos estudantes na sua aprendizagem, embasados na teoria social-cognitiva, Zimmerman & Martinez-Pons (1986) desenvolveram uma entrevista estruturada em que é apresentado aos alunos um conjunto de cenários educativos que presumem ser os mais frequentes na sua vida escolar. Das respostas obtidas por meio desse questionário emergiram quatorze categorias de estratégias de autorregulação da aprendizagem, que foram organizadas, separadamente, para cada contexto de aprendizagem. Essas estratégias incluem: 1) autoavaliação; 2) organização e transformação; 3) estabelecimento de objetivos e planejamento; 4) procura de informações; 5) tomada de apontamentos; 6) estrutura do ambiente; 7) autoconsequências; 8) repetição e memorização; 9 - 11) procura de ajuda social; 12 - 14) revisão de anotações.

Lopes da Silva & Sá (1993) apresentam uma síntese dos grupos de estratégias de aprendizagem, a saber: i) estratégias específicas à tarefa (específicas

para desenvolver uma determinada atividade, como por exemplo, fazer a prova dos nove para verificar se a conta está correta); ii) estratégias relacionadas a atingir determinados objetivos (como identificar as ideias principais de um texto para aumentar a compreensão leitora); iii) estratégias gerais que têm como objetivo principal regular a utilização das anteriores.

Teóricos como Boekaerts & Corno (2005), Pintrich (2000) Schunk (2005), Zimmerman (2000, 2008, 2011) afirmam que todo sujeito consegue regular a sua própria aprendizagem, ou seja, a autorregulação é compreendida como um mecanismo que potencializa os processos de realização acadêmica; envolve as dimensões cognitiva e metacognitiva, motivacional, comportamental e afetiva e permite que o sujeito ajuste suas ações a fim de alcançar os objetivos delineados. Pode-se afirmar que os sujeitos regulam a sua própria aprendizagem com o emprego de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais (VEIGA SIMÃO, 2004; FRISON, 2011). Estas estratégias serão abordadas a seguir.

Estratégias cognitivas e metacognitivas

A separação entre cognição e metacognição não pode ser considerada de forma linear. Flavell (1979) esclarece que o conhecimento cognitivo não pode ser diferente do conhecimento metacognitivo, pois a metacognição implica na consciência e no controle de como a ação cognitiva foi realizada.

O termo metacognição tem sua origem na literatura na década de 70, e foi explicitado pelo especialista em Psicologia Cognitiva Infantil - John Flavell (1979), que o aplicou inicialmente à memória, ampliando a outros processos mentais como a linguagem e a comunicação, a percepção e a atenção, a compreensão e a solução de problemas. O conceito de metacognição é definido por Flavell (1979) como o conhecimento que o sujeito tem dos seus próprios processos e produtos cognitivos e também como controla e monitora o desenvolvimento desses processos. De acordo com o autor, a metacognição inclui as crenças e a consciência sobre as experiências cognitivas e afetivas de si mesmo e dos outros, sobre a exigência das tarefas, sobre o papel das estratégias e como estes fatores interagem de modo a afetar o indivíduo na realização de suas atividades.

Para Damiani (2006, p. 2) a metacognição é entendida como “um processo que envolve a simultaneidade da tomada de consciência e do controle da própria cognição (autocontrole) que, por sua vez, como ressalta Wolfs (2000), nem sempre estão conectados”.

O conceito de estratégias, como já explicitado anteriormente, está relacionado a um conjunto de ações mentais que exige planejamento, controle no momento da sua realização e avaliação (VEIGA SIMÃO, 2002). Trata-se de uma ação consciente e intencional realizada pelo sujeito e que está relacionada ao conhecimento procedimental ou processual, ou seja, saber *o que fazer* e *como fazer* para atingir seus objetivos.

Ao tratar sobre este tema, torna-se relevante observar a declaração de Portilho (2011, p. 109) quando assevera que a possibilidade que o sujeito tem para “elaborar suas próprias ações de regulação é, sem dúvida, a apropriação mais significativa do conhecimento”.

Neste sentido, as estratégias metacognitivas estão orientadas para o planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento, bem como a sustentação de um estado interno que facilite a aprendizagem, segundo Boruchovitch (2001).

Por seu turno, as estratégias cognitivas estão voltadas para ajudar o sujeito a organizar, elaborar e integrar a informação, se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente (BORUCHOVITCH, 2001).

Chaleta *et al.* (2006) explicitam que as estratégias cognitivas dividem-se em duas categorias: as de memorização e compreensão; por outro lado, as estratégias metacognitivas implicam a utilização de estratégia de planejamento, de controle e de regulação.

Para Dembo (1994), citado por Boruchovitch (2006), as estratégias cognitivas referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de modo que a informação possa ser retida, enquanto as estratégias metacognitivas implicam em procedimentos que o sujeito utiliza para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento.

Portilho (2011) destaca a consciência, o controle e a *autopoiese*¹⁰ como variáveis das estratégias metacognitivas. Segundo a autora, estas variáveis são importantes para que aconteça uma aprendizagem consciente, controlada e reflexiva.

Assim, entende-se que as estratégias cognitivas estão mais voltadas para a realização da tarefa, enquanto as estratégias metacognitivas envolvem a tomada de consciência e o controle sobre o próprio conhecimento.

Estratégias motivacionais

A motivação pode ser conceituada como: i) as forças em um organismo que fazem surgir e dirigem o comportamento, como a estimulação sensorial, as necessidades do ego, entre outras, motivação interna; ii) o processo pelo qual tais forças fazem surgir e dirigem o comportamento em uma outra direção, motivação interna; e iii) atividade de uma pessoa que produz necessidade, estabelece alvo para o comportamento em uma outra, motivação externa (HARRIS & HODGES, 1995, apud WITTER, 2010, p. 171).

As estratégias motivacionais estão relacionadas com a dimensão motivacional que envolve, entre outras variáveis, as crenças de autoeficácia, a atribuição causal e o interesse intrínseco à tarefa (ZIMMERMAN, 2002). São as variáveis pessoais que geram e sustentam a motivação para realizar uma atividade.

Entre as crenças, duas necessitam maior destaque, as de expectativa de autoeficácia e as de expectativa de resultado. As expectativas de autoeficácia expressam a crença que o aluno tem sobre a sua capacidade para realizar a tarefa. É uma variável fundamental para que o aluno esteja motivado, porque se acreditar que não é capaz de realizar a tarefa, sua motivação diminuirá e empregará menos esforço (PAJARES, 2008, PANADERO & ALONSO-TAPIA, 2014).

Segundo Costa & Boruchovitch (2006), as crenças de autoeficácia comportam dois grupos: as positivas e as negativas. As crenças positivas de autoeficácia constituem-se em fonte intrínseca de motivação, levam o estudante a manter-se empenhado na realização de uma atividade, mesmo que possa

¹⁰ Esta terceira estratégia metacognitiva – *autopoiese*, é composta de três subcomponentes: i) análise e síntese; ii) recursividade e iii) retroalimentação ou *feedback*. (MAYOR, 1995 apud PORTILHO, 2011, p. 110-114). Para um maior aprofundamento dos estudos de Mayor (1995), sugere-se consultar Portilho (2011).

apresentar alguma margem de insucesso. Por outro lado, as percepções de autoeficácia negativas podem levar o estudante a comportamentos de desistência, de evitar realizar alguma tarefa, de desistir sem mesmo tentar resolvê-la.

As expectativas de resultado expressam as crenças sobre a possibilidade de êxito em uma determinada tarefa (ZIMMERMAN, 2011). Ocorrem como na autoeficácia, os estudantes apresentam expectativas de resultado baixas se pensam que não irão atingir o objetivo da tarefa, não empregam esforço para realizá-la; entretanto, se acreditarem que obterão êxito, motivados se envolvem mais para concretizar a tarefa e empregam as estratégias necessárias (PANADERO & ALONSO-TAPIA, 2014).

Outra variável pessoal da dimensão motivacional é a atribuição causal. Ela refere-se ao “ato de atribuir causas às situações que ocorrem consigo próprio e com os outros” (GOMES & BORUCHOVITCH, 2011, p. 3). Esse comportamento refere-se à tendência natural do sujeito em prever ou antecipar qualquer acontecimento, como também, buscar compreender as causas explicativas de um determinado desempenho, quando os resultados esperados não fazem jus às expectativas prévias (HEIDER, 1995, apud ALMEIDA & GUISANDE, 2010).

Uma terceira variável que envolve a dimensão motivacional refere-se ao interesse intrínseco que implica o valor que uma tarefa tem para o estudante. A sua motivação é fruto do uso de processos autorregulatórios.

Para Eccles & Wigfield (2002), citados Bzuneck (2010), a motivação do estudante depende, além das expectativas pessoais de sucesso, de ele acreditar na importância ou no valor da tarefa.

Os processos motivacionais potencializam o esforço que é indispensável para utilizar as estratégias de aprendizagem. A motivação do estudante implica na qualidade e quantidade de esforço despendido para realizar uma atividade, ou seja, quanto menor for a sua motivação para a tarefa, menor será seu esforço para realizá-la de modo eficaz. Por outro lado, estudantes com boa qualidade e quantidade motivacional tendem a se envolverem mais na atividade e a utilizarem estratégias com maior controle e intencionalidade (PINTRICH, 2003).

As experiências positivas, que as estratégias de aprendizagem proporcionam, tendem a nutrir a motivação do aluno, instigando-o a se esforçar novamente em próximos desafios.

Segundo Paulino & Lopes da Silva (2013), há escassa investigação sobre como os estudantes podem monitorar, controlar e regular a sua própria motivação. Para as autoras, a falta de motivação dos estudantes é um dos principais obstáculos ao investimento e ao sucesso escolar deste, e, por sua vez, faz-se necessário nela intervir.

Para Sousa (2006) o aspecto motivacional pode explicar o porquê de alguns alunos, apesar de terem também acesso a estratégias cognitivas e metacognitivas, não desenvolvem processos autorregulatórios nas suas aprendizagens. O autor ainda ressalta que “é do indivíduo que parte a capacidade de autorregular a aprendizagem, se tiverem reunidas as condições essenciais para isso, ou seja, se existir uma relação recíproca entre estratégias (skills) e motivação (will)” (SOUSA, 2006, p. 4).

Assim, as estratégias motivacionais agem para que o estudante se sinta envolvido pessoalmente e persista em seus esforços para aprender.

Estratégias comportamentais

As estratégias comportamentais envolvem o conhecimento, a ação e a intenção sobre o comportamento que o sujeito necessita ter frente à realização de uma determinada tarefa.

A autorregulação de uma ação exige que o sujeito desenvolva os seguintes comportamentos:

[...] teste os procedimentos disponíveis, selecione as estratégias e os métodos mais eficazes, conjugue recursos pessoais, materiais e sociais na execução do plano estabelecido, promova alterações e correções quando os resultados não forem os desejados (LOPES DA SILVA, 2004, p.27).

Saber o que fazer e como fazer não é suficiente, ou seja, é preciso que o sujeito venha a se comportar de modo a realizar as atividades, atenha-se às ações adequadas e corrija as que não possibilitam alcançar o resultado esperado.

Para Pintrich (2000), citado por Puustinen & Pulkkinen (2001), o comportamento estratégico envolve o planejamento do tempo que o sujeito tem para realizar a tarefa, a consciência dos esforços que necessita empregar no transcorrer da atividade e possíveis alterações que podem ocorrer, sendo necessário o aumento ou a diminuição do esforço empreendido, além de monitorar seu comportamento de modo a alcançar o objetivo pretendido.

Zimmerman (1990), baseado na teoria social cognitiva, afirma que a autorregulação envolve: a pessoa (*self*), o comportamento e o contexto. O autor ressalta que embora sejam vistas de forma separada, estas três variáveis são, ao mesmo tempo, interdependentes e influenciam o funcionamento individual. A autorregulação da pessoa (*self*) envolve a monitorização, os ajustes cognitivos e os estados emocionais; a autorregulação do comportamento consiste na auto-observação e nos ajustes estratégicos que o sujeito realiza durante o processo de execução da tarefa e a autorregulação do contexto inclui a observação e a adaptação/alteração das condições ambientais e/ou dos resultados.

Segundo Monereo *et al.* (1995), apenas quando o estudante demonstra que há uma continuidade no uso das estratégias e que se está organizando de acordo com as mudanças e variações que ocorrem durante a atividade, com o intuito de alcançar o objetivo de forma mais eficiente possível, é que se pode considerar que ele se está apropriando das estratégias de aprendizagem.

Assim, ao tomar consciência dos desafios que precisa enfrentar para resolver uma determinada atividade, o sujeito monitora seu comportamento utilizando um conjunto de estratégias motivacionais, cognitivas/metacognitivas e contextuais para atingir seu objetivo.

Estratégias contextuais

Zimmerman & Martinez-Pons (1986) consideram que escolher, estruturar e criar ambientes que otimizam a aprendizagem, procurar ajuda social, informação e ambientes que são mais propensos a aprender, fazem parte do inventário de estratégias comportamentais e contextuais utilizadas pelos estudantes autorregulados.

As estratégias contextuais referem-se tanto ao contexto físico em que ocorre a aprendizagem como ao contexto social (PINTRICH, 2000).

Em relação ao contexto físico, organizar um ambiente que seja propício para manter a concentração e contribua para realização de tarefas, organizar materiais que serão necessários (como anotações, livros, dicionário, etc.) durante a execução da atividade e/ou estudo, evitar distratores (como redes sociais, celular, televisão, etc.) no ambiente de estudo, gerenciar o tempo que tem para realizar a tarefa, são algumas estratégias que o sujeito pode empregar para autorregular a sua aprendizagem. Enquanto procurar assistência social (professores, pais, colegas,

etc.), quando não compreende algum conteúdo, estar consciente das condições que a tarefa exige e controlar as várias atividades escolares, dizem respeito às estratégias de contexto social.

Wolters (2003), citado por Paulino & Lopes da Silva (2013), salienta que no contexto escolar, o elevado barulho na sala de aula ou em torno dela (e as múltiplas distrações) revela-se como importante obstáculo na manutenção da concentração dos estudantes. Para o autor, as tentativas dos estudantes para contornar estes obstáculos e para manter a motivação e a persistência necessárias na realização das atividades, “tornam-se determinantes fundamentais das suas competências de autorregulação na aprendizagem” (WOLTERS, 2003, apud PAULINO & LOPES DA SILVA, 2013, p. 100).

Frison (2006), em sua tese de doutorado, considera o contexto de aprendizagem, o estabelecimento de objetivos, o uso de estratégias e o *feedback* como importantes indicadores que propiciam ao sujeito a autorregulação no seu processo de aprender. A autora destaca que “algumas pessoas têm facilidade para realizar a auto-regulação, outras precisam de ajuda mais intensa e sistemática, pois a ação auto-regularizadora decorre de estruturas cognitivas/metacognitivas e motivacionais do próprio sujeito” (FRISON, 2006, p. 121).

Como visto até o presente momento, os estudos sobre o construto da ARA têm conduzido à ideia do emprego eficaz de estratégias autorregulatórias de aprendizagem. O uso consciente e intencional de um conjunto alargado de estratégias cognitivas/metacognitivas, motivacionais, comportamentais e de contexto pode ser considerado como potencializador para uma aprendizagem autorregulada.

2.1 Estratégias de Compreensão Leitora

*A leitura pode ser comparada
com o desempenho de uma orquestra sinfônica;
com efeito, para interpretar uma sinfonia,
não basta que cada músico conheça a sua partitura,
é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas
de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos
GIASSON, 1990.*

O conceito de estratégias de compreensão leitora é entendido como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim

como a sua avaliação e possível mudança” (SOLEÉ, 1998, p.70). Segundo Solé (1998), as estratégias anseiam a conquista de um objetivo; singularizam-se porque não estão sujeitas, de forma exclusiva, a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a sua própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende.

Neste subcapítulo, são apresentadas as estratégias de compreensão leitora utilizadas com maior frequência e descritas pela literatura especializada. A exposição está organizada nos três momentos de desenvolvimento da leitura – antes do início propriamente dito desta atividade, durante e após. Entretanto, cabe ressaltar que muitas estratégias são passíveis de troca e que outras podem ser utilizadas nos três momentos citados. Assim, o importante é destacar que as estratégias devem estar presentes ao longo da atividade de leitura (SOLEÉ, 1998; PALINCSAR & BROWN, 1994; DEMBO, 2000).

Para Lopes da Silva & Sá (1993), as principais estratégias para a compreensão leitora são: i) identificar e organizar as ideias principais de um texto; ii) autoquestionar-se sobre o assunto do texto; iii) esclarecer palavras ou conceitos desconhecidos; iv) sublinhar; vi) parafrasear; resumir e usar estratégias de memorização (com o objetivo de selecionar o essencial, como sublinhar, fazer anotações e reler).

Com relação à leitura, as estratégias cognitivas são as que permitem “processar a informação do texto e as metacognitivas são as que permitem ter consciência do processo de compreensão e controlá-lo através da planificação, monitorização e avaliação” (PUENTE, 2004, apud FRADE, 2011, p. 7).

As estratégias de compreensão leitora aparecem integradas durante o processo de leitura. No entanto, a descrição a seguir permite visualizar as três fases deste processo: i) *prévias à leitura e que podem ser utilizadas durante* – compreendem o estabelecimento de objetivos de leitura e a ativação dos conhecimentos prévios relevantes; ii) *durante a leitura* – atenção às estratégias que permitem o estabelecimento de inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto lê e a tomada de decisão frente aos equívocos na compreensão; iii) *durante a leitura e depois dela* – estratégias dirigidas a recapitular

o conteúdo, a resumir-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (SOLÉ, 1998).

Existe consenso entre os pesquisadores (BROWN & PRESSLEY, 1994; GARCIA & PINTRICH, 1994; BORUCHOVITCH, 2001; GOMES & BORUCHOVITCH, 2011) que a autorregulação é um fator fundamental para um bom desempenho em atividades de leitura.

Em seus estudos sobre aprendizagem autorregulada e estratégias de aprendizagem, Veiga Simão (2002, 2004, 2006) correlacionou o processo autorregulatório com o processo de leitura. Desta forma, utilizam-se estratégias autorregulatórias¹¹ para cada momento da leitura (antes, durante e após):

i) prévia ou de antecipação da leitura - antes do início propriamente dito da leitura, são estratégias que orientam para o estabelecimento de objetivos, ativação do conhecimento prévio e do conhecimento metacognitivo, ativação de crenças de autoeficácia e de valor da tarefa, planejamento do tempo, esforço e volição, percepções da tarefa e do contexto;

ii) monitorização da leitura - ocorre durante o processo de ler e, são estratégias autorregulatórias que visam monitorar o processo de compreensão leitora, orientam para a consciência metacognitiva, para a auto-observação da cognição e do comportamento, para a monitorização da motivação, do esforço, do tempo, da necessidade de ajuda, das condições da tarefa e do contexto;

iii) avaliação da leitura - pode ocorrer ao longo e após a leitura. As estratégias aqui empregadas visam avaliar a compreensão que o sujeito teve ao ler o texto e como ocorreu o processo de ler, referem-se, ainda, aos processos de autoavaliação que influenciam a alteração do comportamento (continuar, desistir) frente à tarefa.

Garcia & Pintrich (1994), sugerem que os estudantes utilizem, basicamente, três estratégias de autorregulação da leitura: i) autoquestionar-se à medida que estão lendo, como forma de monitorizar a sua compreensão, ii) voltar ao texto e reler o trecho que não compreenderam e, iii) diminuir o ritmo da leitura quando confrontados com alguma dificuldade, como uma palavra desconhecida ou um texto menos familiar.

¹¹ Embasadas no modelo de autorregulação proposto por Pintrich (2000).

Pressley *et al.* (1998, apud FIGUEIREDO, 2008) propõem, além das sugeridas por Garcia & Pintrich (1994), outras estratégias autorregulatórias de leitura, como: i) realizar uma previsão do conteúdo/assunto do texto (depois de analisar as imagens que o acompanham, quando houver); ii) procurar imaginar, visualizar o texto (construir imagens mentais que representam as ideias do texto); iii) estabelecer relações com o conhecimento anterior; iv) elaborar sumários.

Lopes da Silva & Sá (1993) e Solé (1998) não fazem menção às estratégias autorregulatórias de leitura, outrossim, às estratégias para a compreensão leitora. No entanto, as estratégias destacadas por Garcia & Pintrich (1994) e Pressley *et al.* (1998, apud FIGUEIREDO, 2008) aparecem nos estudos das autoras, elas ainda acrescentam outras: motivar-se para a leitura, estabelecer objetivos para ler, fazer inferências, sublinhar partes do texto que considera importante, identificar as ideias principais do texto e resumir.

Neste contexto, os conhecimentos declarativo, condicional e processual são importantes para que os estudantes compreendam e empreguem, de forma consciente e organizada, as estratégias utilizadas no processo de leitura. Um amplo conhecimento condicional pode favorecer a transferência das competências de utilização das estratégias para outros contextos e situações de aprendizagem (PARIS & BYRNES, 1989, apud ROSÁRIO, 2004).

A utilização de estratégias de autorregulação da leitura potencializa o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Entretanto, é necessário que o sujeito passe a apropriar-se do conteúdo que foi objeto de ensino, que neste momento, é o de estratégias de antecipação, monitorização e avaliação da leitura.

2.1.1 Estratégias antes da leitura: o início do processo

No que concerne o desenvolvimento do leitor competente, há estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas para auxiliar o processo de ler em cada momento: antes, durante e após. A seguir, serão elencadas as estratégias utilizadas antes de leitura (aquelas mais discutidas pela literatura existente).

Solé (1998) destaca cinco estratégias que podem ser utilizadas antes da leitura para auxiliar os estudantes na compreensão do texto, a saber: i) motivação para a leitura; ii) estabelecimento de objetivos da leitura; iii) revisão e atualização do

conhecimento prévio; iv) estabelecimento de previsões sobre o texto e v) formulação de perguntas sobre ele.

Seja qual for a tarefa de leitura, é imprescindível que os estudantes estejam motivados para fazê-la e um dos fatores que interfere na motivação para a leitura é o fato dos alunos encontrarem sentido no que estão fazendo, ou seja, precisam conhecer os objetivos que se pretende alcançar com a tarefa, perceberem-se capazes de realizá-la e a possibilidade de pedir e receber a ajuda necessária, além de sentirem interesse pela atividade proposta (SOLÉ, 1998).

Outro fator que também contribui para a motivação e o interesse da leitura de um determinado texto consiste em que este possa oferecer um certo desafio, um grau de dificuldade que seja compatível com seu nível de aprendizagem. Entretanto, a temática ou o conteúdo devem apresentar alguma familiaridade para o leitor, para que este possa ativar seu conhecimento prévio e estabelecer um significado para o texto.

Brown (1994) considera que os objetivos da leitura determinam o modo como o leitor se situa frente ao texto e como controla a consecução do seu objetivo, ou seja, a compreensão do texto.

Os objetivos para a leitura de um texto são tão variados e diversos como os leitores em diferentes momentos e para determinadas tarefas. No entanto, cabe ressaltar alguns objetivos que necessitam ser considerados no contexto escolar. Solé (1998) pontua os seguintes: i) ler para obter uma informação precisa; ii) ler para obter uma informação de caráter geral; iii) ler para aprender; iv) ler para revisar um escrito próprio; v) ler por prazer; vi) ler para comunicar um texto a um auditório; vii) ler para praticar a leitura em voz alta; viii) ler para verificar o que compreendeu.

Assim, dentro de cada categoria, há uma grande variedade de objetivos específicos que devem ser compreendidos pelo leitor, de acordo com as diferentes finalidades para leitura a que se propõe a realizar. No entanto, muitos objetivos costumam aplicar-se melhor a certos textos que a outros, ressaltando assim a diversidade dos tipos e gêneros textuais.

Ativar o conhecimento prévio é uma estratégia de leitura de suma importância. A ausência deste conhecimento faz com que o estudante encontre dificuldade de entender o texto, interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, indicá-lo, refutá-lo etc.

Estratégias como indicar a temática do texto, identificar o tipo de texto – ou superestrutura textual, construir contextos mentais compartilhados (EDWARDS MERCER, 1998 apud SOLÉ, 1998), construir um esquema ou um plano de leitura e incentivar os estudantes a exporem o que já sabem sobre o tema fazem parte de um conjunto de estratégias que contribui para desenvolver o conhecimento prévio.

Mesmo a leitura sendo entendida como um processo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que acontece no texto, algumas das estratégias utilizadas, antes da leitura, para estabelecer previsões, encontram-se nos índices textuais – superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc. – como conhecimentos que permitem entrever o conteúdo do texto (SOLÉ, 1998).

2.1.2 Estratégias durante a leitura: construindo a compreensão

Segundo Solé (1998), há um acordo bastante unificado, entre os pesquisadores desta área de investigação, de que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura podem ser incentivadas em atividades de leitura compartilhada. A autora¹² refere-se aos estudos de Palincsar & Brown (1984) ao considerar as estratégias, a seguir, como potencializadoras da compreensão leitura:

- i) Formular previsões sobre o texto a ser lido;
- ii) Formular perguntas sobre o que foi lido;
- iii) Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto;
- iv) Resumir as ideias do texto.

Assim, o estudante pode fazer previsões coerentes sobre o que está lendo, verificar e se envolver em um processo ativo de controle da compreensão.

Durante a leitura é que ocorre o maior esforço compreensivo do leitor. Solé (1998) destaca quatro estratégias básicas que podem ser desenvolvidas durante este processo: ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever. Sobre este processo a autora ressalta:

¹² Solé (1998, p. 118).

[...] resumir – talvez fosse mais adequado falar aqui de recapitulação – significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor (SOLÉ, 1998, p. 119).

No referido processo, há diferentes estratégias que os estudantes podem utilizar como as de inferência: sublinhar as palavras desconhecidas, continuar a leitura evitando interrupções drásticas, utilizar o contexto para identificar uma palavra desconhecida. Essas estratégias podem ser utilizadas para a atividade de leitura compartilhada como também para desenvolver a leitura independente (PALINCSAR & BROWN 1984; SOLÉ, 1998).

Neste contexto, compreende-se que uma leitura ativa acontece quando o leitor sabe o que lê e por que lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle da sua própria compreensão.

2.1.3 Estratégias após a leitura: continuar compreendendo e aprendendo

Como mencionado anteriormente, ratifica-se que não é possível estabelecer limites claros entre os três momentos – antes, durante e após a leitura. Como se trata de um processo de leitura, este não pode ser visto como uma sequência de passos rigidamente estabelecidos, mas sim, como um processo de compressão constituído por atividades cognitivas/metacognitivas guiadas pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998).

Identificar a ideia principal, elaborar um resumo, formular e responder a perguntas sobre o texto são estratégias também utilizadas durante o processo de leitura que contribuem para a elaboração da compreensão leitora. Entretanto, após a leitura do texto, elas exercem a função de possibilitar a sua concretização.

Aulls (1978, apud SOLÉ, 1998) distingue ideia principal de tema. Para este autor, o tema implica sobre o que trata o texto e pode ser expresso por uma palavra ou por um sintagma. Para encontrar o tema pode-se recorrer à questão: *De que trata o texto?*. Por outro lado, a ideia principal “informa sobre o enunciado mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema” (AULLS, 1978, apud SOLÉ 1998, p. 135).

A ideia principal é a resposta a seguinte pergunta: “Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?” (AULLS, 1990, apud SOLÉ 1998, p. 135). Esta distinção entre tema e ideia principal é importante porque, de posse do conhecimento de tal distinção, o sujeito pode escolher as estratégias que venham a contribuir com o objetivo proposto em uma atividade de compreensão leitora. Além disso, o resumo também é elaborado com base naquilo que o sujeito determina como ideias principais, de acordo com seus objetivos para a leitura e conhecimentos prévios.

As estratégias de compreensão leitora necessitam ser úteis, generalizáveis e transferíveis para serem utilizadas com diferentes objetivos para tipos e gêneros textuais variados. Assim, os alunos de posse do conhecimento sobre as estratégias autorregulatórias de leitura, têm a possibilidade de escolher as que são mais eficazes para o momento da leitura, de acordo com a exigência da tarefa e com a característica que o texto apresenta. Além disso, a organização e a estruturação do ambiente de aprendizagem adequado, a adoção de um comportamento ativo frente às atividades escolares, o monitoramento e a avaliação das ações estão entre as atuações necessárias para a promoção de competências autorregulatórias para a leitura.

2.2 Contribuição de pesquisas sobre a Compreensão Leitora

O conceito de aprendizagem autorregulada e de compreensão autorregulada em leitura insere-se num paradigma ainda pouco pesquisado no Brasil. Desta forma, estudos que adotam este conceito, que defendem o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora e que utilizam pesquisas do tipo intervenção pedagógica são escassos no país. As pesquisas a seguir contemplam, em algum aspecto, esses temas.

Gomes (2008) investigou os aspectos importantes de uma intervenção realizada para a melhoria da compreensão leitora em estudantes de quarta série do Ensino Fundamental, que teve por base o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem e incluiu também o apoio motivacional e a orientação para estudos. Os resultados obtidos reforçam a ideia de que o sucesso

escolar pode ser incrementado quando se fortalecem, no trabalho psicopedagógico, estímulos à cognição, à metacognição e à motivação para aprender.

Machado & Frison (2012) mostraram a existência de relação entre uso de estratégias autorregulatórias e a compreensão leitora em universitários que responderam a questões sobre o procedimento que tiveram ao se envolverem com o texto e com o sentido que dele emana. Os dados obtidos mostram que os alunos que utilizaram estratégias autorregulatórias, de forma mais efetiva, realizaram também uma leitura compreensiva mais eficaz.

Boruchovitch (2001) investigou sobre as estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por alunos do ensino fundamental, no que diz respeito à compreensão do conteúdo durante a leitura, bem como analisou a relação entre as estratégias de compreensão de leitura relatadas e fatores como idade, série escolar, gênero e repetência. Os resultados revelaram uma gama pouco diversificada de estratégias de leitura entre os participantes. Relações significativas entre as estratégias de leituras mencionadas e a repetência foram também encontradas.

Oliveira, Boruchovitch & Santos (2007) exploraram as diferenças na compreensão em leitura, considerando o gênero, tipo de escola e série escolar, de estudantes das 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. Os participantes da pesquisa foram 206 estudantes matriculados nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares. A compreensão textual foi medida por meio da técnica de *Cloze*. Os resultados indicaram diferença estatisticamente significativa na leitura dos estudantes em razão do gênero, do tipo de escola (pública e privada) e da série escolar.

Frade (2011) investigou sobre as estratégias de metacompreensão leitora utilizadas pelos alunos de 5º ano de escolaridade, antes, durante e após a leitura de um texto e também sobre as potencialidades de um instrumento de autoquestionamento e identificação de estratégias de metacompreensão leitora, perante a tarefa, para a intervenção de um psicólogo educacional em contexto. Os resultados mostraram que ativar o conhecimento prévio, determinar os objetivos da leitura, autoquestionar-se, entre outras, encontraram-se entre as estratégias menos frequentes. O instrumento utilizado pela pesquisadora contribuiu com o propósito da pesquisa.

Molina (1984) mostrou os benefícios de um programa de intervenção destinado a desenvolver habilidades de estudo e proficiência em leitura de textos

informativos, com alunos de quinta a oitava série. Ferreira & Dias (2002) propuseram-se a verificar e a comparar o efeito do treinamento das estratégias de tomar notas e da imagem mental sobre a compreensão de leitura. Joly & Carvalho (2006) relataram estudos com a escala de estratégias metacognitivas de leitura para o ensino médio (EMeL – F1, de Joly, 2006).

Assim, com fundamento nas investigações desses e de outros autores, foi possível delinear a presente pesquisa, bem como planejar as sessões desenvolvidas na intervenção pedagógica.

3 O CONSTRUTO DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

A Autorregulação não é uma habilidade mental ou uma habilidade de desempenho acadêmico; ao contrário, ela é o processo de autodireção pelo qual os aprendizes transformam suas habilidades mentais em competências acadêmicas
ZIMMERMAN, 2002.

Nas últimas três décadas, as pesquisas de Zimmerman (1986, 1990, 2002), Zimmerman & Martinez-Pons (1986), Zimmerman & Schunk (2001), Pintrich (2000, 2003), Lopes da Silva (2004), Veiga Simão (2002, 2004, 2006), Rosário (2004), Sá (2004) e Frison (2006, 2007, 2011) realizadas no campo da Psicologia da Educação, tiveram como intuito investigar como os estudantes regulam seus próprios processos de aprendizagem.

Embora as pessoas possuam as habilidades necessárias para serem autorreguladas, elas não são necessariamente autorreguladas em todos os aspectos, ou seja, o sujeito pode ser autorregulado para alguma atividade do seu cotidiano e para outras não.

O construto da autorregulação diz respeito ao modo como o sujeito gerencia seu comportamento, sua motivação, seus sentimentos e emoções, o ambiente físico e social, de forma consciente e intencional. Zimmerman, Kitsantas, Campillo (2005), citados por Polydoro & Azzi (2008), asseveram:

A autorregulação é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo. Já que a autorregulação compõe-se por ações, sentimentos e pensamento autogerados para alcançar metas, caracteriza-se por um processo motivacional ao incluir iniciativa pessoal e persistência, especialmente quando se enfrentam obstáculos (ZIMMERMAN, KITSANTAS, CAMPILLO, 2005 apud POLYDORO & AZZI, 2008, p. 151).

Pesquisadores (ZIMMERMAN, 1990; PINTRICH, 2003; ROSÁRIO, 2004; VEIGA SIMÃO, 2002; FRISON, 2011) destacam que existem entre as muitas concepções epistemológicas acerca da definição do construto da aprendizagem autorregulada, algumas características comuns sobre os processos autorregulatórios, como: i) utilizam estratégias autorregulatórias (metacognitivas, motivacionais e comportamentais); ii) é um processo cíclico em que os estudantes planejam suas ações, monitoram a eficácia de suas estratégias e reagem ao *feedback* (positivo ou negativo) que pode ser do(a) professor(a), pais, colegas etc., sobre o resultado obtido da tarefa iii) a indicam *como* e *por que* os estudantes optam por usar uma estratégia ou resposta específica, requerendo tempo de preparação, monitoramento e esforço.

Zimmerman (1986, 1990, 2002), em seus estudos, defende que nas diferentes correntes teóricas que explicam o construto da ARA, há uma conceituação comum em relação aos estudantes, estes são vistos “como participantes metacognitivo, motivacional e comportamentalmente ativos em seu próprio processo de aprendizagem” (ZIMMERMAN, 1990, p. 4). Sendo assim, a autorregulação implica as dimensões metacognitiva, motivacional e comportamental no que diz respeito ao fato de que toda a ação para ser regulada pelo sujeito exige que ele tenha consciência dos objetivos que deseja alcançar, assim como conheça as exigências das ações que realiza; tenha consciência e controle de seus recursos internos e externos no que se refere à concretização do objetivo; avalie o percentual atingido nas ações e seja capaz de alterar as estratégias utilizadas se o resultado obtido não foi o planejado (LOPES DA SILVA, 2004; VEIGA SIMÃO, 2004).

O construto da aprendizagem autorregulada está direcionado à atenção em como os estudantes “ativam, alteram e sustentam suas práticas de aprendizagem em contextos específicos” (ZIMMERMAN, 1986, p. 307). Zimmerman (1986) ainda ressalta que todos os estudantes são autorregulados em algum aspecto e para uma determinada atividade, e que podem potencializar a autorregulação para a sua aprendizagem.

Paris & Winograd (2001), citados por Veiga Simão (2006), assinalam a consciência do pensamento, a utilização de estratégias e a sustentação da motivação como as três características essenciais da aprendizagem autorregulada. Neste viés, compreende-se que não é suficiente apenas conhecer as estratégias, as

características de uma tarefa ou como se age intelectualmente, é imprescindível também que o sujeito desenvolva estratégias autorregulatórias que o possibilitem guiar a sua atividade cognitiva e potencializar o seu desempenho escolar (LOPES DA SILVA, 2004; VEIGA SIMÃO, 2004).

Lopes da Silva (2004) compartilha o pensamento de Zimmerman (1990) ao conceituar a autorregulação da aprendizagem como um construto multidimensional, o qual compreende o grau (o percentual) em que o sujeito atua nos níveis metacognitivo, motivacional e comportamental sobre os seus próprios processos de aprendizagem, enquanto realiza suas atividades escolares. A autora acrescenta que o estudante é *proativo*, ao apropriar-se dos diversos processos autorregulatórios (como estabelecimento de objetivos, auto-observação e autoavaliação), ao eleger as estratégias mais adequadas à tarefa (como rever, administrar o tempo) e ao recorrer às crenças motivacionais (como expectativas de autoeficácia, interesse intrínseco) que incitam o esforço e a persistência na realização da atividade.

Tomando por base os conceitos apresentados, compreende-se o construto da aprendizagem autorregulada como um processo ativo e complexo que enfatiza a autonomia, a tomada de consciência e o controle que o sujeito desenvolve frente à elaboração de objetivos, ao planejamento de ações, ao uso de estratégias, ao monitoramento e a autoavaliação dos processos realizados para atingir a finalidade desejada.

3.1 Princípios da Aprendizagem Autorregulada

Segundo Veiga Simão (2005) e Rosário (2006), citados por Frison (2006), os princípios que buscam explicar e compreender o construto da aprendizagem autorregulada e a concepção das estratégias de aprendizagem são, nomeadamente: i) consciência; ii) intencionalidade; iii) sensibilidade ao contexto; iv) controle; v) regulação das atividades. Para compreender como estes princípios se articulam no processo autorregulatório, apresenta-se o seguinte quadro:

Consciência	percepção imediata mais ou menos clara realizada pelo sujeito daquilo que passa nele mesmo ou fora dele
Intencionalidade	escolha que as pessoas fazem, principalmente, relacionadas a objetivos e metas pessoais ou de trabalho, definidas também em função das aprendizagens necessárias ou emergentes
Sensibilidade ao contexto	capacidade de sentir, de ser afetado por algo, receber, através dos sentidos, impressões causadas por objetos externos
Controle	refere-se a ter clareza, intenção e sensibilidade aos fatores que podem promover a realização da autorregulação da aprendizagem
Regulação das atividades	visa criar, construir e implementar, ajustando estratégias de ensino para que o desenvolvimento das aprendizagens se direcione intencional e controladamente, considerando as idiosincrasias do contexto

Figura 1 - Princípios da Aprendizagem Autorregulada.
Fonte: FRISON, 2006.

Neste sentido, para a promoção da aprendizagem autorregulada, é indispensável que o sujeito tenha consciência das ações que pode realizar sozinho e de quando necessita de auxílio, aja com intencionalidade, ou seja, tenha definido, para si, seus objetivos e o que é preciso fazer para alcançá-los, monitore e regule as suas ações e participe ativamente do contexto de aprendizagem.

3.2 Aprendizagem Autorregulada: fases, processos e subprocessos, dimensões

Zimmerman & Schunk (2001) e Zimmerman (2002) afirmam que a autorregulação não pode ser considerada como uma característica pessoal e única, como se cada estudante a tivesse ou não. A autorregulação envolve a escolha de processos específicos que devem ser adaptados conforme a necessidade inicial e de acordo com a exigência da tarefa. Estudos também apontam para a qualidade da motivação dos alunos autorregulados, a qual está sujeita a várias crenças como a

autoeficácia e o interesse intrínseco (PINTRICH, 2003 ; ZIMMERMAN, 2002; LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO, SÁ, 2004).

Zimmerman & Schunk (2001) e Zimmerman & Martinez-Pons (1986), em suas pesquisas, afirmam que em relação à aprendizagem dos alunos foram encontradas diferenças, com base na presença ou na ausência, nos principais processos autorregulatórios como: a) a definição de objetivos específicos, b) a escolha de estratégias eficazes para atingir os objetivos, c) o monitoramento do seu próprio desempenho a fim de observar os sinais de seu progresso, d) a reestruturação tanto do contexto físico como o social a fim de torná-lo compatível com seus objetivos, e) o gerenciamento da utilização do tempo de modo produtivo, f) a autoavaliação de seus métodos, g) a atribuição das causas aos resultados, e h) a adaptação de futuros métodos.

Os modelos de autorregulação da aprendizagem têm originado várias investigações e orientado muitos trabalhos empíricos e de aplicação (ZIMMERMAN & SCHUNK, 2001; MONTALVO & TORRES, 2004). Entre as várias hipóteses que têm conduzido estes estudos, estão: i) o uso eficaz de estratégias de autorregulação está relacionado com crenças motivacionais positivas sobre as competências pessoais e com os resultados apropriados ao contexto escolar; ii) os estudantes autorregulados são autônomos e reflexivos, apresentam competências cognitivas, crenças motivacionais e atitudes positivas, as quais são necessárias para a compreensão, o monitoramento e o controle de seus esforços para alcançar o objetivo definido (PAULINO & LOPES DA SILVA, 2013).

Zimmerman (1986, 1990, 2002), Zimmerman & Martinez-Pons (1986), Zimmerman & Schunk (2001) compreendem a estrutura dos processos autorregulatórios de forma cíclica e dividida em três fases que se relacionam entre si e se complementam (prévia ou de antecipação, realização ou execução e autorreflexão ou autoavaliação). Cada fase é composta por processos e subprocessos.

A seguir, serão descritos dois modelos teóricos utilizados para explicar o processo de aprendizagem autorregulada, ancorados na teoria social cognitiva, os modelos de Zimmerman (2000, 2002) e Pintrich (2000, 2003).

Zimmerman (2002), embasado na teoria social cognitiva, propõe um modelo teórico (Figura 2) para explicar a aprendizagem autorregulada, desenvolvido em um processo cíclico de três fases dentro das quais se encontram processos e

subprocessos. Neste modelo, apresentam-se os processos que fazem parte de cada fase, assim como, a função que exercem, compreendidos por Zimmerman (2002) como os subprocessos.

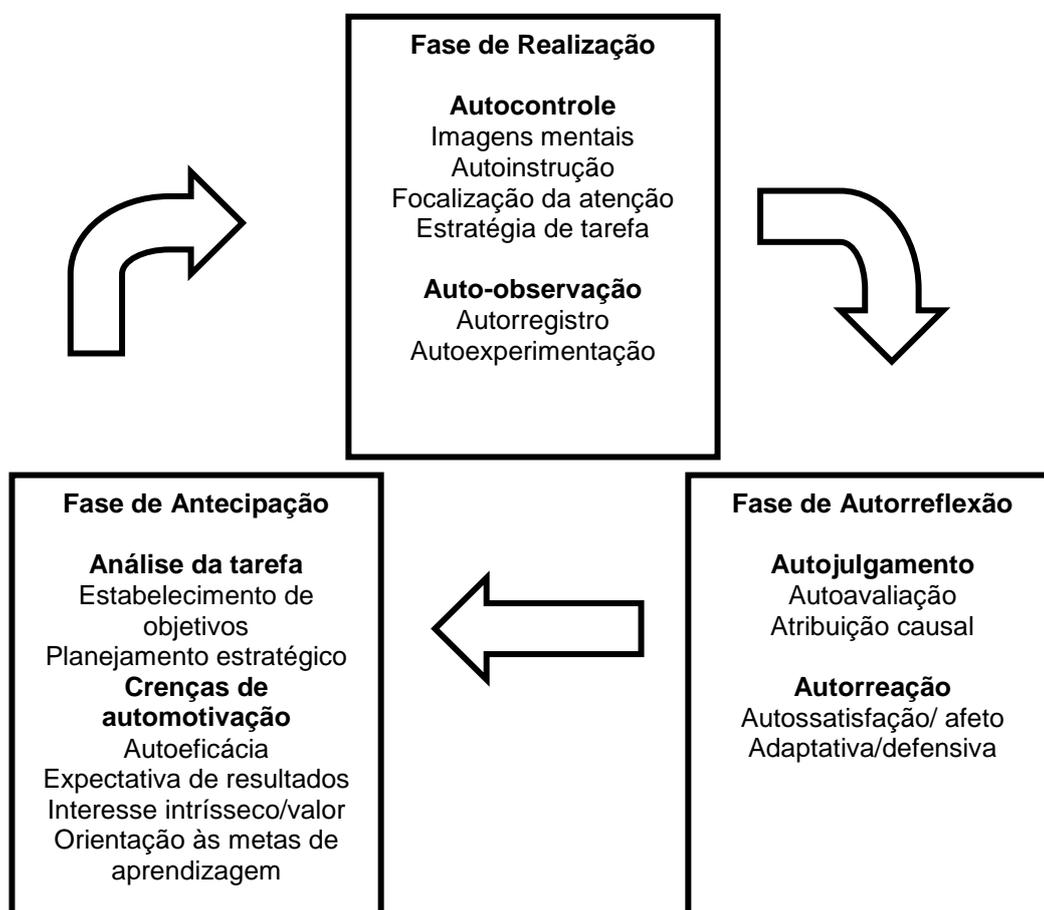


Figura 2 - Fases e subprocessos da autorregulação.
 Fonte: ZIMMERMAN & CAMPILLO, 2002, apud ZIMMERMAN, 2008.

A fase de antecipação refere-se a processos e crenças que ocorrem antes dos esforços que o estudante depende para aprender. Nesta fase há dois importantes subprocessos: a análise da tarefa e as crenças motivacionais.

A análise da tarefa envolve o estabelecimento de objetivos e o planejamento estratégico. Para Zimmerman (2002), há relação, de evidências consideráveis, entre o sucesso acadêmico de estudantes com o estabelecimento de objetivos específicos proximais destes para com a tarefa que desempenham.

As crenças motivacionais referem-se às crenças que os estudantes têm sobre a sua própria aprendizagem. Entre elas destacam-se a crença de

autoeficácia¹³ que é a percepção que o estudante tem sobre sua capacidade de aprender e, as expectativas de resultados que são aquelas “expectativas sobre as consequências pessoais de aprendizagem” (BANDURA, 1997, apud ZIMMERMAN, 2002, p. 68). Já o interesse intrínseco está relacionado com o valor que a tarefa tem para o estudante e a orientação para as metas de aprendizagem refere-se ao valor que o estudante atribui ao seu próprio processo de aprendizagem.

A fase de realização inclui o controle do desempenho e da motivação que ocorre durante o processo de aprendizagem, envolvendo a concentração. Esta fase também se divide em dois subprocessos: autocontrole e auto-observação.

Autocontrole favorece à implementação de métodos e estratégias específicas que foram planejadas na fase prévia (ZIMMERMAN & KISANTAS, 1999, apud ZIMMERMAN, 2002). Neste subprocesso, as imagens mentais, a autoinstrução, o foco de atenção e as estratégias da tarefa estão entre os principais tipos de métodos de autocontrole.

A auto-observação refere-se à realização de autorregistros de acontecimentos pessoais, como “um rastreamento cognitivo pessoal¹⁴”, que ocorrem durante a execução da tarefa, enquanto a autoexperimentação possibilita a descoberta da causa desses acontecimentos (ZIMMERMAN, 2002).

A fase de autorreflexão, que ocorre após o processo de aprendizagem, envolve a autoavaliação, as atribuições causais, a autorreação e a adaptação (ZIMMERMAN, 2002). Dois são os subprocessos que fazem parte desta fase: autojulgamento e autorreação.

A autoavaliação é uma das formas presentes no subprocesso autojulgamento. Ela permite que o sujeito avalie seus próprios processos de aprendizagem e os compare com um desempenho anterior, com um modelo-padrão ou com o desempenho de outras pessoas. A atribuição causal, outra forma de autojulgamento, refere-se às crenças que o estudante tem sobre as causas que ocasionaram fracasso ou sucesso em uma determinada tarefa (ZIMMERMAN, 2002).

A autorreação engloba sentimentos de autossatisfação e de afeto positivo no estudante em relação ao seu desempenho perante a tarefa. Segundo Schunk (2001,

¹³ Bandura (2008) destaca a importância das crenças de autoeficácia no desenvolvimento da autorregulação tanto por afetarem diretamente as ações do sujeito, como também pelo impacto que geram nos determinantes cognitivos, motivacionais e afetivos.

¹⁴ Citado por Zimmerman (2002, p. 68).

apud ZIMMERMAN, 2002), quando aumenta a autossatisfação, conseqüentemente, aumenta a motivação para aprender, o contrário também influencia, ou seja, a diminuição no sentimento de autossatisfação ou a autoinsatisfação acaba por minar os esforços despendidos na aprendizagem. Ademais, as autorreações assumem a forma de ações adaptativas e/ou defensivas. As reações defensivas fazem referência aos esforços que o sujeito faz a fim de proteger a autoimagem, ao evitar o cumprimento de alguma atividade de aprendizagem. Já as reações adaptativas estão direcionadas à realização de ajustamentos destinados a aumentar a eficácia da própria forma de aprender, como por exemplo, a escolha de uma determinada estratégia que pode ser alterada se apresentar resultados ineficazes (ZIMMERMAN, 2002).

Assim, estas fases cumprem um ciclo de ação na autorregulação, ao passo que se encontra em um movimento aberto a novos conhecimentos, com idas e vindas enriquecidas pelas experiências, pelo contexto e pelos resultados que se vai alcançando ao longo do processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002).

Veiga Simão (2002) e Rosário (2004) ressaltam que a natureza do processo autorregulatório promove um movimento cíclico que se operacionaliza em cada uma das fases (planejamento, execução e avaliação), ou seja, as ações correspondentes a cada fase do processo também são planejadas, realizadas e avaliadas.

Pintrich (2000), apresenta um modelo em que a aprendizagem autorregulada perpassa por quatro fases (Figura 3), sendo a primeira do planejamento e ativação, a segunda da monitorização, a terceira do controle/regulação e a última fase da reação/reflexão. O autor resalta que, apesar de sequenciais, estas fases podem interagir de forma simultânea ao longo do processo. Além disso, em cada fase, aparecem atividades de autorregulação organizadas em áreas/dimensões: cognitiva, motivacional, comportamental e contextual.

Fases	Áreas da autorregulação			
	Cognição	Motivação	Comportamento	Contexto
Fase 1 Planejamento e Ativação	Estabelecimento de metas Ativação de conhecimento prévio relevante Ativação de conhecimento metacognitivo	Adoção de orientação a meta Crenças de autoeficácia Ativação das crenças de valor da tarefa Ativação de interesse pessoal Afetos/emoções	Planejamento do tempo e do esforço	Percepções da tarefa Percepções do contexto
Fase 2 Monitorização	Consciência metacognitiva e auto-observação da cognição	Consciência e monitorização da motivação	Consciência e monitorização do esforço, uso do tempo, necessidade de ajuda Auto-observação do comportamento	Monitorização das condições da tarefa e contextuais
Fase 3 Controle / Regulação	Seleção e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para a aprendizagem	Seleção e adaptação de estratégias para direcionar a motivação	Fortalecimento ou enfraquecimento do esforço	Alterações nos requisitos da tarefa Alterações no contexto
Fase 4 Reação e reflexão	Julgamentos cognitivos Atribuições	Reações afetivas Atribuições	Alteração de comportamento: persistir, abandonar Busca de ajuda	Avaliação da tarefa e do contexto

Figura 3 – Fases e áreas da Aprendizagem Autorregulada.
Fonte: PINTRICH, 2000.

Neste modelo, Pintrich (2000) apresenta quatro dimensões ou áreas de regulação que procuram orientar o estudante à aprendizagem autorregulada. Nele é possível analisar, de modo detalhado, os vários processos subjacentes à

aprendizagem autorregulada. No entanto, destaca-se nesta proposição a inserção dos processos autorregulatórios voltados às variáveis do contexto, demonstrando que o sujeito, como agente do processo, pode intervir, a seu favor, no ambiente de aprendizagem.

Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004) salientam que se deve a Zimmerman (2002) a elaboração de um modelo mais pormenorizado dos processos intervenientes nas diferentes fases da autorregulação. As autoras propõem introduzir algumas alterações nas designações dos diferentes processos, conjugando-as com outras mais adotadas, por outros modelos, além de Zimmerman (2002), o de Boekaerts (1996) e o de Pintrich & Groot (1990).

Neste sentido, Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004) apresentam um modelo de autorregulação que engloba quatro fases: i) antevisão e definição de objetivos; ii) planeamento estratégico; iii) monitorização/execução e controle volitivo e iv) autorreação e autorreflexão. E, em cada uma das fases são analisados processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais que podem influenciar o curso da autorregulação durante o processo de aprendizagem.

A fase de antevisão e definição de objetivos é influenciada por conhecimentos prévios relacionados com a tarefa a ser realizada, com as estratégias cognitivas e metacognitivas já estabelecidas e adequadas a realização da tarefa. De acordo com as pesquisadoras, esta fase está “condicionada por crenças motivacionais, como as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultados, e as orientações motivacionais” (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO, SÁ, 2004, p. 61).

A segunda fase refere-se à construção de um planeamento estratégico pelo estudante. Esta fase caracteriza-se pela compreensão da exigência da tarefa, a partir disto, o estudante deve selecionar as estratégias que podem contribuir para a realização da atividade e estabelecer um plano de ação, ou seja, “os passos a seguir para a sua efectivação” (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO, SÁ, 2004, p. 62).

Na fase de monitorização/execução e controle volitivo, os estudantes colocam em ação as estratégias e os processos que foram planeados anteriormente e que auxiliam na coordenação da ação. Segundo as autoras, na perspectiva da teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977), para que a autorregulação ocorra, torna-se necessário que “o indivíduo seja capaz de dar atenção ao que está a ocorrer no momento presente, que se observe, que tome consciência das ações que está a

realizar, dos procedimentos que estão a ser adoptados, dos resultados que estão a ser obtidos” (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO, SÁ, 2004, p. 62).

Na quarta e última fase proposta pelas pesquisadoras, autorreflexão e autorreação, distinguem-se os processos de autoavaliação que são influenciados por pensamentos como as atribuições causais, os padrões autoimpostos e as autorreações positivas ou negativas que irão influenciar os processos de adaptação. O processo autoavaliativo pode tanto mobilizar esforços para a manutenção do planeamento delineado ou para sua correção, refletindo sobre as causas dos sucessos e fracassos, como pode também levar a inatividade frente aos resultados indesejados ou a rejeição do confronto com situações problemáticas, ou seja, evitar realizar as atividades. Para Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004, p. 63), o juízo sobre os resultados alcançados é influenciado por: i) “variáveis metacognitivas (as concepções sobre o próprio, sobre a tarefa e sobre as estratégias)”, ii) “motivacionais (as expectativas de eficácia, as atribuições causais)”, iii) “volitivas (a gestão do tempo, a persistência)” e iv) “*feedback* recebido, ou seja, pelas comparações que os estudantes podem fazer entre a realização obtida e a desejada por si ou por outros (pais, colegas, professores)”.

Assim, conforme Shunk (1996) e Lopes da Silva *et al.* (2004), os processos de autorregulação interagem, não somente entre si, mas também com as consequências produzidas pelo contexto.

Nesta conjuntura, Veiga Simão (2006, 2008) explica as dimensões ou áreas da autorregulação (Figura 4) que permitem ao sujeito regular o pensamento estratégico, suas crenças motivacionais, seu comportamento e o contexto que propicia a aprendizagem.

Cognitiva/ Metacognitiva	Motivação/afeto	Comportamento	Contexto
<i>Como autorregulam os estudantes a sua aprendizagem?</i>	<i>Por que os estudantes regulam a sua aprendizagem?</i>	<i>O que regulam os estudantes durante a aprendizagem?</i>	<i>Onde e com quem autorregulam os estudantes a sua aprendizagem?</i>
Refere-se às estratégias cognitivas que o aprendiz pode utilizar para aprender e completar as tarefas e às estratégias metacognitivas destinadas a controlar e regular a cognição.	Refere-se às crenças que o aprendiz tem em relação às tarefas, ao interesse que despertam, a reação face as tarefas, as estratégias que utilizam para controlar e regular o seu afeto e motivação.	Refere-se às estratégias que se prendem com a volição, o esforço que realizam perante as tarefas, assim como a persistência, a procura de ajuda e a escolha de um comportamento em função dos êxitos conseguidos.	Refere-se ao contexto tanto físico como social em que tem lugar a aprendizagem.

Figura 4 - Dimensões ou áreas de regulação.
Fonte: VEIGA SIMÃO, 2006.

As questões norteadoras, referenciadas por Veiga Simão (2006, 2008), presentes em cada dimensão laboram como indicadores de como o sujeito pode: i) utilizar-se do pensamento estratégico, ii) ter claro seus objetivos e o que estes representam (valor da tarefa), ter consciência de suas crenças de autoeficácia, assim como utilizar-se de estratégias para controlar sentimentos e emoções, iii) direcionar o seu comportamento de modo a manter-se focado na tarefa, evitando distratores e procurando ajuda quando necessário, iv) organizar o contexto (físico e social) em que ocorre a aprendizagem. Em cada uma das fases – antevisão e definição de objetivos, planejamento estratégico; monitorização/execução e controle volitivo e autorreação e autorreflexão também se integram as dimensões cognitivas/metacognitivas, motivacionais, comportamentais e contextuais. Compreende-se assim que há uma convergência entre as fases, os processos e os subprocessos e as dimensões da aprendizagem autorregulada.

Para Flavell (1979), a metacognição é compreendida como a capacidade que o sujeito tem de planificar, regular a compreensão e avaliar o que está sendo aprendido. Assim, o conhecimento adquirido, nesta perspectiva, é entendido como conhecimento metacognitivo, o qual implica nas crenças que o sujeito possui sobre si próprio, sobre as variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia e como a interação dessas variáveis afetam o resultado do processo cognitivo.

Para Zimmerman (1986, 1990), nos processos metacognitivos, o estudante autorregulado age metacognitivamente quando planeja, estabelece metas para si, organiza, automonitora e autoavalia durante os vários estágios que percorre ao longo do processo de aprendizagem. Estes processos permitem desenvolver a autoconsciência no aprendiz, importante conceito para a abordagem que adota frente à aprendizagem. Essas ações metacognitivas caracterizam-se como a tomada de consciência do sujeito sobre o desenvolvimento dessas ações. O componente metacognitivo parece ser um elemento imprescindível para a promoção/exercício da aprendizagem autorregulada.

Para Lopes da Silva (2004), o papel da motivação na aprendizagem autorregulada está relacionado com as crenças de autoeficácia que o estudante constrói ao longo do processo de escolarização, como suas competências e aptidões, as atribuições causais que se referem aos sucessos e aos fracassos percebidos pelo sujeito.

Em relação aos processos motivacionais, os alunos autorregulados apresentam um interesse intrínseco pela tarefa e, ao se perceberem autoeficazes, autônomos e competentes, mostram um maior esforço e persistência durante o ato de aprender (ZIMMERMAN, 1986, 1990).

No que tange os processos comportamentais, os aprendizes autorregulados direcionam seu comportamento e buscam selecionar, estruturar e criar ambientes para otimizar a seu aprendizado (ZIMMERMAN, 1986, 1990).

O comportamento estratégico tem uma relação estreita com a dimensão contextual, ambos buscam selecionar, estruturar e organizar tanto o ambiente físico, (para que este seja propenso à aprendizagem) como o contexto social, que implica na procura de ajuda social (professores, pais, colegas).

Frison (2006), embasada nos estudos de Zeidener, Boekaerts & Pintrich (2000) que destacam outros fatores importantes para a autorregulação além dos encontrados por Zimmerman (1986), apresenta outra dimensão para a

aprendizagem autorregulada: a afetividade. Para a autora, “a sensibilidade e os sentimentos ajudam no desenvolvimento da autoconsciência que estimula a intencionalidade para autorregular a tomada de decisão” (FRISON, 2006, p. 90). O estado emocional - a sensibilidade, os sentimentos - afeta o comportamento do sujeito durante o processo de aprendizagem, podendo ocorrer de modo positivo ou negativo.

3.3 Aprendizes autorregulados: como atuam?

Pesquisas (CORNO, 2001; WINNE, 1995; ZIMMERMAN, 2002) sobre a aprendizagem autorregulada apresentam características importantes que diferenciam os estudantes autorregulados daqueles que não regulam a sua aprendizagem. Montalvo & Torres (2004) apresentam o que caracteriza os estudantes que são agentes em seu processo de aprendizagem:

- i) Conhecem e sabem como empregar uma variada gama de estratégias cognitivas (de repetição, elaboração e organização), que permitem transformar, organizar, elaborar e recuperar a informação.
- ii) Sabem como planejar, controlar, organizar seus processos mentais para atingir seus objetivos pessoais (metacognição).
- iii) Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emoções adaptativas ao contexto, como um elevado senso de autoeficácia escolar, a adoção de objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas frente às tarefas (por ex.: prazer, satisfação, entusiasmo), assim como a capacidade para controlá-las e modificá-las, ajustando-as às exigências da tarefa e da situação de aprendizagem.
- iv) Planejam e gerenciam o tempo e o esforço que empregam nas tarefas e sabem criar e organizar ambientes favoráveis à aprendizagem, como encontrar um ambiente adequado para estudar e buscar ajuda social, de professores e colegas, quando sentem dificuldades.
- v) Na medida em que o contexto é favorável à aprendizagem autorregulada, os estudantes demonstram maior interesse em participar de modo a controlar e a regular as tarefas escolares, o

ambiente e a estrutura da aula (por ex.: como ele será avaliado, as exigências das tarefas, o planejamento dos trabalhos e avaliações da aula/disciplina, a organização dos grupos de trabalho).

- vi) São capazes que colocar em ação uma série de estratégias volitivas (sentimentos e emoções), orientadas a evitar as distrações tanto externas como internas, para manter a sua concentração, seu esforço e sua motivação durante a realização das atividades escolares.

A este respeito, os estudos de Zimmerman & Martinez-Pons (1986) e Zimmerman (1990) reiteram que os estudantes autorregulados têm “consciência quando sabem de um fato ou possuem uma habilidade e quando isto não acontece” (ZIMMERMAN, 1990, p. 4), eles “veem a conquista como um processo sistemático e controlável, e aceitam uma maior responsabilidade para a obtenção dos resultados” (ZIMMERMAN, 1990, p. 4).

Neste sentido, não raramente, os professores observam, na sala de aula, estudantes que se destacam dos demais por se envolverem, de forma proativa, em tarefas escolares, demonstrando autoconfiança, desenvoltura, esforço na realização das atividades, buscando informações e solicitando ajuda quando necessitam, além de decidirem quais ações são mais apropriadas para a obtenção do resultado almejado, ou seja, a consciência sobre *o que fazer e como fazer* está presente nas ações destes estudantes.

Em suma, os alunos que possuem as características de um comportamento autorregulatório, são proativos em seus esforços para aprender, são conscientes de seus objetivos pessoais, fazem uso de estratégias com vistas a alcançar a meta pretendida.

4 Metodologia da Pesquisa

Este capítulo está organizado de modo a delinear o enfoque metodológico assumido na presente investigação. Neste sentido, inicialmente apresenta-se a questão de pesquisa que se pretendeu responder e os objetivos geral e específicos que foram elaborados com a finalidade de obter a resposta para a seguinte questão:

- Questão de pesquisa:

Os alunos de uma turma de 8^a série, de uma escola pública, melhoraram a compreensão da leitura e as competências de autorregulação da leitura, ao participarem de uma intervenção pedagógica realizada pela professora/pesquisadora, que utilizou estratégias de compreensão da leitura, modelagem metacognitiva, guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro?

- Objetivo geral:

Investigar se os alunos de uma turma de 8^a série, de uma escola pública, melhoraram a compreensão da leitura e as competências de autorregulação da leitura, ao participarem de uma intervenção pedagógica realizada pela professora/pesquisadora, que utilizou estratégias de compreensão da leitura, modelagem metacognitiva, guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro.

- Objetivos específicos:

- i) Identificar quais são as estratégias de compreensão leitora utilizadas por alunos de uma turma de 8^a série, de uma escola pública;
- ii) Analisar se os dados coletados nos instrumentos aplicados antes da intervenção, comparados com os da pós-intervenção, demonstraram melhorias/avanços no nível de compreensão leitora;

- iii) Verificar se os guias de interrogação metacognitiva e de processos de registro contribuíram para os alunos sistematizarem o processo de aprendizagem do uso de estratégias de compreensão leitora;
- iv) Avaliar, com os alunos em um grupo focal, se o trabalho de intervenção pedagógica potencializou a utilização de estratégias de compreensão leitora.

Esta investigação se desenvolveu a partir de uma pesquisa tipo intervenção pedagógica. Caracterizada por ser um tipo de pesquisa educacional “no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI, 2012, p. 2).

As características da pesquisa tipo intervenção, segundo Damiani (2012, p.7), apresentam os seguintes aspectos:

- 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação.

No caso específico deste estudo, a escolha por esta metodologia se deu porque, partindo de uma problemática real (o baixo rendimento apresentado pelos alunos em compreensão leitora, antes da intervenção pedagógica) permite entender os problemas a serem sanados e também interferir em situações pedagógicas, visando contribuir com propostas de atividades que desenvolvam competências autorregulatórias para a leitura, produzindo mudanças na prática pedagógica.

Damiani (2012, p. 8) enfatiza a separação dos dois métodos que fazem parte de pesquisas do tipo intervenção: i) o método de intervenção, “que descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente”; e ii) o método de avaliação da intervenção, “que especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção”.

Para a coleta de dados optou-se pela utilização de diferentes instrumentos (QIECL, TCL e grupo focal). Estes instrumentos foram triangulados (GOMES *et al.*, 2005) e colaboraram para uma maior confiança e validade dos resultados da investigação, além de ter proporcionado uma imersão mais aprofundada da

pesquisadora no contexto de onde emergiram as falas, as ações dos sujeitos, permitindo ratificar as interpretações realizadas.

4.1 Avaliação dos instrumentos e contextualização do estudo-piloto

Os instrumentos¹⁵ utilizados neste estudo passaram pela avaliação do GEPAAR e de uma professora de Língua Portuguesa que aferiu a adequação da linguagem ao nível de compreensão dos alunos, de acordo com a série e a idade.

Após as avaliações dos instrumentos, optou-se por fazer um estudo-piloto para aprimorar as questões propostas, bem como analisar o modo como ocorreu a aplicação. Para Yin (2001, p. 100), o estudo-piloto “auxilia os pesquisadores na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados, tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”.

O estudo-piloto foi realizado com um grupo, composto por sete estudantes da mesma instituição, de outra turma¹⁶ de 8ª série. Esta testagem teve como objetivo analisar o procedimento de aplicação dos instrumentos para verificar se havia dúvidas dos alunos sobre algum item, dificuldades de interpretação das questões, observar o comportamento dos alunos, o tempo que levariam para responder aos instrumentos, a motivação para a tarefa, bem como as respostas dadas.

As contribuições decorrentes desta análise proporcionaram algumas alterações como as que seguem: i) a substituição de vocábulos pouco utilizados no contexto dos alunos na faixa etária em que se encontravam os sujeitos e que poderiam dificultar a compreensão; ii) a reorganização de enunciados que, para o grupo de participantes do estudo, não estavam claros, pois possibilitavam mais de uma interpretação.

O estudo-piloto permitiu remodelar as questões de modo a ficarem de acordo com o nível de compreensão dos alunos que iriam participar da pesquisa. Também oportunizou a constatação de que seriam necessárias duas sessões/aula para a aplicação de cada instrumento.

¹⁵ A descrição dos instrumentos encontra-se no subcapítulo: 4.4 Método de avaliação da Intervenção Pedagógica.

¹⁶ Corresponde aos estudantes da turma 82.

4.2 Sujeitos

Esta pesquisa foi realizada com 27 alunos¹⁷, 14 do gênero masculino e 13 do feminino, com idade entre 13 e 16 anos, todos de nacionalidade brasileira, que cursavam a 8ª série do ensino fundamental, no turno matutino, do Instituto Estadual de Educação Ponche Verde, localizado no município de Piratini/RS.

O critério para a escolha dos sujeitos originou-se em razão de algumas considerações/implicações: i) a pesquisadora é a professora¹⁸ de Língua Portuguesa dos sujeitos que estudam na instituição onde se desenvolveu a investigação ii) os sujeitos não foram alunos da pesquisadora em anos anteriores¹⁹; iii) os sujeitos apresentaram baixo rendimento na disciplina de Língua Portuguesa, após a avaliação do 1º trimestre, conforme os dados que serão apresentados a seguir; iv) a direção e a coordenação da escola mostraram-se favoráveis à aplicação da pesquisa, por entenderem que este estudo pode trazer contribuições para a aprendizagem dos alunos, assim como possibilitar que as práticas pedagógicas, desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, sejam repensadas.

Para compreender melhor a seleção dos sujeitos, entende-se que é necessário apresentar o parecer geral dos alunos da turma 81, alusivo ao 1º trimestre de 2013, escrito na reunião de avaliação realizada com os professores e a coordenação pedagógica, que consta o seguinte: “Parecer²⁰ geral: A turma precisa de muito estudo, interesse, responsabilidade e seriedade durante as atividades de sala de aula. Observem a frequência”. Outro fato relevante consistiu no percentual de reprovação na disciplina de Língua Portuguesa, no 1º trimestre, que foi de 37%, resultado este que causou grande preocupação para a pesquisadora/professora.

Destaca-se que os participantes desta investigação foram identificados com nomes fictícios durante o processo de análise dos dados. Utilizou-se a letra S (sujeito) acrescida de um número (S. 1, S. 2 etc.), o qual não tem relação com os números do Diário de Classe²¹, mas com a disposição dos mesmos na sala de aula (no dia da aplicação). Explicita-se que a pesquisadora usou uma tabela com os

¹⁷ Corresponde aos estudantes da turma 81.

¹⁸ Professora de Língua Portuguesa das duas turmas de 8ª série da escola.

¹⁹ Os alunos da outra turma de 8ª série/82, em sua grande parte, já haviam sido alunos da pesquisadora em anos anteriores.

²⁰ Conforme registrado em Ata do Conselho de Classe do 1º trimestre/2013, do I.E.E. Ponche Verde.

²¹ Documento utilizado pelas escolas brasileiras para registrar dias letivos, conteúdos desenvolvidos, faltas e avaliações dos alunos.

respectivos números e nomes dos alunos a fim de poder organizar a aplicação da segunda parte e, também, a aplicação após a intervenção pedagógica.

A realização deste estudo ocorreu no Instituto Estadual de Educação Ponche Verde, inaugurado em 1926, localizado na sede do município de Piratini/RS/Brasil. No ano de 2013, a escola teve uma matrícula de, aproximadamente, 1.055 estudantes. Nessa instituição escolar, são oferecidas vagas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), no Ensino Médio, no Curso Técnico em Contabilidade, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Curso Normal. O I. E. E. Ponche Verde recebe estudantes de todos os bairros de Piratini e é o único a ofertar formação em nível médio na zona urbana do município.

4.3 Método da Intervenção Pedagógica

Esta pesquisa²² desenvolveu-se em contexto de sala de aula, inserindo-se na modalidade de infusão curricular, cujo objetivo é integrar o ensino de estratégias de aprendizagem na dinâmica das áreas curriculares (ROSÁRIO, 2004). Zimmerman, Bonner & Kovach (1996) citados por Rosário (2004) defendem que os projetos de infusão curricular incrementam a probabilidade de transferência das aprendizagens para outros contextos.

A metodologia adotada para o desenvolvimento da intervenção pedagógica centrou-se na Modelagem metacognitiva, interrogação e autointerrogação metacognitiva proposta por Veiga Simão (2004, 2013).

Na modelagem metacognitiva o(a) professor(a) explicita as suas estratégias, explicando e justificando, “dizer tudo o que pensa e faz e por que o pensa e o faz”, bem como as suas formas de aprender e de pensar sobre o texto, “tornando-se um modelo para os alunos” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 91).

Este processo consistiu na utilização de guias de interrogação metacognitiva (Apêndice D) e de cartões-registro (Apêndice E). Os guias de interrogação

²² Para participar da pesquisa os alunos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndice H, o qual apresentava informações sobre a pesquisa, contato da pesquisadora, da orientadora e da universidade, salientando que a participação seria voluntária e confidencial e que os dados seriam utilizados para fins de pesquisa.

metacognitiva foram empregados em todas as sessões-aula para que o aluno tomasse as decisões sobre o uso das estratégias de compreensão leitora de acordo com o momento da leitura e com a especificidade que os textos apresentaram (VEIGA SIMÃO, 2004). Neste sentido, a professora/pesquisadora procurou

assegurar que o sujeito tome conhecimento da dificuldade da tarefa, da necessidade de recorrer a mediadores cognitivos e de os ajustar às exigências da tarefa, de os utilizar para o seu comportamento, e de ter em conta a informação decorrente desta experiência para avaliar a justeza da acção realizada (...) e vai permitir o acesso ao conhecimento sobre si próprio, sobre a tarefa, e sobre a estratégia (...) (LOPES DA SILVA, 1996, p.123).

É importante ressaltar que os guias de interrogação metacognitiva trouxeram algumas interrogações (Apêndice D) para que o aluno "ao formulá-las e através das suas decisões, alcance o objectivo pretendido" (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 91). Os primeiros guias, em cada momento da leitura, serviram de modelos para que os estudantes construíssem outros de uma maneira personalizada e contextualizada; essa construção desenvolveu-se por meio de um processo de "*shaping*²³" (progressão). Assim, o objetivo destes guias foi auxiliar os alunos a construir, por meio da reflexão sobre o uso das estratégias de compreensão leitora, os seus guias nas sessões-aula que seguiram, adaptando-os às suas características pessoais.

O cartão-registro (Apêndice D) teve por objetivo funcionar como um *feedback* interno. Foi utilizado ao término de quatro sessões-aula determinadas a *priori*. O registro escrito possibilitou a autoavaliação da aprendizagem pelo sujeito.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em onze sessões-aula, na disciplina de Língua Portuguesa, semanalmente, durante dois períodos (1h e 40min), mediada pela professora da turma e autora desta investigação. Esta intervenção teve por objetivo ajudar os alunos a melhorarem a compreensão da leitura. Foram trabalhados três textos (Anexos A, B, C) ao longo da intervenção pedagógica. Para cada texto trabalhado, desenvolveram-se estratégias de antecipação e planejamento da leitura, monitorização da leitura, avaliação da leitura e autoavaliação.

Na primeira sessão-aula investigou-se sobre o conhecimento que os alunos tinham a respeito de estratégias de modo geral. Nas nove sessões-aula seguintes, desenvolveram-se estratégias de compreensão leitora, organizadas nos três momentos em que ocorre a leitura (antes, durante e após), segundo Solé (1998) e, também, embasadas no ciclo autorregulatório (antecipação, realização e

²³ De acordo com Veiga Simão (2004).

autorreflexão) proposto por Zimmerman (2002). Desta forma, as sessões-aula 2, 5, 8 corresponderam às estratégias de antecipação e planejamento da leitura, as sessões-aula 3, 6, 9 às estratégias de monitorização da leitura e as sessões-aula 4, 7 e 10 às estratégias de avaliação da leitura e autoavaliação. O objetivo da última sessão-aula correspondeu à avaliação que os alunos fizeram sobre o uso de estratégias de compreensão leitora e à avaliação sobre o seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, à autoavaliação.

É importante frisar que, ao longo das sessões-aula, a utilização das estratégias ocorreu de forma dinâmica, ou seja, trabalhava-se, em especial, com um determinado momento do texto, mas também, discutia-se, analisava-se e avaliava-se as estratégias presentes em todos momentos da leitura, embasadas no construto da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 1986).

A seguir, descrevem-se três sessões-aula: a primeira, a segunda e a última. Cabe destacar que a segunda sessão-aula caracteriza-se como uma “aula típica” (DAMIANI, 2013), pois apresenta resumidamente as ações desenvolvidas no processo interventivo.

A primeira sessão-aula teve como objetivo investigar sobre os conhecimentos que os alunos tinham a respeito de estratégias. Os tópicos a seguir serviram para nortear a discussão. Indagou-se sobre: i) o emprego de estratégias para atingir um objetivo e/ou realizar uma tarefa, ii) o uso de estratégias em contexto de sala de aula, iii) a utilização de estratégias para aprender (o porquê, como utilizá-las etc.), iv) as estratégias para compreender o texto, v) os exemplos de estratégias utilizadas pelos alunos. Organizou-se, em conjunto com a turma, a sistematização das respostas no quadro.

A segunda sessão-aula resume a dinâmica desenvolvida na sequência da intervenção pedagógica. As alterações realizadas versaram sobre as estratégias desenvolvidas de acordo com o processo de leitura. Em cada sessão-aula, embasada na proposta de Veiga Simão (2013) e no construto da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 1986), foi delineado o objetivo com os alunos para a aula e para a leitura do texto, seguindo-se do planejamento estratégico a partir das discussões feitas em grupos, da modelagem metacognitiva para a leitura, realizada pela professora/pesquisadora e também por alguns alunos que se dispuseram a fazê-la, da implementação e da monitorização dos planos de ação, a partir do preenchimento dos guias de interrogação metacognitiva com as estratégias de

compreensão leitora, pelos estudantes. Por fim, os alunos refletiram sobre o processo e avaliaram o percurso percorrido, registrando, no cartão-registro, suas percepções e os resultados obtidos para que pudessem reorganizar seu planejamento, caso não alcançassem o objetivo pretendido, ou seja, a compreensão leitora. O *feedback* sobre as etapas deste processo eram dados pela professora/pesquisadora.

A partir disto, passa-se a uma descrição mais pormenorizada da segunda sessão-aula, que se desenvolveu em três momentos. No primeiro momento, priorizava-se o conhecimento conceitual e o planejamento estratégico. Investigava-se sobre o emprego de estratégias para ler o texto e as estratégias que se pode utilizar antes, durante e após a leitura. Em seguida, orientava-se para a importância de gerenciar o tempo e o ambiente propício para facilitar a leitura do texto, evitando e/ou controlando distratores, além de dedicar um tempo para pensar nas estratégias que se pode empregar antes de ler o texto. No segundo momento, entregava-se o guia de interrogação metacognitiva e o texto selecionado para aquela sessão-aula. Logo, passava-se para a modelagem metacognitiva de estratégias de compreensão leitora, discutia-se o uso das estratégias de antecipação da leitura, destinava-se um tempo para que os alunos escolhessem e escrevessem as estratégias que estavam empregando para aquele momento do texto, no guia de interrogação metacognitiva e passava-se para a leitura do texto (monitorizando o processo), podendo acrescentar, a qualquer momento, outras estratégias, conforme a necessidade e/ou a exigência da tarefa (como: identificar as ideias principais). No terceiro momento, os alunos avaliavam a eficácia das estratégias empregadas e explicitavam, ora por meio da escrita (organizando um resumo, utilizando as próprias palavras) ora por meio da fala, a compreensão que haviam tido ao ler o texto. Por fim, entregava-se o cartão-registro para que os alunos registrassem a avaliação realizada sobre o que aprenderam na sessão-aula, suas percepções sobre o processo de aprendizagem e o que gostariam de aprender nas próximas sessões-aula.

A título de exemplo, são apresentados três guias de interrogação metacognitiva construídos pelo sujeito nº 25, com estratégias de monitorização da leitura, em diferentes momentos da intervenção pedagógica. E dois cartões-registro, com relatos do sujeito citado, originados em momentos distintos dos processos em que foi utilizado este instrumento.

DURANTE A LEITURA DO TEXTO

As minhas estratégias após a leitura de alguns parágrafos do texto...
Penso...

* Ler devagar.

+ Depois de ler o primeiro parágrafo, confirmo as minhas primeiras ideias ou hipóteses sobre o texto?

* Fazer se não entender o parágrafo ou o texto.

* Procurar se concentrar no que está lendo.

+ Consigo explicar com as minhas palavras o que acabei de ler?

* Pensar sobre o que o texto propõe enquanto estou lendo.

* Imaginar sobre a história (personagens) enquanto leio.

+ Penso no que poderá acontecer a seguir?

* Tentar entender alguma palavra pelo contexto ou procurar no dicionário.

Nome: _____ Data: 16-10-13

Figura 5 - Guia de interrogação metacognitiva construído na sessão-aula nº 3.

DURANTE A LEITURA DO TEXTO

As minhas estratégias após a leitura de alguns parágrafos do texto...
Penso...

+ Sublinhar palavras desconhecidas.

+ Procurar se concentrar no que está lendo.

+ Depois de ler o primeiro parágrafo, confirmo as minhas primeiras ideias ou hipóteses sobre o texto?

+ Fazer se não entender o parágrafo ou o texto.

+ Imaginar sobre a história (personagens) enquanto leio.

+ Tentar entender alguma palavra pelo contexto ou procurar no dicionário.

Nome: _____ Data: 06/12/13

Figura 6 - Guia de interrogação metacognitiva construído na sessão-aula nº 6.

DURANTE A LEITURA DO TEXTO

As minhas estratégias após a leitura de alguns parágrafos do texto...
Penso...

+ Procurar me concentrar no que está lendo.

+ Fazer se não entender o parágrafo ou o texto.

+ Imaginar sobre a história (personagens) enquanto leio.

+ Tentar entender alguma palavra pelo contexto ou procurar no dicionário.

Nome: _____ Data: 10-12-13

Figura 7 - Guia de interrogação metacognitiva construído na sessão-aula nº 9.

Durante esta aula aprendi que as estratégias, não antes, durante, ou
após o texto não de extrema ajuda para uma melhor
compreensão

Percebi que já fazia inconscientemente algumas dessas
estratégias durante a leitura.

Gostaria de saber mais sobre _____

Nome _____ Data: 10-12-13

Figura 8 - Cartão-registro - Relato do sujeito nº 25, na sessão-aula nº 06.

Durante esta aula aprendi que, principalmente, achar as ideias principais
do texto, é importante e ajuda a ter um melhor resu-
mo, uma melhor compreensão sobre o texto.

Percebi que mãe fazia tanto isso (sublinhar as ideias principais)
e agora posso fazer.

Gostaria de saber mais sobre _____

como desenvolver um resumo a partir das ideias
principais do texto

Nome _____ Data: 10-12-13

Figura 9 - Cartão-registro - Relato do sujeito nº 25, na sessão-aula nº 09.

A última sessão-aula teve como objetivo a reflexão e avaliação oral do processo de aprendizagem, pelos alunos, sobre as estratégias de compreensão

leitora estudadas ao longo da intervenção pedagógica. Os tópicos abordados pelos alunos contemplaram: i) o emprego das estratégias de compreensão leitora, ii) a dificuldade no uso de alguma estratégia, iii) as estratégias mais e menos empregadas, iv) as estratégias que passaram a usar durante a intervenção, v) a gestão do tempo e do ambiente de sala de aula, vi) a ajuda dos colegas e da professora, vii) a percepção sobre as ações: planejar, monitorar e avaliar.

Descrita a proposta metodológica, passa-se, a seguir, a explicitar o método de avaliação.

4.4 Método de avaliação da Intervenção Pedagógica

Para proceder à avaliação da intervenção pedagógica, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: i) Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão da Leitura (QIECL) (Apêndice A), aplicado antes e após a IP, ii) dois textos com questões de Compreensão Leitora (TCL) (Apêndice B e C) e iii) um grupo focal.

1. Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão da Leitura (QIECL) (Apêndice A).

Este questionário tem o objetivo de identificar as estratégias de compreensão leitora (antecipação, monitorização e avaliação da leitura) utilizadas pelos alunos do ensino fundamental, originalmente planejado para os estudantes do 5º ano em Portugal. O QIECL integra o Projeto de Intervenção em contexto de sala de aula – Aprendizagem e Ensino de Estratégias de Compreensão Leitora de Veiga Simão (2013) e foi adaptado para o contexto brasileiro de 8ª série do ensino fundamental pelo Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada (GEPAAR). Ele é composto por 24 perguntas do tipo escala *Likert* com opções de frequência: sempre ou quase sempre, muitas vezes, algumas vezes, pouquíssimas vezes e nunca ou quase nunca, 4 questões com opções de sim ou não e 3 questões com várias alternativas. Aplicado antes e após a intervenção pedagógica.

2. Texto com questões de compreensão leitora (TCL) (Apêndice B e C)

Este instrumento de avaliação foi aplicado em dois momentos da pesquisa, antes e após a intervenção pedagógica. Utilizou-se dois textos, com predominância narrativa, retirados do livro didático de Língua Portuguesa, adotado pela escola, para a 8ª série do ensino fundamental. Os textos escolhidos para os dois momentos já descritos, foram *Tropeços*²⁴: *a graça e a lógica de certos enganos* e *Família de olhos*²⁵. Os critérios de escolha contemplaram as seguintes características: i) textos do livro didático adotados pela escola, ii) apresentar predominância narrativa, iii) apresentar temáticas que discutam questões sociais; iv) apresentar um número aproximado de palavras. Estes critérios basearam-se na concepção de que, para uma compreensão eficaz de um texto, que este seja compatível com o nível de competências do leitor com relação à idade e à série, que o contexto favoreça a compreensão do texto e que o leitor consiga reunir os conhecimentos (prévios) para a compreensão (GIASSON, 1993; SOLÉ, 1998).

A fim de ampliar a compreensão e a avaliação a respeito do processo de compreensão leitora desenvolvido pelos alunos, ao longo da intervenção pedagógica, associou-se a técnica do grupo focal²⁶ a outras técnicas de análise de dados. Para Ressel *et al.* (2008, p. 780) os grupos focais caracterizam-se por serem:

grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Esta técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados.

Para a realização do grupo focal²⁷, agendou-se na escola dia, horário e sala, em turno inverso ao da aula, para que fosse possível a participação dos alunos. Cinco estudantes participaram do grupo focal, 2 meninos (S. 3, 22) e 3 meninas (S. 9, 10, 14). Os alunos autorizaram a gravação de seus depoimentos durante a sessão do grupo focal, a qual foi transcrita.

Os dados obtidos neste estudo foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1979). Para este autor, a análise de conteúdo corresponde ao conjunto de técnicas de investigação que, por meio de uma

²⁴ ANGELO, Ivan.

²⁵ BERMAN, Marshall.

²⁶ Os pontos de análise para a realização do grupo focal encontram-se no apêndice F.

²⁷ A formação do grupo focal se deu por meio de convite feito a todos os alunos participantes da pesquisa, pelo fato de ter ocorrido em turno inverso ao da aula, 5 alunos compareceram à sessão, na escola. Logo, foram estes 5 alunos que participaram do grupo focal.

descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, tem por finalidade a interpretação dos achados da pesquisa. Esta técnica costuma ser realizada por meio do método de dedução frequencial ou da análise por categorias temáticas. Para esta pesquisa, escolheu-se a análise de categorias temáticas por entender que, desta forma, seria possível analisar os dados coletados. Este tipo de análise procura encontrar um conjunto de significações que são detectadas por meio dos indicadores, os quais essas significações estão ligadas.

Neste sentido, Bardin (1979, p. 153) afirma que o processo de análise funciona “por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos”. Desta forma, nesta pesquisa, a análise de categoria temática se deu a partir da construção de categorias conforme as unidades de significado que emergiram da tabulação dos dados. A classificação dos elementos em categorias se deu por meio da identificação que esses elementos apresentavam em comum e que permitiam o seu agrupamento. Assim sendo, o tratamento dos dados foi realizado de acordo com as três grandes etapas descritas por Bardin (1979):

- i) Pré-análise: é a fase de organização, tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de forma a conduzir um esquema preciso de desenvolvimento da pesquisa.
- ii) Exploração do material: é a fase de codificação dos dados a partir de unidades de registro.
- iii) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: é fase da categorização, que consistiu na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento em função de características comuns.

Inicialmente foram quantificados (frequência e porcentagem) os resultados das questões do Questionário²⁸ de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora. Para a preparação das informações, tabularam-se os 54 questionários (QIECL) composto por 31 questões cada um (cada aluno respondeu 2 questionários, um antes e outro após a intervenção pedagógica).

Num segundo momento, passou-se para a correção das 108 questões relativas aos dois textos de compreensão leitora (TCL) (Apêndice B e C), composto

²⁸ Cabe ressaltar que para as questões nº 2, 3 e 4, cada aluno pode dar mais do que uma resposta.

por 4 questões cada um, (cada aluno respondeu 2 textos, um antes e outro após a IP). Participaram da correção a professora/pesquisadora e outra professora de Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que três professoras da área de Letras completaram o instrumento TCL, as respostas serviram de base para a correção, uma vez que apresentaram concordância, proporcionando assim, maior confiabilidade aos resultados. Em seguida, foram tabulados os resultados encontrados no TCL e calculados o percentual destes.

O terceiro momento compreendeu a tabulação das estratégias de antecipação e planejamento, monitorização e avaliação citadas nos 243 guias de interrogação metacognitiva (cada aluno construiu 9 guias).

No quarto momento, foram tabuladas as 324 respostas dadas aos 108 cartões-registro (cada aluno completou 4 cartões-registro, com três questões cada um). E, o quinto momento compreendeu as transcrições dos depoimentos de 5 alunos que participaram do grupo focal.

Concluída a primeira fase, passou-se à concretização da segunda e terceira etapas apresentadas por Bardin (1979). A análise sistemática do texto permitiu a transformação do conteúdo em unidades de análise. Realizada esta unitarização, emergiram quatro categorias de análise e uma subcategoria:

Categoria 1: Estratégias de Compreensão Leitora: antecipação e planejamento da leitura

Categoria 2: Estratégias de Compreensão Leitora: monitorização da leitura

Categoria 3: Estratégias de Compreensão Leitora: avaliação da leitura

Categoria 4: Avanços na Compreensão Leitora: competências autorregulatórias para a leitura

Subcategoria :

Uso de estratégias e o (in)sucesso na compreensão leitora: alguma relação?

Por fim, passou-se para descrição das ideias principais, finalizando com a interpretação desses dados à luz dos teóricos estudados.

4.5 Critério para a avaliação da compreensão leitora

Para avaliar os alunos que apresentaram menor e maior compreensão da leitura no TCL (Apêndice C), após a intervenção pedagógica, descreve-se, a seguir, o critério adotado.

Para realizar a avaliação, verificou-se os acertos referentes às questões 1, 2, 3 e 4 do texto *Família de olhos*²⁹, aplicado após a IP. Os alunos que não acertaram as questões 1 e 4 (sublinhar as ideias principais e expressar, por meio de palavras, o que compreendeu do texto, respectivamente) e acertaram parcialmente ou não acertaram as questões 2 e 3 (questões referentes à compreensão textual), foram classificados como os que apresentaram menor compreensão leitora. Para compor o grupo que apresentou maior compreensão da leitura, os alunos precisavam ter acertado as questões 1 e 4 (integral ou parcial) e, no mínimo um acerto relativo às questões 2 e 3.

A partir dos resultados apurados no TCL, três grupos originaram-se: i) grupo com menor compreensão leitora, ii) grupo intermediário³⁰ e iii) grupo com maior compreensão leitora. Cabe destacar, que neste estudo foram analisados dois grupos, os que apresentaram menor compreensão e maior compreensão da leitura. A fim de melhor identificá-los ao longo da análise, optou-se por nomeá-los de grupo X (menor compreensão) e grupo Y (maior compreensão).

A seguir, apresenta-se o Capítulo 5 que representa o esforço para explicar a compreensão desse processo. Traz-se a síntese das estratégias de compreensão leitora empregadas nos três momentos em que ocorreu a leitura, antes e após a intervenção pedagógica, bem como a análise detalhada e cuidadosa dos avanços na compreensão leitora e nas competências autorregulatórias da leitura, apresentados pelos alunos, após a intervenção pedagógica.

²⁹ BERMAN, Marshall (Apêndice C).

³⁰ Devido ao tempo que seria necessário para uma análise aprofundada sobre as razões que levaram esses dez alunos a não atingirem os resultados esperados após a intervenção pedagógica, salienta-se que tal reflexão será desenvolvida em um estágio posterior desse movimento investigativo.

5 Análise e discussão dos dados

Esta pesquisa investigou se uma turma 8ª série, de uma escola pública, melhorou a compreensão da leitura e as competências de autorregulação da leitura, ao participarem de uma intervenção pedagógica realizada pela professora/pesquisadora, que utilizou estratégias de compreensão da leitura, modelagem metacognitiva, guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro.

Conforme já anunciado, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo e dela emergiram quatro categorias: i) *Estratégias de Compreensão Leitora: antecipação e planejamento da leitura*, ii) *Estratégias de Compreensão Leitora: monitorização da leitura*, iii) *Estratégias de Compreensão Leitora: avaliação da leitura* e iv) *Avanços na Compreensão Leitora: competências autorregulatórias para a leitura*. Da última categoria emergiu a subcategoria: *Uso de estratégias e o (in)sucesso na compreensão leitora: alguma relação?*

A figura 10 apresenta as categorias e a subcategoria emergidas dos dados coletados, no sentido de orientar sobre os diferentes aportes encontrados sobre a compreensão da leitura.

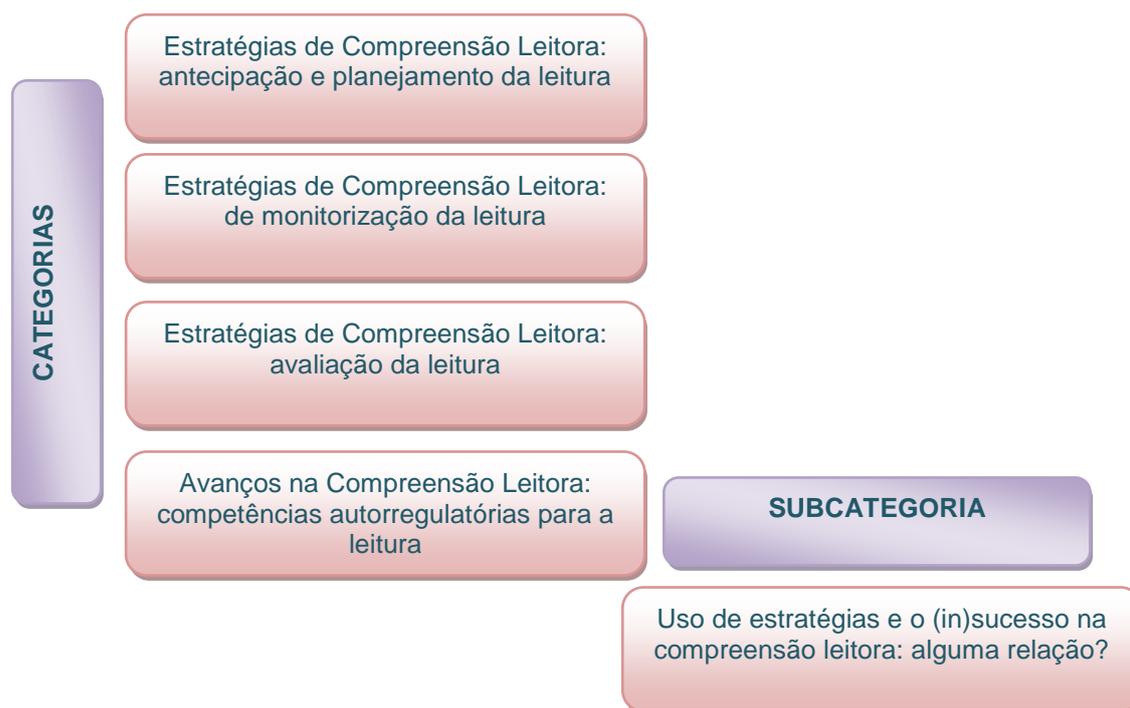


Figura 10 – Categorias e subcategoria de análise dos dados

5.1 Estratégias de Compreensão Leitora: antecipação e planejamento da leitura

Esta primeira categoria está organizada de acordo com as estratégias planejadas antes do início, propriamente dito, da atividade de ler. Embora sejam prévias à leitura, podem também ser utilizadas durante, como o estabelecimento de objetivos de leitura e a ativação dos conhecimentos prévios relevantes (SOLÉ, 1998).

A seguir, são analisadas as estratégias de antecipação da leitura assinaladas, pelos participantes da pesquisa, no Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora – QIECL (Apêndice A), nos dois momentos de avaliação, antes e após a IP.

Na tabela 1 é possível perceber quais são as estratégias utilizadas pelos 27 alunos ao pensarem³¹ sobre a ideia que o texto apresenta, antes e após a intervenção pedagógica. Ao tentar antecipar o assunto abordado no texto, inicialmente³², 14 alunos liam o título, 7 observavam a estrutura do texto, 13

³¹ No que concerne a esta questão, cada aluno pode dar mais do que uma resposta.

³² As expressões inicialmente e posteriormente são utilizadas nesta pesquisa como sinônimos de antes da intervenção pedagógica e após a intervenção pedagógica, respectivamente.

observavam as imagens, gráficos e desenhos, 9 pensavam sobre o assunto que poderia ser abordado e 8 questionavam-se sobre o possível assunto do texto.

Houve diferenças no emprego destas estratégias após a intervenção pedagógica como é possível observar na tabela 1. A estratégia *leio o título* foi citada por mais 5 alunos (antes 14, após 19); *observo a estrutura/ a organização do texto*, 3 alunos deixaram de empregá-la (antes 7, após 4), *observo as imagens, gráficos, desenhos* foi referenciada por mais 5 alunos (antes 13, após 18); *penso sobre o que o texto vai abordar* foi mencionada por mais 6 alunos (antes 9, após 15) e *questiono-me sobre o que o texto irá tratar*, 2 alunos passaram a não utilizá-la (antes 8, após 6). Estas diferenças representam os avanços que ocorreram após a intervenção pedagógica, pois como é possível observar, um número maior de estudantes passou a empregar mais estratégias antes de ler um texto.

Tabela 1 - Estratégias de antecipação da leitura (QIECL)

	Para ter uma ideia sobre o que trata o texto	Total N=27	
		Antes da IP	Após a IP
ESTRATÉGIAS		n	n
	a) Leio o título	14	19
	b) Observo a estrutura/ a organização do texto	7	4
	c) Observo as imagens, gráficos, desenhos	13	18
	d) Penso sobre o que o texto vai abordar	9	15
	e) Questiono-me sobre o que o texto irá tratar	8	6

Inicialmente (tabela 2), 18 alunos estabeleciam objetivos para a leitura de um texto e 9 não costumavam utilizar esta estratégia. Já *relembrar o que sabe sobre o texto* foi citada por 12 alunos e 15 estudantes não costumavam usá-la antes de ler. O pensar sobre o porquê o professor solicitou a leitura foi referida por 14 alunos e 13 estudantes não consideraram esta estratégia ao ler um texto. Este resultado manteve-se igual antes e após a intervenção pedagógica.

Com relação a essas estratégias, é possível observar que mais 3 alunos reconheceram a importância de ter objetivos para ler um texto (antes 18, após 21); logo, entende-se como relevante o fato de 21 dos 27 estudantes estabelecerem objetivos para ler. Para a estratégia, *relembrar o que sabe sobre o assunto antes de*

ler, houve um progresso significativo, pois mais 7 alunos passaram a empregá-la após a intervenção pedagógica (antes 12, após 19).

Tabela 2 - Estratégias de antecipação da leitura (QIECL)

	Antes da intervenção				Após a intervenção				Total N= 27
	Sim		Não		Sim		Não		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Ter um objetivo para ler um texto	18	66,67	9	33,33	21	77,78	6	22,22	
Relembrar o que sabe sobre o assunto antes de ler	12	44,44	15	55,56	19	70,37	8	29,63	
Pensar por que o (a) professor (a) solicitou a leitura de um texto	14	52,00	13	48,00	14	52,00	13	48,00	

A análise desta categoria possibilitou perceber que, de modo geral, entre as estratégias propostas no questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora - QIECL, cinco destacaram-se como as mais referenciadas pelos estudantes antes de ler um texto, a saber: ler o título, observar imagens, gráficos e desenhos, pensar sobre o que o texto irá abordar, estabelecer um objetivo para ler, pensar sobre o porquê o (a) professor (a) solicitou a leitura e relembrar o que sabe sobre o assunto do texto, após a IP. As estratégias: observar a estrutura/organização do texto e questionar-se sobre o que o texto irá tratar, foram as menos assinaladas pelos alunos nos dois momentos de avaliação do QIECL.

Segundo pesquisadores da área, entre as estratégias de antecipação da leitura mais citadas encontram-se: motivar-se, estabelecer objetivos para ler, ativar o conhecimento prévio, estabelecer previsões (adiantamento da temática em função de informações paratextuais como título, imagens, estrutura do texto...), formular perguntas sobre o texto (SOLÉ, 1998; LOPES DA SILVA & SÁ, 1993; PALINSCAR & BROWN, 1984). O emprego dessas estratégias, também observado nesta pesquisa, contribui para a compreensão leitora do texto. Todavia, como se pode observar após a IP, a turma pouco utiliza a estratégia *observo a estrutura/ a organização do texto*, esta diz respeito às regularidades internas de cada tipo de texto, incluindo unidades principais de informação e ligações semânticas e, encontra-se no nível global da estrutura textual (SOLÉ, 1998; KOCH & ELIAS, 2012; LENCASTRE, 2003, apud RIBEIRO *et al.*, 2010). Neste sentido, conforme Ribeiro *et al.* (2010), o conhecimento

que o leitor possui sobre a organização e estrutura do texto interfere na compreensão, pois permite discriminar a informação relevante da acessória e, também, a sua posterior recordação.

Outra estratégia pouco referenciada pelos alunos foi *questionar-se sobre o que o texto irá tratar* (antes 8, após 6). Infere-se que a similaridade presente nas estratégias, *penso sobre o que o texto vai abordar* (item d) e *questiono-me sobre o que o texto irá tratar* (item e), pode ter gerado dúvida e contribuído para a redução desta última estratégia.

Os dados sugerem que cresceu o número de estudantes que passaram a utilizar estratégias que visam a antecipar a leitura. O uso dessas estratégias pode determinar o modo como o estudante se comporta diante do texto e controla a consecução do seu objetivo. Um leitor proficiente deve ter, entre outras competências, condições de questionar-se sobre a sua própria compreensão, ser capaz de estabelecer relações entre o assunto que o texto irá abordar e o seu conhecimento prévio.

Tomando por base os conceitos apresentados no referencial teórico, na concepção do processo autorregulatório, as estratégias de antecipação da leitura correlacionam-se com a primeira e com a segunda fase do ciclo autorregulatório, *antevisão e definição de objetivos* e, *planejamento estratégico*, respectivamente, do modelo proposto por Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004). Estas fases são influenciadas pelos conhecimentos prévios que o aluno tem a respeito do texto, tanto de sua estrutura como do assunto a ser desenvolvido, pelo conhecimento cognitivo e metacognitivo para a compreensão do texto e pelas crenças de autoeficácia e de valor à tarefa de leitura.

Com relação às crenças motivacionais, especialmente às expectativas de autoeficácia e de valor a tarefa, pode-se notar pela tabela 3 que, antes da intervenção, 37,04% dos estudantes acreditavam que conseguiam compreender os textos que liam. Após a intervenção pedagógica, observa-se que o percentual ascendeu para 55,56% (antes 10 alunos, após 15). Estes dados levam a crer que as estratégias de compreensão da leitura trabalhadas durante a intervenção pedagógica podem ter proporcionado aos alunos um aumento no senso de autoeficácia e a persistirem por mais tempo na tentativa que resolver a questão, pois, segundo Bandura (1977), as expectativas de autoeficácia afetam a escolha da atividade, o esforço e a persistência, ou seja, os indivíduos que possuem um baixo

senso de eficácia para a realização de uma tarefa podem escolher evitá-la e, aqueles que acreditam ser capazes, participam prontamente.

Tabela 3 – Crenças motivacionais (QIECL)

Estratégias	Total N=27 alunos			
	Antes IP		Após IP	
Acreditar que consegue compreender os textos que lê	n	%	n	%
Sempre ou quase sempre	10	37,04	15	55,56
Muitas vezes	8	29,63	7	25,93
Algumas vezes	9	33,33	5	18,52
Pouquíssimas vezes	0	0,00	0	0,00
Nunca ou quase nunca	0	0,00	0	0,00

Assim, os alunos ao empregarem estratégias de antecipação da leitura, traçam um plano estratégico em que planejam as ações que irão nortear a consecução de seu objetivo. Zimmerman (2002) destaca que há relação entre o sucesso escolar dos estudantes com o estabelecimento de objetivos específicos proximais destes para com a atividade que desempenham.

5.2 Estratégias de Compreensão Leitora: monitorização da leitura

Nesta categoria, verificaram-se as estratégias de monitorização, que envolvem o maior esforço do leitor durante a própria leitura e abarcam a maior parte da atividade compreensiva, utilizadas pelos alunos no questionário (QIECL), antes e após a intervenção pedagógica.

Inicialmente, frente à questão³³, *o que costumava fazer para saber se compreendeste bem um texto?*, os alunos empregaram estratégias diversificadas para compreender melhor o que liam, como se pode constatar na tabela 4. Essas estratégias podem ser classificadas como positivas ou negativas quanto ao seu emprego, ou seja, *ler com atenção e devagar para ter certeza que compreendeu o texto* contribui para a compreensão leitora e, por exemplo, *desistir de ler o texto se não está compreendendo* é uma ação que não colabora para a compreensão. *Dos*

³³ Questão 10 – QIECL (Apêndice A).

27 estudantes, 11 (40,74%) liam com atenção e devagar, 8 (29,63%) *nunca ou quase nunca* liam o texto rapidamente, 15 (55,56%) não costumavam passar à frente partes do texto quando não compreendiam e 16 alunos (59,26%) não desistiam de ler o texto caso não estivessem compreendendo.

Observa-se que essas estratégias continuaram a ser referenciadas após a intervenção pedagógica. E, ao analisar as opções *sempre ou quase sempre, muitas vezes e algumas vezes*, nota-se que ocorreu um crescimento de seu uso pelos alunos com relação à estratégia positiva e sucedeu uma diminuição nas opções *pouquíssimas vezes, nunca ou quase nunca*. Entretanto, com relação às estratégias negativas, ocorreu exatamente o reverso, ou melhor, os alunos passaram a evitar ações que não estavam contribuindo para a compreensão do texto.

Assim, a estratégia positiva, ler com atenção e devagar para compreender um texto, foi citada por mais 7 alunos na opção *sempre ou quase sempre* (antes 11, após 18), como pode ser observado na tabela 4 houve progressão relativamente ao seu emprego. As estratégias negativas ler o texto rapidamente foi referenciada por mais 7 alunos na opção *nunca ou quase nunca* (antes 8, após 15), deixar de passar à frente partes do texto quando não entendem foi assinalada por mais 5 estudantes na opção *nunca ou quase nunca* (antes 15, após 20) e desistir de ler o texto se não está compreendendo foi marcada por mais 6 alunos na opção *nunca ou quase nunca* (antes 16, após 22). Nestas estratégias também houve progressão no que se refere ao evitar o seu emprego, conforme a seguir.

Tabela 4 - Estratégias de monitorização da leitura (QIECL)

Estratégias	Total N=27 alunos				
	Antes IP		Após IP		
	n	%	n	%	
Ler com atenção e devagar para ter certeza que compreendeu o texto	Sempre ou quase sempre	11	40,74	18	66,67
	Muitas vezes	9	33,33	8	29,63
	Algumas vezes	5	18,52	1	3,70
	Pouquíssimas vezes	1	3,70	0	0,00
	Nunca ou quase nunca	1	3,70	0	0,00

	n	%	n	%
Ler o texto rapidamente				
Sempre ou quase sempre	4	14,81	0	0,00
Muitas vezes	4	14,81	0	0,00
Algumas vezes	5	18,52	2	7,41
Pouquíssimas vezes	6	22,22	10	37,04
Nunca ou quase nunca	8	29,63	15	55,56
Passar à frente algumas partes do texto que não compreende				
Sempre ou quase sempre	2	7,41	0	0,00
Muitas vezes	1	3,70	1	3,70
Algumas vezes	3	11,11	1	3,70
Pouquíssimas vezes	6	22,22	5	18,52
Nunca ou quase nunca	15	55,56	20	74,07
Desistir de ler o texto se não está compreendendo				
Sempre ou quase sempre	2	7,41	1	3,70
Muitas vezes	1	3,70	0	0,00
Algumas vezes	5	18,52	0	0,00
Pouquíssimas vezes	3	11,11	4	14,81
Nunca ou quase nunca	16	59,26	22	81,48

Com relação à questão³⁴, *o que fazes quando tens dificuldades em compreender um texto?* (tabela 5), percebe-se que, inicialmente, nenhum aluno costumava sublinhar partes do texto que considerava importante, 16 (59,26%) não passavam à frente, partes do texto, se não o compreendessem e 15 estudantes (55,56%) procuravam concentrar-se na leitura se percebessem dificuldade no texto.

Nota-se que após a intervenção pedagógica houve avanços relativos ao emprego dessas estratégias pelos alunos. Para a estratégia positiva sublinhar partes do texto, que não era realizada por nenhum aluno, após a IP, 4 estudantes (14,81%) passaram a empregá-la, aumentou para 7 (25,93%) os que começaram a utilizá-la *pouquíssimas vezes* e diminuiu para 6 (22,22%) o número de alunos que *nunca ou quase nunca* utilizavam esta estratégia (inicialmente eram 14 alunos, 51,85%), ou seja, 8 alunos passaram a empregá-la com alguma frequência. No que se refere à outra estratégia positiva, concentrar-se na leitura se achar o texto difícil, mais 4

³⁴ Questão 11 – QIECL (Apêndice A).

alunos passaram a utilizá-la *sempre ou quase sempre* (antes 15, após 19 alunos, 70,37%). E, para a estratégia negativa, passar à frente algumas partes do texto que não compreende, mais 5 estudantes deixaram que empregá-la (antes 16, após 21), ou seja, 70,78% dos alunos evitam “pular” partes do texto quando não entendem.

Esses dados sugerem que, ao se comparar os dois momentos de aplicação do QIECL, há um movimento progressivo com relação ao emprego destas estratégias por parte da turma.

Tabela 5 - Estratégias de monitorização da leitura (QIECL)

Estratégias	Total N=27 alunos				
	Antes IP		Após IP		
	n	%	n	%	
Sublinhar partes do texto que acredita ser importante	Sempre ou quase sempre	0	0,00	4	14,81
	Muitas vezes	5	18,52	5	18,52
	Algumas vezes	7	25,93	5	18,52
	Pouquíssimas vezes	1	3,70	7	25,93
	Nunca ou quase nunca	14	51,85	6	22,22
Passar à frente algumas partes do texto que não compreende		n	%	n	%
	Sempre ou quase sempre	1	3,70	1	3,70
	Muitas vezes	2	7,41	1	3,70
	Algumas vezes	3	11,11	2	7,41
	Pouquíssimas vezes	5	18,52	2	7,41
Concentrar-se na leitura se achar o texto difícil		n	%	n	%
	Sempre ou quase sempre	15	55,56	19	70,37
	Muitas vezes	6	22,22	7	25,93
	Algumas vezes	4	14,81	1	3,70
	Pouquíssimas vezes	2	7,41	0	0,00
Nunca ou quase nunca	0	0,00	0	0,00	

A análise desta categoria permitiu observar que os alunos, de modo geral, acreditam que devem persistir na leitura do texto. O emprego de estratégias que visem a monitorar o processo de leitura, ou seja, colocar em prática as estratégias

planejadas procurando seguir os passos delineados, auxilia os estudantes na compreensão do texto enquanto leem. Ler devagar e com atenção, concentrar-se na leitura, não desistir de ler se não está compreendendo o texto, não ler o texto rapidamente e não passar à frente partes do texto quando não compreende, destacam-se como as estratégias de monitorização da leitura mais utilizadas pela turma pesquisada. Para Álvarez (1993), durante a leitura, o leitor eficiente monitoriza a compreensão, desencadeando as estratégias corretivas que considera adequadas.

A estratégia, sublinhar partes do texto que acredita ser importante, foi a menos utilizada pelos alunos, embora apresentasse progressos após a intervenção pedagógica. É importante considerar que diminuiu o número de estudantes que nunca a empregavam (antes da IP eram 14, após a IP foram 6). Infere-se que a baixa alusão a esta estratégia poder ter relação com o tipo de texto trabalhado nas sessões-aula, os quais eram narrativos. Os alunos mostravam preocupação, durante a intervenção pedagógica, em identificar as ideias principais, atribuindo menor valor ao sublinhar partes do texto que consideravam importantes. Esta estratégia costuma ser mais empregada, em textos informativos, quando o objetivo é ler um texto para ampliar o conhecimento que se tem, o “ler para aprender”, segundo Solé (1998).

Os processos de monitorização da compreensão ajudam o leitor a assegurar-se de que atingiu eficazmente o objetivo a que se propôs. Estes processos estão relacionados com a definição do objetivo da leitura, com a seleção de estratégias, com a verificação da extensão em que os objetivos são atingidos e com a articulação de medidas avaliativas, se for o caso (ÁLVAREZ, 1993). Alguns destes processos são anteriores ao ato de ler, como é o caso do estabelecimento dos objetivos da leitura; outros ocorrem durante a leitura, como a seleção de estratégias. Outros, ainda, só ocorrem no final da leitura, como escrever um resumo utilizando palavras próprias.

Neste sentido, acrescenta-se que, ao longo das sessões-aulas, os objetivos da leitura eram discutidos com os alunos, trabalhou-se com textos de dificuldade moderada, que apresentassem desafios, a fim de proporcionar e ativar os conhecimentos prévios. A modelagem metacognitiva mostrou aos alunos como inferir, fazer conjecturas, além de mostrar a necessidade de se arriscar e de buscar a verificação para as suas hipóteses, explicando o que eles podem fazer quando se deparam com problemas no texto (SOLÉ, 1998).

Em síntese, a monitorização caracteriza-se pela consciência metacognitiva, ou seja, pela seleção de estratégias cognitivas/metacognitivas, bem como pelo emprego relacionado com os objetivos que o sujeito estabelece para ler e de acordo com a exigência proposta pela tarefa de leitura. A monitorização é a terceira fase do ciclo autorregulatório, *monitorização/execução e controle volitivo*, proposto por Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004), implica o momento em que os estudantes colocam em ação as estratégias delineadas anteriormente e que auxiliam durante a leitura do texto.

5.3 Estratégias de Compreensão Leitora: avaliação da leitura

Esta terceira categoria centra-se nas estratégias que são empregadas após a leitura e dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumir-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante o ato de ler (SOLÉ, 1998).

Entre as estratégias utilizadas após a leitura de um texto, encontram-se: identificar as ideias principais, parafrasear, resumir, formular perguntas e respostas sobre o texto, elaborar sumários (SOLÉ, 1998; GARCIA & PINTRICH, 1994; PRESSLEY, 1998; LOPES DA SILVA & SÁ, 1993).

A seguir, estas estratégias propostas pelos autores supracitados foram detalhadamente analisadas no questionário (QIECL), antes e após a intervenção pedagógica.

Analisaram-se as respostas dadas à questão³⁵, *o que costumam fazer para saber se compreendeste bem um texto?* (tabela 6), optando-se por agrupar, primeiramente, as estratégias mais assinaladas³⁶ pelos alunos e, em seguida, as menos mencionadas.

Antes da intervenção pedagógica, 12 alunos (44,44%) liam o texto novamente quando não o compreendiam, 9 (33,33%) reliam várias vezes, 7 (25,93%) costumavam lembrar as ideias principais do texto, não copiar o texto de forma literal foi mencionada por 14 estudantes (51,85%), tanto antes como após a IP.

³⁵ Questão 10 – QIECL (Apêndice A)

³⁶ Segundo os resultados após a intervenção pedagógica.

Observa-se que, após a intervenção pedagógica, as estratégias mais referenciadas pelos alunos, quando questionados sobre o que costumavam fazer para saber se haviam compreendido o texto, obtiveram progressos. Na opção *sempre ou quase sempre* as estratégias ler novamente partes do texto se não entender foi citada por mais 5 alunos (antes 12, após 17), reler o texto várias vezes foi referenciada por mais 4 estudantes (antes 9, após 13), lembrar as ideias principais do texto foi assinalada por mais 3 alunos (antes 7, após 10). As estratégias consideradas positivas foram empregadas por um número maior de estudantes no que se refere à opção *sempre ou quase sempre*, originando uma diminuição do emprego nas outras opções *muitas vezes, algumas vezes, pouquíssimas vezes, nunca ou quase nunca*.

Todavia, com relação à estratégia negativa, copiar o texto de forma literal, mais 2 alunos passaram a empregá-la *muitas vezes* (antes 2, após 4); nas opções *sempre ou quase sempre* e *nunca ou quase nunca* não houve alteração ao comparar os dois momentos de aplicação do QIECL. Uma possível explicação para este fato, pode ser encontrada nas atividades desenvolvidas durante as sessões-aulas, mais precisamente naquelas que se solicitava retirar do texto trechos que comprovassem a resposta dada.

Tabela 6 - Estratégias de avaliação da leitura mais referenciadas pelos alunos (QIECL)

Estratégias	Total N=27 alunos				
	Antes IP		Após IP		
	n	%	n	%	
Ler novamente partes do texto se não entender	Sempre ou quase sempre	12	44,44	17	62,96
	Muitas vezes	9	33,33	7	25,93
	Algumas vezes	4	14,81	1	3,70
	Pouquíssimas vezes	2	7,41	2	7,41
	Nunca ou quase nunca	0	0,00	0	0,00
Reler o texto várias vezes se não conseguir compreender		n	%	n	%
	Sempre ou quase sempre	9	33,33	13	48,15
	Muitas vezes	10	37,04	8	29,63
	Algumas vezes	5	18,52	4	14,81
	Pouquíssimas vezes	1	3,70	2	7,41
Nunca ou quase nunca	2	7,41	0	0,00	

	n	%	n	%
Relembrar as ideias principais do texto				
	7	25,93	10	37,04
	7	25,93	6	22,22
	9	33,33	7	25,93
	2	7,41	2	7,41
	2	7,41	2	7,41
Copiar o texto de forma literal				
	0	0,00	0	0,00
	2	7,41	4	14,81
	5	18,52	4	14,81
	6	22,22	5	18,52
	14	51,85	14	51,85

Encontravam-se entre as estratégias menos referenciadas pelos alunos (tabela 7), antes da IP: fazer perguntas sobre o assunto do texto, referenciada por 2 estudantes (7,41%), questionar-se sobre o que não compreendeu, escrever o que entendeu do texto (resumo) utilizando as próprias palavras, questionar-se sobre as ideias do texto, sublinhar partes do texto que considera importante e fazer esquemas com o objetivo de organizar as ideias do texto foram mencionadas, cada uma dessas estratégias, por apenas 3 alunos (11,11%). A estratégia, anotar o que considera mais importante não foi assinalada, ou seja, nenhum aluno costuma fazer anotações sobre o que considera mais importante do texto.

Após a intervenção pedagógica, estas estratégias continuaram como as menos utilizadas. Entretanto, notaram-se avanços significativos ao observar o número de alunos que passaram a utilizá-las *sempre ou quase sempre*, *muitas vezes* e *algumas vezes*, também se verificou que diminuiu o número dos que responderam *pouquíssimas vezes* e *nunca ou quase nunca*.

Fazer perguntas sobre o assunto do texto foi referenciada por mais 10 alunos distribuídos nas opções *sempre ou quase sempre* (antes 2, após 4), *muitas vezes* (antes 4, após 7) e *algumas vezes* (antes 4, após 9), e, 9 estudantes deixaram de assinalar as opções *pouquíssimas vezes* (antes 4, após 2) e *nunca ou quase nunca* (antes 13, após 5), percebeu-se, desta forma, que houve progressos consideráveis. No que se refere à estratégia questionar-se sobre o que não compreendeu, esta foi citada por mais 5 alunos (antes 3, após 8) na opção *sempre*

ou quase sempre. Escrever o que entendeu do texto (resumo), utilizando as próprias palavras foi assinalada por mais 5 estudantes distribuídos nas opções *sempre ou quase sempre* (antes 3, após 7) e *muitas vezes* (antes 4, após 5). Questionar-se sobre as ideias do texto foi referenciada por mais 3 alunos, 2 marcaram *sempre ou quase sempre* (antes 3, após 5) e 1 *muitas vezes* (antes 8, após 9). Sublinhar partes do texto que considera importante foi empregada por mais 9 estudantes distribuídos nas opções *sempre ou quase sempre* (antes 3, após 4), *muitas vezes* (antes 3, após 6) e *algumas vezes* (antes 1, após 6), cabe ressaltar que 13 alunos deixaram de assinalar as opções *pouquíssimas vezes* (antes 3, após 5) e *nunca ou quase nunca* (antes 17, após 6). Fazer esquemas para organizar melhor as ideias do texto foi marcada por mais 6 estudantes, distribuídos nas opções *muitas vezes* (antes 4, após 5) e *algumas vezes* (antes 4, após 9); nesta estratégia, 5 alunos não assinalaram a opção *nunca ou quase nunca*.

A estratégia fazer anotações sobre o que considera mais importante também apresentou resultados consideráveis, uma vez que mais 5 alunos passaram a utilizá-la, 4 *muitas vezes* (antes 4, após 8) e 1 *algumas vezes* (antes 3, após 4). Todavia, diminuiu o número de alunos que nunca utilizavam esta estratégia, ou melhor, 8 estudantes deixaram de marcar a opção *nunca ou quase nunca*. Ao analisar estes dados é possível perceber os avanços que os alunos obtiveram após a intervenção pedagógica, se comparados os dois momentos de aplicação do QIECL.

Tabela 7 - Estratégias de avaliação da leitura menos referenciadas pelos alunos (QIECL)

Estratégias	Antes IP		Após IP		Total N=27 alunos
	n	%	n	%	
Fazer perguntas sobre o assunto do texto	Sempre ou quase sempre	2	7,41	4	14,81
	Muitas vezes	4	14,81	7	25,93
	Algumas vezes	4	14,81	9	33,33
	Pouquíssimas vezes	4	14,81	2	7,41
	Nunca ou quase nunca	13	48,15	5	18,52
Questionar-se sobre o que não compreendeu	Sempre ou quase sempre	3	11,11	8	29,63
	Muitas vezes	8	29,63	8	29,63
	Algumas vezes	9	33,33	6	22,22
	Pouquíssimas vezes	4	14,81	4	14,81
	Nunca ou quase nunca	3	11,11	1	3,70

	n	%	n	%
Escrever o que entendeu do texto (resumo), utilizando as próprias palavras				
Sempre ou quase sempre	3	11,11	7	25,93
Muitas vezes	4	14,81	5	18,52
Algumas vezes	4	14,81	3	11,11
Pouquíssimas vezes	5	18,52	5	18,52
Nunca ou quase nunca	11	40,74	7	25,93
Questionar-se sobre as ideias do texto	n	%	n	%
Sempre ou quase sempre	3	11,11	5	18,52
Muitas vezes	8	29,63	9	33,33
Algumas vezes	9	33,33	8	29,63
Pouquíssimas vezes	4	14,81	2	7,41
Nunca ou quase nunca	3	11,11	3	11,11
Sublinhar partes do texto que considera importante	n	%	n	%
Sempre ou quase sempre	3	11,11	4	14,81
Muitas vezes	3	11,11	6	22,22
Algumas vezes	1	3,70	6	22,22
Pouquíssimas vezes	3	11,11	5	18,52
Nunca ou quase nunca	17	62,96	6	22,22
Fazer esquemas para organizar melhor as ideias do texto	n	%	n	%
Sempre ou quase sempre	3	11,11	2	7,41
Muitas vezes	4	14,81	5	18,52
Algumas vezes	4	14,81	9	33,33
Pouquíssimas vezes	6	22,22	6	22,22
Nunca ou quase nunca	10	37,04	5	18,52
Fazer anotações sobre o que considera mais importante	n	%	n	%
Sempre ou quase sempre	0	0,00	0	0,00
Muitas vezes	4	14,81	8	29,63
Algumas vezes	3	11,11	4	14,81
Pouquíssimas vezes	4	14,81	7	25,93
Nunca ou quase nunca	16	59,26	8	29,63

Ao responderem a questão³⁷, *o que fazes quando tens dificuldades em compreender um texto?* (tabela 8), inicialmente 14 alunos (51,85%) relem o texto com o intuito de conseguir compreendê-lo, 9 (33,33%) questionavam-se sobre o que não haviam compreendido do texto, 2 estudantes (7,41%) questionavam-se sobre as ideias do texto e 2 utilizavam o dicionário (7,41%).

Com relação a essas estratégias, observa-se que muitos alunos já as utilizavam, por isso se verificou pequenos progressos após a intervenção pedagógica. Rer o texto para ver se conseguiu compreender foi referenciado por mais 1 aluno (antes 14, após 15). Questionar-se sobre o que não compreendeu manteve o mesmo percentual (33,33%, 9 alunos) para a opção *sempre ou quase sempre*, entretanto, mais 4 alunos passaram a questionar-se *muitas vezes* (antes 5, após 9). Para a estratégia, questionar-se sobre as ideias do texto, mais 3 alunos assinalaram a opção *sempre ou quase sempre* (antes 2, após 5), mais 6 *muitas vezes* (antes 4, após 10) e diminuiu para 3 os que *nunca ou quase nunca* a empregavam (antes 10, após 3). Usar o dicionário foi referenciada por mais 2 estudantes na opção *sempre ou quase sempre* (antes 2, após 4), mais 4 *muitas vezes* (antes 2, após 6) e é importante destacar o fato de que os alunos que *nunca ou quase nunca* utilizavam o dicionário diminuíram (antes da IP 10, após 6).

Tabela 8 - Estratégias de avaliação da leitura (QIECL)

Estratégias	Total N=27 alunos				
	Antes IP		Após IP		
	n	%	n	%	
Rer o texto p/ ver se conseguiu compreender	Sempre ou quase sempre	14	51,85	15	55,56
	Muitas vezes	9	33,33	9	33,33
	Algumas vezes	3	11,11	3	11,11
	Pouquíssimas vezes	1	3,70	0	0,00
	Nunca ou quase nunca	0	0,00	0	0,00
Questionar-se sobre o que não compreendeu	Sempre ou quase sempre	9	33,33	9	33,33
	Muitas vezes	5	18,52	9	33,33
	Algumas vezes	7	25,93	5	18,52
	Pouquíssimas vezes	3	11,11	2	7,41
	Nunca ou quase nunca	3	11,11	2	7,41

³⁷ Questão 11 – QIECL (Apêndice A)

	n	%	n	%
Questionar-se sobre as ideias do texto				
Sempre ou quase sempre	2	7,41	5	18,52
Muitas vezes	4	14,81	10	37,04
Algumas vezes	7	25,93	6	22,22
Pouquíssimas vezes	4	14,81	3	11,11
Nunca ou quase nunca	10	37,04	3	11,11
Usar o dicionário	n	%	n	%
Sempre ou quase sempre	2	7,41	4	14,81
Muitas vezes	2	7,41	6	22,22
Algumas vezes	4	14,81	4	14,81
Pouquíssimas vezes	9	33,33	7	25,93
Nunca ou quase nunca	10	37,04	6	22,22

Esta categoria permitiu observar as estratégias mais referenciadas pelos estudantes após a intervenção pedagógica, eles leem novamente partes do texto se não compreendem, releem o texto várias vezes, relembram as ideias principais, não copiam partes do texto literalmente, questionam-se sobre o que não compreenderam, questionam-se sobre as ideias do texto³⁸, releem o texto para ver se conseguem compreendê-lo, questionam-se sobre o que não compreenderam, questionam-se sobre as ideias do texto³⁹

Dentre as menos citadas pela turma, encontram-se estratégias que necessitam de um maior conhecimento metacognitivo e também processual, como fazer perguntas sobre o assunto abordado, escrever o que entendeu do texto (resumo) utilizando as próprias palavras, sublinhar partes que considera importantes, fazer esquemas e anotações. Como são estratégias cognitivas/metacognitivas, elas implicam no planejamento, na monitorização e na regulação do próprio pensamento (BORUCHOVITCH, 2001). É importante observar que o pouco uso deste tipo de estratégia pode interferir, de forma negativa, no processo de compreensão do texto.

As estratégias que avaliam o que foi compreendido ou não do texto, como o questionar-se sobre as ideias principais e o elaborar perguntas sobre o assunto abordado, ajudam os alunos a descobrirem o que é essencial no texto. Assim como resumir partes do texto é uma forma de ajudar a selecionar a informação relevante, direcionando a atenção para os elementos que podem dificultar a compreensão

³⁸ Referente à questão 10 do QIECL (Apêndice A).

³⁹ Referente à questão 11 do QIECL (Apêndice A).

(como o vocabulário). Todavia, a realização de esquemas, também pouco referenciada pelos alunos, costuma ser mais utilizada para a compreensão de textos informativos, segundo Ribeiro *et al.* (2010).

Neste sentido, Lopes da Silva *et al.* (2004, p. 22) ressalta que o "juízo sobre os resultados alcançados é influenciado por variáveis metacognitivas", ou seja, as concepções que o aluno tem sobre si, sobre a tarefa (ler) e sobre as estratégias que utilizou para alcançar o objetivo pretendido (compreensão do texto); por "variáveis motivacionais" que se referem às expectativas de eficácia e atribuições causais (acreditar que consegue compreender os textos que lê); por "variáveis volitivas" como gestão do tempo e persistência na tarefa (reler o texto várias vezes quando não consegue compreender), e também pelo "feedback recebido", que pode ser pelas comparações que o aluno faz entre o resultado obtido e o desejado para si ou pelo professor, colegas, pais, etc. (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO, SÁ, 2004; VEIGA SIMÃO, 2013).

Esta categoria, estratégias de compreensão leitora: avaliação da leitura, está presente na 4ª fase do processo autorregulatório, *autorreflexão e autorreação*, de Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004). Nesta fase, além de avaliar o que foi compreendido após a leitura do texto, utilizando estratégias metacognitivas, distinguem-se os processos de autoavaliação que são influenciados por pensamentos como as atribuições, como os padrões autoimpostos e as autorreações positivas ou negativas que vão influenciar os processos de adaptação, neste caso, os processos relativos à compreensão do texto.

Assim, a análise das três categorias – *Estratégias de Compreensão Leitora: antecipação e planejamento da leitura*, *Estratégias de Compreensão Leitora: monitorização da leitura* e *Estratégias de Compreensão Leitora: avaliação da leitura* – permitiu identificar as estratégias assinaladas pelos alunos no questionário (QIECL), nos três momentos em que se desenvolve a leitura (antes, durante e após). Antes da intervenção pedagógica, a turma utilizava 12 de 31 estratégias propostas pelo questionário, 5 de antecipação (de 8 estratégias), 4 de monitorização (de 7 estratégias) e 3 de avaliação da leitura (de 15 estratégias) e era reduzido o número de alunos que as utilizavam.

Após a IP, observou-se, principalmente, o progresso dos alunos quanto ao emprego das estratégias, notou-se que aumentou, substancialmente, o número de estudantes que passaram a utilizar estratégias positivas *sempre ou quase sempre* e

muitas vezes e que diminuiu, consideravelmente, o número dos que empregavam estratégias negativas. Os avanços também foram percebidos em relação à diversidade de estratégias, os estudantes, de modo geral, ampliaram o repertório de estratégias empregadas nos três momentos de leitura: antecipação (antes 5, após 6), monitorização (antes 4, após 6) e avaliação (antes 3, após 9). Desta forma, acredita-se que o conhecimento e o controle sobre os processos que envolvem a compreensão do texto, como os processos de planejamento e antecipação da leitura, monitorização e avaliação, estão contribuindo para uma melhoria na compreensão leitora dos alunos pesquisados.

5.4 Avanços na Compreensão Leitora: competências autorregulatórias para a leitura

Esta categoria avaliou os avanços relativos ao nível de compreensão leitora dos alunos, por meio do instrumento: Texto com questões de Compreensão Leitora – TCL⁴⁰, aplicado antes e após a intervenção pedagógica.

Analisou-se a estratégia sublinhar as ideias principais do texto, as questões referentes à compreensão textual e a compreensão que o aluno construiu a partir da leitura do texto, por meio da escrita.

Na tabela 9 é possível perceber, com relação à estratégia sublinhar as ideias principais do texto, antes da IP, que dos 27 alunos da turma, 4 sublinhavam integralmente, 12 sublinhavam parcialmente e 11 não conseguiam identificá-las.

Para esta estratégia, observa-se que a turma apresentou avanços significativos após a intervenção pedagógica, mais 11 alunos passaram a sublinhar as ideias principais do texto (antes 4, após 15), menos 4 sublinharam parcialmente (antes 12, após 8) e menos 9 foram os alunos que não sublinharam nenhuma das ideias principais (antes 11, após 2).

⁴⁰ Os resultados da avaliação do instrumento TCL constam no apêndice G, figura 14.

Tabela 9 - Identificação das ideias principais do texto (TCL).

Indicador	Antes		Após		
	n	%	n	%	
Sublinhar as ideias principais do texto	Sublinhou integralmente	4	14,81	15	56,56
	Sublinhou parcialmente	12	44,74	8	29,63
	Não sublinhou nenhuma das ideias principais	11	40,74	2	7,41
	Não respondeu	0	0,00	2	7,41

No que se refere às questões de compreensão do texto, a tabela 10 mostra os resultados das respostas dos alunos antes e após a intervenção pedagógica. Inicialmente, 9 estudantes conseguiram compreender o que liam, 8 tiveram uma compreensão parcial e 10 alunos não entenderam o assunto abordado no texto.

Observa-se que, após a IP, houve melhora com relação a estas questões, pois mais 6 alunos passaram a compreender as questões referentes ao texto (antes 9, após 15). É possível verificar, também, que diminuiu o índice de estudantes que não haviam conseguido compreendê-las plenamente, antes eram 10 alunos (37,04%) e após a IP, incidiram em 5 alunos (18,52%).

Tabela 10 - Questões referentes à compreensão do texto (TCL)

Indicador	Antes		Após		
	n	%	n	%	
Questões referentes à compreensão do texto	Compreendeu	9	33,33	15	55,56
	Compreendeu parcialmente	8	31,48	7	25,93
	Não houve compreensão	10	37,04	5	18,52
	Não respondeu	0	0,00	0	0,00

A seguir, a tabela 11 apresenta os dados relativos à compreensão que os alunos tiveram ao ler o texto, por meio da escrita. Antes da intervenção pedagógica 8 expressaram-se plenamente, 8 parcialmente e 11 alunos não conseguiram expressar o que compreenderam ao ler o texto.

De um modo geral, como é possível observar, a turma apresentou progressos importantes quando comparada aos dois momentos de avaliação do questionário, uma vez que passou de 29,63% (8 alunos) para 51,85% (14 alunos) o percentual de estudantes que conseguiram expressar o que entenderam com a

leitura do texto, ou seja, um acréscimo de 6 alunos. Ao mesmo tempo, diminuiu o número de estudantes que não acertaram esta questão (antes 11, após 5).

Tabela 11 - Expressar, por meio da escrita, a compreensão que teve ao ler o texto (TCL)

Indicador	Antes		Após		
	n	%	n	%	
Expressar, por meio da escrita, a compreensão que teve ao ler o texto	Expressou-se plenamente	8	29,63	14	51,85
	Expressou-se parcialmente	8	29,63	7	25,93
	Não conseguiu expressar-se	11	40,74	5	18,52
	Não respondeu	0	0,00	1	3,70

Ao analisar os resultados referentes às questões que avaliaram a compreensão leitora dos alunos, pode-se constatar que, de modo geral, a turma apresentou avanços, substanciais, relativos ao sublinhar as ideias principais do texto, às questões que dizem respeito à compreensão textual e, também avançou com relação ao expressar, por meio de palavras, o que compreendeu do texto. Esta análise permite concluir que 19 alunos (70,37%) apresentaram avanços ao menos em duas das quatro questões do instrumento de avaliação (TCL). Neste sentido, Solé (1998) citando Markman (1981) salienta que o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu grau de compreensão é um subproduto da própria compreensão.

Ao mesmo tempo, observou-se que o desempenho dos participantes foi melhor após a intervenção pedagógica. A diferença pode ter ocorrido devido ao ensino explícito de estratégias de aprendizagem, especialmente as de compreensão leitora. Teóricos como Veiga Simão (2004, 2008, 2013), Solé (1998), Baumann *et al.* (1993), Palincsar & Brown (1984), Palincsar (2003), Pressley *et al.* (1995), Boruchovitch (1999, 2001, 2006) propõem o ensino explícito de estratégias de leitura, o qual necessita ser intensivo e extensivo, como parte integrante dos diferentes conteúdos curriculares.

Pesquisadores defendem a necessidade do ensino de estratégias de leitura como um meio de melhorar a compreensão textual (DIAS & COLS, 1995; BRANDÃO & SPINILLO, 1998; SOLÉ, 1998; FERREIRA & DIAS, 2002; GOMES, 2008; VEIGA SIMÃO, 2004, 2013; LOPES DA SILVA, 2004). Essa necessidade pode ser percebida porque nem sempre os estudantes conseguem desenvolver tais estratégias de forma autônoma. Programas de intervenção que se assemelham à

intervenção realizada, relacionados ao ensino de estratégias de leitura, apresentaram resultados semelhantes aos encontrados nesta pesquisa (MOLINA, 1984; OLIVEIRA, BORUCHOVICHT & SANTOS 2007; GOMES, 2008; FRADE; 2011).

No que tange aos programas de intervenção em contexto de sala de aula, como o desenvolvido nesta pesquisa, Veiga Simão (2004, 2013) propõe a modelagem metacognitiva, atrelada aos guias de interrogação metacognitiva e aos cartões-registro, como uma metodologia que proporciona, por um lado, que o aluno tome consciência do que faz e para que faz, oportunizando mudanças no sentido de dar prosseguimento aos objetivos definidos e, por outro lado, pode funcionar como um *feedback* interno, que permite ao estudante autoavaliar a sua aprendizagem.

Pode-se afirmar que, no contexto deste trabalho, tanto as estratégias empregadas auxiliaram na avaliação do processo como na compreensão propriamente dita, ou seja, no entendimento que o estudante teve ao ler um texto.

O ensino da leitura necessita estar correlacionado à avaliação do que é ou não compreendido, para que o aluno possa construir um significado a propósito do texto e, também, à avaliação das estratégias que permitem compensar quando não há compreensão.

5.4.1 Uso de estratégias e o (in)sucesso na compreensão leitora: alguma relação?

Com o propósito de verificar se há diferenças nas estratégias que os alunos dizem utilizar no QIECL e, se há alguma relação entre assinalar ou não essas estratégias e o (in)sucesso que tiveram nas questões referentes à compreensão do texto (TCL); dividiu-se esta análise em dois grupos: i) grupo X, alunos que apresentaram menor resultado na compreensão da leitura; ii) grupo Y, alunos que apresentaram maior resultado na compreensão da leitura, após a intervenção pedagógica.

A fim de caracterização, o grupo X foi composto por 3 estudantes, compreendido pelos sujeitos nº 4, 13 e 29. Destes, dois assinalaram que gostam de

ler e que leem livros de literatura e H.Q.⁴¹. Entretanto, o que não gosta de ler, assinalou história em quadrinhos. O grupo Y foi composto por 14 alunos (S. nº 2, 3, 5, 6, 7, 10, 14, 17, 19, 21, 22, 24, 25 e 27) que apresentaram maior compreensão da leitura e caracterizam-se por estudantes que gostam de ler e têm preferência por livros de literatura, H.Q., revistas e jornais.

Caracterizados os grupos, analisou-se, primeiramente, as questões de compreensão da leitura do texto do grupo X. No que diz respeito a estas questões, os sujeitos nº 4, 13 e 29 não conseguiram identificar nenhuma das ideias principais do texto. Nas questões de compreensão textual, os sujeitos nº 4 e 13 acertaram duas (de 4 questões) e o sujeito nº 29 acertou uma parcialmente. No que se refere ao expressar o que compreenderam com a leitura do texto, por meio da escrita, os sujeitos nº 4 e 13 não acertaram esta questão e o sujeito nº 29 acertou parcialmente.

Ao constatar o baixo rendimento relativo à compreensão leitora deste grupo de alunos, verificaram-se as estratégias por eles assinaladas no QIECL, após a IP. Assim, para antecipar a leitura do texto, as estratégias utilizadas pelo sujeito nº 29 foram ler o título e pensar sobre o que o texto iria abordar, estabelecer objetivos para ler e relembrar o que sabe sobre o assunto; o sujeito nº 13 também procurava ler o título e relembrar sobre o assunto do texto, enquanto o sujeito nº 4 apenas observava as imagens, gráficos e desenhos do texto.

A fim de monitorizar a leitura, o sujeito nº 29 lia com atenção e devagar e concentrava-se na leitura se o texto fosse difícil; já o sujeito nº 13 assinalou que nunca lia o texto rapidamente e que não passava à frente partes do texto se não estava compreendendo, tampouco desistia de ler se não compreendia o texto e costumava concentrar-se na leitura quando achava o texto difícil. O sujeito nº 4 assinalou que utilizava duas estratégias, nunca lia o texto rapidamente e concentrava-se na leitura se o texto fosse difícil.

No que diz respeito às estratégias de avaliação da leitura, observou-se que o sujeito nº 29 utilizava as seguintes estratégias: ler novamente partes do texto quando não entendia, escrever o que entendeu do texto utilizando as próprias palavras e reler o texto para ver se conseguia compreendê-lo. O sujeito nº 13 marcou que relia o texto caso não entendesse e que nunca copiava trecho do texto de forma literal. E, o sujeito nº 4 assinalou que costumava reler o texto na tentativa

⁴¹ História em quadrinhos.

de conseguir compreendê-lo, nunca copiava trecho do texto literalmente e que se questionava sobre as ideias do texto.

Neste momento, passa-se a análise do grupo Y, verificando-se o resultado relativo às questões de compreensão da leitura dos 14 alunos. Destes, 10 (S. nº 3, 6, 10, 14, 17, 19, 21, 22, 24 e 25) conseguiram identificar plenamente as ideias principais do texto e, 4 (S. nº 2, 5, 7 e 27) as identificaram parcialmente. Nas questões de compreensão textual, 4 sujeitos acertaram integralmente a questão nº 2 e 5 parcialmente, com relação à questão nº 3, 6 alunos responderam corretamente e 3 não acertaram a resposta. Com exceção dos sujeitos nº 3 e 6, que expressaram parcialmente o que compreenderam com a leitura do texto, por meio da escrita, os outros 12 sujeitos desse grupo conseguiram expressar-se plenamente.

Segundo Solé (1998) e Colomer e Camps (1991) a capacidade demonstrada pelos alunos de identificar as ideias principais de um texto e de resumi-lo funcionam como indicadores claros de seu nível de compreensão.

A fim de identificar as estratégias utilizadas por esse grupo, analisaram-se as estratégias de antecipação, monitorização e avaliação da leitura assinaladas por eles, no QIECL.

No que diz respeito às estratégias de antecipação da leitura, com exceção dos sujeitos nº 3, 5 e 27, os outros 11 alunos assinalaram que observavam as imagens do texto. As estratégias, ter objetivos para ler e lembrar o que sabe sobre o assunto, não foram assinaladas apenas pelo sujeito nº 21, pensar sobre o que o texto irá abordar foi referenciada por 9 estudantes (S. nº 5, 6, 7, 14, 17, 19, 22, 25, 27), 10 alunos leem o título (S. nº 3, 6, 7, 14, 17, 19, 21, 22, 24 e 25) e pensar por que o(a) professor(a) solicitou a leitura do texto é referenciada pelos sujeitos nº 2, 3, 6, 7, 19, 22 e 25.

Com relação às estratégias de monitorização, com exceção dos sujeitos nº 2, 3 e 25, ao sentirem dificuldades, 11 estudantes não costumavam passar à frente partes do texto que não compreendiam, já a estratégia não desistir de ler o texto não foi referenciada somente pelo sujeito nº 21, concentrar-se na leitura não foi assinalada pelos sujeitos nº 17, 22 e 27 e, ler com atenção e devagar foi referenciada por 10 alunos (S. nº 2, 3, 5, 7, 10, 17, 19, 21, 24 e 27).

Quanto ao emprego das estratégias de avaliação da leitura, lembrar as ideias principais do texto e escrever o que entendeu utilizando suas próprias palavras foram citadas por 7 alunos (S. nº 2, 3, 7, 10, 14, 19 e 25); ler novamente

partes do texto quando não entender foi assinalada por 11 estudantes (S. nº 2, 3, 5, 7, 14, 17, 19, 21, 24, 25 e 27), nunca copiar o texto de forma literal por 7 (S. nº 5, 6, 10, 17, 21, 24 e 27) e, quando sentem dificuldades na compreensão, 8 sujeitos (nº 2, 3, 5, 7, 14, 19, 25 e 27) costumam reler o texto.

Observou-se, por meio do QIECL, que há diferenças entre os dois grupos tanto em relação ao número de estratégias empregadas pelos sujeitos como também na escolha delas. Dentre as estratégias utilizadas pelo grupo X, as de monitorização foram mais referenciadas que as de antecipação e as de avaliação da leitura, ou seja, os alunos costumam regular o seu comportamento enquanto leem, sendo este um aspecto positivo. Entretanto, perdem porque pouco planejam antes de ler e também porque utilizam poucas estratégias para avaliar a compreensão.

O emprego de um repertório reduzido de estratégias, pelo grupo X, nos três momentos do processo de leitura, pode ser um fator que contribuiu para o baixo rendimento na compreensão leitora. Conforme, Brown (1994), ter competência em leitura implica possuir conhecimentos não estratégicos, um repertório de estratégias, saber gerenciar de forma adequada a sua utilização e empregá-las de modo flexível em cada momento - antes, durante e após a leitura, com uma intencionalidade.

Esta análise permitiu inferir que os alunos que apresentaram maior compreensão leitora são também os que utilizaram um repertório maior e mais variado de estratégias de antecipação, monitorização e avaliação da leitura. E, os estudantes que menos estratégias empregaram são os que se encontram com menor desempenho, ou seja, tiveram maior dificuldade em compreender o texto. Entretanto, o simples uso de estratégias, sem intencionalidade e consciência metacognitiva, não assegura que o sujeito consiga ter compreensão do que lê. Neste sentido, Solé (1998) ressalta que é fundamental que os alunos saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto. E, Palincsar & Brown (1984) contribuem alertando que as atividades cognitivas precisam ser ativadas ou fomentadas mediante as estratégias.

Todavia, o aspecto que no contexto desta pesquisa cabe salientar é que o emprego das estratégias de aprendizagem requer um "sistema de auto-regulação que se fundamente na reflexão consciente que o estudante faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo" (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 80).

Cabe destacar que o grupo composto pelos 10 alunos⁴², que não fez parte dos dois grupos analisados (X e Y), também apresentou progressos na compreensão leitora. Entretanto, os avanços obtidos não alcançaram ainda os resultados desejados como é possível observar na figura 14, que se encontra no apêndice G.

5.4.1.1 Alunos com maior proficiência em leitura: estratégias cognitivas/metacognitivas reveladas no QIECL e nos Guias de interrogação metacognitiva

Analisou-se por meio dos guias de interrogação metacognitiva e do QIECL, as estratégias de antecipação, monitorização e avaliação da leitura utilizadas pelos 14 estudantes, (S. nº 2, 3, 5, 6, 7, 10, 14, 17, 19, 21, 22, 24, 25 e 27), que apresentaram melhores resultados na compreensão leitora, após a intervenção pedagógica.

Entre as estratégias de antecipação da leitura mais citadas nos guias de interrogação metacognitiva encontraram-se ler o título, estabelecer um objetivo para ler, ter hipóteses, observar imagens, ilustrações, gráficos, pensar sobre como ler o texto, pensar sobre o que o texto irá abordar e pensar o que sabe sobre o assunto. No QIECL, além dessas estratégias, os alunos acrescentaram o pensar sobre o porquê o(a) professor(a) solicitou a leitura do texto.

As de monitorização, presentes nos guias, incluíram-se ler devagar, reler partes do texto que não compreendeu, concentrar-se na leitura do texto, tentar compreender as palavras desconhecidas pelo contexto, imaginar a história, personagens enquanto lê e pensar o que o texto propõe. No QIECL, as estratégias nunca ler o texto rapidamente, não passar à frente partes do texto e não desistir de ler o texto agregaram-se as empregadas nos guias.

As estratégias de avaliação da leitura mais mencionadas nos guias foram: questionar-se sobre o texto, identificar as ideias principais, pensar sobre o que trata o texto, resumir o texto com palavras próprias e formular perguntas sobre o texto. Elas vêm ao encontro das referenciadas no QIECL, além destas, os estudantes

⁴² Diante do objetivo que orienta esse estudo e em face do tempo que seria necessário para uma análise aprofundada sobre as razões que levaram esses dez alunos a não atingirem os resultados esperados, após a intervenção pedagógica, salienta-se que tal reflexão será desenvolvida em um estágio posterior desse movimento investigativo.

assinaram ler novamente partes do texto quando não entendem, reler o texto com a intenção de compreendê-lo e nunca copiar trecho do texto de forma literal.

A figura 11 apresenta uma síntese das estratégias de compreensão leitora empregadas pelos estudantes que apresentaram maior compreensão leitora no QIECL e nos guias de interrogação metacognitiva.

Momentos da leitura	Estratégias utilizadas no QIECL	Estratégias citadas nos Guias de Interrogação Metacognitiva
Antecipação	<ul style="list-style-type: none"> - ler o título - observar imagens, pensar sobre o que o texto irá abordar - ter objetivos para ler - lembrar o que sabe sobre o assunto do texto - pensar por que o(a) professor(a) solicitou a leitura do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - ler o título - ter um objetivo para ler - ter hipóteses - observar imagens, ilustrações, gráficos - pensar sobre como ler o texto - pensar sobre o que o texto irá abordar - pensar o que sabe sobre o assunto
Monitorização	<ul style="list-style-type: none"> - ler com atenção e devagar - nunca leem o texto rapidamente - não passam à frente partes do texto - não desistem de ler o texto - concentram-se na leitura 	<ul style="list-style-type: none"> - ler devagar - reler partes do texto que não compreendeu - concentrar-se na leitura do texto - tentar compreender as palavras desconhecidas pelo contexto - imaginar a história, personagens enquanto lê - pensar o que o texto propõe

<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - leem novamente partes do texto quando não entendem - relembram as ideias principais - escrevem o que entenderam do texto com suas palavras - releem o texto com a intenção de compreendê-lo - nunca copiam trecho do texto de forma literal 	<ul style="list-style-type: none"> - questionar-se sobre o texto - identificar as ideias principais - pensar sobre o que trata o texto - resumir o texto com palavras próprias - formular perguntas sobre o texto
-------------------------	---	--

Figura 11 - Resumo das estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos com maior compreensão leitora

O emprego de um repertório variado de estratégias pode ter contribuído para um melhor desempenho na compreensão leitora deste grupo analisado, uma vez que essas estratégias, assinaladas no questionário (QIECL) e escritas nos guias de interrogação metacognitiva, durante a intervenção, vêm ao encontro das descritas na literatura, por Palincsar & Brown (1984), Palincsar (2003) e Gomes & Boruchovitch (2011), como as que potencializam a compreensão leitora e colaboram para que o aluno se constitua em um leitor proficiente, ou seja, um leitor que saiba usar as estratégias mais adequadas para compreender os textos que lê.

Neste sentido, Panadero & Alonso-Tapia (2014) afirmam que o emprego de uma série de estratégias positivas, orientadas para a aprendizagem, é compreendido como um processo autorregulatório.

5.4.1.2 Processos autorregulatórios revelados ao longo da intervenção pedagógica

Para entender o percurso percorrido por esse grupo, analisou-se o processo evolutivo de 8 alunos⁴³ (tabela 12) referente ao TCL. Inicialmente, estes alunos não haviam conseguido identificar as ideias principais, poucos haviam acertado as

⁴³ O critério adotado para a análise baseou-se no fato de estes alunos encontrarem-se nos grupos de menor compreensão e intermediário e, após a intervenção pedagógica, terem avançado para o grupo de maior compreensão.

questões relativas à compreensão textual e, tampouco haviam obtido êxito no que se refere ao expressar, por meio da escrita, o que compreenderam do texto.

Os alunos (S. nº 5, 10, 17 e 19) encontravam-se, antes da IP, no grupo de menor compreensão e, os sujeitos 3, 21, 22 e 25 estavam em um grupo intermediário⁴⁴. Após a intervenção pedagógica, estes alunos avançaram, principalmente, nas questões 1 e 4 (identificar as ideias principais do texto e escrever o que compreendeu com a leitura do texto, respectivamente), conforme tabela 12. Todos estes estudantes evoluíram e encontram-se no grupo que apresentou melhor compreensão em leitura, após a IP.

	S 03		S 05		S 10		S 17		S 19		S 21		S 22		S 25	
	Antes	Após														
Sublinhar as ideias principais do texto	2	1	3	2	3	1	3	1	3	1	2	1	2	1	2	1
Compreender as questões referentes ao texto (questão 2)	3	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	1	1
Compreender as questões referentes ao texto (questão 3)	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1
Expressar, por meio da escrita, o que compreendeu com a leitura do texto	2	2	3	1	3	1	2	1	3	1	3	1	3	1	2	1

Tabela 12 - Alunos que apresentaram evolução na compreensão leitora (TCL)

Legenda: 1 acertou integral; 2 acertou parcialmente; 3 não acertou

Como as estratégias empregadas por estes alunos já foram descritas no decorrer deste capítulo (figura 11), optou-se realizar uma análise pormenorizada, ou seja, um estudo⁴⁵ de dois casos individuais, dos sujeitos nº 3 e 10, com o intuito de entender os avanços conquistados por eles. Primeiramente, verificou-se o resultado que estes sujeitos obtiveram relativamente ao TCL e quais estratégias foram utilizadas por eles nos dois momentos de aplicação do QIECL. Em seguida,

⁴⁴ Nomeou-se intermediário o grupo de alunos que não se encontravam no grupo de menor compreensão leitora tampouco no de maior compreensão.

⁴⁵ O critério adotado para a escolha destes sujeitos foi a participação no grupo focal.

analisaram-se as estratégias citadas nos guias de interrogação metacognitiva durante a intervenção pedagógica, bem como a percepção que tiveram ao avaliar o seu processo de aprendizagem, por meio do cartão registro. E, por fim, para uma análise mais pontual, inseriu-se alguns excertos das falas da turma pesquisada, retirados do grupo focal.

Ao comparar os resultados obtidos pelo TCL, verificou-se que o sujeito nº 3 apresentou melhorias ao identificar as ideias principais e ao responder sobre as questões de compreensão textual, como já descrito anteriormente. As estratégias assinaladas por ele no QIECL, antes da intervenção pedagógica, foram ler o título, ler novamente partes do texto quando não entendia, escrever com suas palavras o que entendia do texto e questionar-se sobre o que não compreendia. Após a IP, esse estudante assinalou mais 15 estratégias, entre elas 2 são de antecipação, estabelecer objetivos para ler e pensar por que o(a) professor(a) solicitou a leitura do texto, 5 de monitorização, ler com atenção e devagar, não ler o texto rapidamente, não desistir de continuar a ler se o texto apresentar dificuldade, sublinhar partes do texto que considera importante e concentrar-se na leitura, 8 de avaliação da leitura, questionar-se sobre o que compreendeu, lembrar as ideias principais, fazer esquemas, sublinhar partes do texto que considera importante, fazer anotações, reler várias vezes se não conseguir compreender, reler o texto, questionar-se sobre as ideias do texto se encontrar dificuldade, além das 4 que ele manteve. Nos guias de interrogação metacognitiva, observou-se o caminho percorrido pelo aluno, como é possível observar nos excertos da figura 12, a seguir. Essas estratégias vieram ao encontro das assinaladas no questionário - QIECL:

Estratégias	Início da intervenção	Meio da intervenção	Fim da Intervenção
Antecipação	Não acrescentou estratégias.	- Ter objetivo para ler;	- Se motivar para ler; - Pensar como vou ler; - Ler com atenção.
Monitorização	Não acrescentou estratégias.	- Reler o texto; - Concentrar-se na leitura	- Se não entender sublinhar e ler depois ou passar à frente para ver o desenrolar do texto e ver se consegue entender; - Refletir [sobre] o que estou lendo;
Avaliação	Não acrescentou estratégias.	- Qual [é] a ideia principal? - Sobre [o] que fala o texto? - O texto lido é como eu pensava?	- Fazer-me perguntas sobre o texto; - Pensar sobre o texto lido; - Identificar a ideia principal;

Figura 12 - Excertos do guia de interrogação metacognitiva do sujeito nº 3.

É possível observar que, no início da intervenção pedagógica, o estudante não acrescentou estratégias além das já descritas nos guias. Entretanto, no decorrer das sessões-aula, ele foi acrescentando diferentes estratégias. Este fato vem ao encontro de seu relato, no grupo focal, em que afirma: “no começo eu achei que não ia ter muita utilidade, mas mudei de ideia” (S. 3). Pode-se inferir que ao utilizar os guias de interrogação metacognitiva, esse estudante foi refletindo e percebendo a importância do emprego de estratégias para ter uma melhor compreensão do texto.

Segundo Zimmerman & Campillo (2003), Zimmerman & Moylan (2009), o interesse e o valor atribuído à tarefa são variáveis que incentivam o começo da atividade. O valor à tarefa consiste na importância que a atividade tem para os objetivos pessoais do aluno. Neste sentido, pode-se dizer que o sujeito nº 3 ao perceber a utilidade das estratégias, aumentou seu interesse e também a sua motivação para compreender o texto.

É fundamental que os professores, ao apresentarem uma atividade, ajudem os alunos a perceber a utilidade que determinada tarefa pode ter, para que eles se envolvam mais na realização da atividade (PANADERO & ALONSO-TAPIA, 2014).

Em um segundo relato, o sujeito nº 3 expõe como procedia ao ler o texto antes da intervenção e faz referência ao uso dos guias, os quais passaram a contribuir para sua a leitura, conforme o excerto: “pra mim, ajudou bastante porque

eu não pensava, eu só lia e respondia de qualquer jeito, eu não entendia... mas depois, com os guias, eles passaram a me ajudar” (S. 3).

Com relação ao sujeito nº 10, observou-se que, após a intervenção pedagógica, ele conseguiu identificar as ideias principais do texto e expressar-se, por meio da escrita, o que compreendeu do texto, uma vez que, antes da IP não havia acertado ambas (questões 1 e 4 do TCL), conforme tabela 12. As estratégias assinaladas no questionário – QIECL, antes da IP, foram 9, a saber: questionar-se sobre o que o texto iria tratar, estabelecer um objetivo para ler, pensar por que o(a) professor(a) solicitou a leitura do texto, ler novamente partes que não entendeu, ler com atenção e devagar, nunca ler rapidamente, não passar à frente partes que não compreendia, procurar lembrar as ideias do texto e reler várias vezes se não conseguir compreender. Após a IP, essas estratégias continuaram a ser utilizadas e mais 9 foram acrescentadas: observar as imagens, procurar lembrar o que sabe sobre o assunto antes de ler, questionar-se sobre o que não compreendeu, escrever o que entendeu do texto utilizando suas palavras, questionar-se sobre as ideias do texto, não copiar o texto de forma literal, não desistir de continuar a ler, usar o dicionário e concentrar-se no texto.

A ampliação no repertório de estratégias, do sujeito nº 10, pode ser acompanhada por meio dos guias de interrogação metacognitiva, nos quais é possível perceber o processo de apropriação dessas estratégias, presentes nos seguintes excertos.

Estratégias	Início da intervenção	Meio da intervenção	Fim da Intervenção
Antecipação	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto e analisar qual poderia ser o assunto; - Pensar num objetivo para a leitura; - Ver o autor, onde foi publicado e o ano; - Quando tiver imagens, observar as ilustrações; - Pensar sobre o tema, sobre o que o título está falando; - Fazer um vocabulário com palavras desconhecidas; - Reler partes [que] não estão bem entendidas; - Reler o texto calmamente por uma segunda vez; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o título; - Ver o autor, publicação (onde foi publicado); - Ter um objetivo para ler; - Quando tiver imagens, observar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto e analisar qual poderia ser o assunto do texto; - Pensar sobre como vou ler; - Ter hipóteses sobre o que o texto irá falar.

Monitorização	<ul style="list-style-type: none"> - Ler devagar; - Rerler se não entender o parágrafo ou o texto; - Procurar se concentrar no que está lendo; - Pensar no que o texto propõe enquanto estou lendo; - Imaginar sobre a história (personagens) enquanto leio; - Tentar entender a palavra pelo contexto; 	<ul style="list-style-type: none"> -Imaginar sobre a história (personagens) enquanto leio; - Ler devagar; - Rerler se não entender; 	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginar sobre a história (personagens) enquanto leio; - Tentar entender a palavra pelo contexto;
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir o texto com minhas palavras 	<ul style="list-style-type: none"> - Ver se conheço o autor e se não procurar conhecer mais; - Pensar sobre aquilo que entendi; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar sobre o que trata o texto; - Pensar se o texto lido era conforme imaginei;

Figura 13 - Excertos do guia de interrogação metacognitiva do sujeito nº 10

Neste caso, o estudante acrescentou várias estratégias no início da intervenção e, ao longo das sessões-aula, inferiu-se que foi avaliando e escolhendo as estratégias conforme percebia a importância e o momento de seu emprego, como pode ser observado a partir de seu relato no grupo focal: “aprendemos que existem várias estratégias, e que precisamos saber escolher as que nos ajudam a compreender melhor o texto” (S.10).

Os excertos, tanto da figura 13 como do grupo focal, parecem demonstrar o desenvolvimento do conhecimento estratégico que o sujeito, nº 10, realiza ao refletir sobre as exigências do texto, sobre as estratégias que necessitam ser empregadas em cada momento da leitura e o avaliar o uso dessas estratégias. De acordo com Veiga Simão (2004), dotar os alunos de estratégias que permitam "reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, ou seja, apostar no conhecimento estratégico", é uma das tarefas fundamentais da escola (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 80).

Ao comparar as estratégias empregadas antes e após a intervenção pedagógica no QIECL, observar os excertos descritos nos guias de interrogação metacognitiva nos três momentos distintos da IP (início, meio e fim) e nos cartões-registros, bem como os relatos no grupo focal, foi possível analisar o processo de tomada de consciência destes com relação à importância de conhecer, selecionar e

utilizar as estratégias para cada momento de leitura, como se pode observar pelos depoimentos do grupo focal: “aprendemos a escolher as estratégias, aprendemos a usar as principais para cada momento do texto” (S. 3), “a usar o que a gente viu” (S. 22).

Neste sentido, os guias de interrogação metacognitiva contribuíram para a sistematização e organização das estratégias de compreensão leitora desenvolvidas ao longo das sessões-aula, conforme observou-se nos excertos acima.

Segundo Veiga Simão (2004, p. 80), um estudante que emprega uma estratégia está "em todo momento consciente de seus propósitos e, quando se desvia deles, é capaz de reorientar e regular a sua ação". Esta utilização supõe um verificar permanente do processo de aprendizagem que implica: i) antecipação, realização e autorreflexão (ZIMMERMAN & CAMPILLO, 2003).

Ainda foi possível analisar, por meio do cartão-registro (Apêndice E), a reflexão que os alunos fizeram sobre o seu próprio processo de aprender, sobre a compreensão e o uso de estratégias de leitura, sobre os processos autorregulatórios. Os excertos a seguir mostram a reflexão, a avaliação realizada pelo sujeito nº 3 ao responder uma das questões do cartão-registro - *Durante esta aula aprendi que...* " quando eu leio uma vez e não entendo, leio novamente usando as estratégias"(S.3).

Com relação a outra questão - *Percebi que...*, o aluno atribuiu importância a duas estratégias cognitivas/metacognitivas, uma de monitorização e outra de avaliação da leitura, conforme o fragmento: “ se me concentrar na leitura do texto e pensar sobre o que foi lido, entendo melhor” (S 3).

A importância de avaliar o processo de aprendizagem foi sendo percebida ao longo da intervenção, como é possível perceber pelo relato do sujeito nº 3 (extraído do grupo focal) ao falar sobre o uso do cartão-registro: “no final de cada aula a gente pode relatar o que entendeu e o que a gente gostaria de aprender mais... parava e refletia sobre o que aprendeu” (S. 3). Essa percepção também é sentida pelos sujeitos nº 10 e 22, respectivamente, nos fragmentos: “ajudou a perceber o que aprendi e o que queria saber mais” (S.10); “ a revisar o que a gente viu, o que aprendeu” (S. 22) .

O grupo focal possibilitou analisar a percepção dos alunos a respeito do procedimento da intervenção. Por meio de depoimentos, os alunos mostraram a compreensão que tiveram sobre as estratégias de aprendizagem e a valorização

destas para a sua vida estudantil e pessoal. No conjunto, constatou-se que foram frequentes as respostas que destacavam a importância da utilização das estratégias e que estas estavam sendo utilizadas em outros contextos, como é possível observar no excerto a seguir de um dos alunos: “estou compreendendo melhor a matéria e acho que está me ajudando nas outras aulas também” (S 10).

O desenvolvimento da compreensão leitora envolve o uso de estratégias de antecipação da leitura, exige a aquisição de competências de monitorização e também da avaliação do que compreendeu ou não, ou seja, a tomada de consciência sobre o uso e a especificidade de cada estratégia para os diferentes momentos da leitura. Neste contexto, a autoavaliação é primordial quando se pretende que o próprio aluno controle e também se responsabilize pelo seu próprio processo de aprendizagem.

A partir do exposto, é possível constatar que a modelagem metacognitiva, desenvolvida pelo professor, aliada ao comportamento estratégico e metacognitivo dos alunos que utilizaram estratégias de antecipação da leitura, de monitorização e avaliação, os guias interrogação metacognitiva e os cartões-registro, os quais auxiliaram na sistematização e reflexão do processo de aprendizagem, contribuíram para que os alunos obtivessem avanços na compreensão leitora, após a intervenção pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada em contexto escolar, teve enfoque nas estratégias de antecipação e planejamento da leitura, de monitorização e de avaliação com vistas à melhoria da compreensão leitora, ancorada no construto da Aprendizagem Autorregulada.

O presente estudo investigou se os alunos de uma turma de 8ª série, de uma escola pública estadual do município de Piratini/RS, apresentaram melhorias na compreensão da leitura e nas competências de autorregulação para a leitura, ao participarem de uma intervenção pedagógica realizada pela professora/pesquisadora, que utilizou estratégias de compreensão leitora, modelagem metacognitiva, guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro.

Os resultados obtidos na compreensão leitora dos alunos foram positivos e, possivelmente, seriam amplificados se a intervenção pedagógica ocorresse ao longo do ano. A sala de aula, devido a sua heterogeneidade, é o contexto ideal para a promoção do desenvolvimento de estratégias que visem à aprendizagem autorregulada. Os contextos físico e social são fatores que interferem no processo autorregulatório, dado que o sujeito, como agente do processo, pode intervir, a seu favor, no ambiente de aprendizagem.

A metodologia adotada para este estudo potencializou a apropriação de estratégias de aprendizagem pelos estudantes ao longo da intervenção pedagógica, uma vez que possibilitou a escolha, de forma consciente, intencional e autônoma, das estratégias mais eficazes para determinado momento da leitura e de acordo com a exigência da tarefa. De modo geral, os alunos evoluíram, na tomada de consciência e na utilização de estratégias, ao longo do processo de leitura, bem como apresentaram progressos na compreensão leitora. Estes resultados são, portanto, animadores, no que se refere à relevância de um trabalho de intervenção, de curta duração, voltado para a utilização de estratégias que visaram avanços na compreensão da leitura.

Algumas considerações a respeito desses resultados podem ser tecidas. Em primeiro lugar, observou-se que, de modo geral, os alunos participantes desta pesquisa ampliaram o repertório estratégias de compreensão leitora, especialmente as de avaliação da leitura; preferem empregar estratégias que exigem menos conhecimento metacognitivo. Destaca-se como relevante o percentual de 70,37% (19 alunos) que apresentou avanços na compreensão leitora, ao menos em duas das quatro questões do instrumento avaliativo, bem como o processo de apropriação de estratégias, observado por meio dos guias de interrogação metacognitiva e do cartão-registro, ao longo da intervenção pedagógica. Algumas das estratégias encontradas neste estudo, como mais e menos frequentes, vão ao encontro das referidas na literatura por jovens leitores (BORUCHOVITCH, 2001; JOLY, SANTOS & MARINI, 2006; JOLY & CARVALHO, 2006; FRADE, 2011).

Em segundo lugar, há relação entre o uso de estratégias e o (in)sucesso na compreensão leitora, uma vez que os alunos com menor compreensão foram os que menos empregaram estratégias para ler um texto. As estratégias mais utilizadas foram as de monitorização da leitura. Ainda que monitorizar seja um fator positivo, a ausência de estratégias que visem ao planejamento e à avaliação da leitura trazem prejuízos para a compreensão do texto. Estes alunos leem pouco e, de modo geral, apresentam um baixo senso de autoeficácia, o que pode ter afetado o esforço e a persistência para a realização da tarefa.

Todavia, os estudantes que apresentaram melhor compreensão leitora, utilizaram um conjunto mais amplo de estratégias. Demonstraram também competências autorregulatórias de compreensão da leitura, uma vez que, no decorrer do processo de ler (antes, durante e após a leitura), empregaram estratégias que visaram à antecipação e ao planejamento da leitura, à monitorização e à avaliação da leitura e à autoavaliação. Ao contrário dos estudantes com menor compreensão leitora, esses alunos afirmam que gostam de ler e leem diferentes gêneros textuais. Apresentaram expectativas positivas de autoeficácia e, por acreditarem que são capazes de compreender o que leem, costumam despender um maior esforço e persistência no processo de leitura.

Em terceiro, este estudo aponta para aspectos positivos e algumas limitações observados ao longo do desenvolvimento da intervenção pedagógica. Esta foi delineada com o intuito de produzir mudanças na prática pedagógica, atendendo a dificuldades de competência leitora apresentadas pelos alunos de 8ª e

teve como objetivo o ensino explícito de estratégias de aprendizagem, especificamente as de compreensão leitora, por meio da modelagem metacognitiva, utilizando guias de interrogação metacognitiva e cartões-registro.

Os aspectos positivos observados são referentes à metodologia adotada na pesquisa, que compreendeu a modalidade de infusão curricular, a modelagem metacognitiva e a utilização de guias de interrogação metacognitiva e de cartão-registro.

No formato apresentado, a intervenção pedagógica cumpriu com seu objetivo, pois por meio de atividades que envolveram o emprego de estratégias de compreensão leitora (de antecipação, monitorização e avaliação) e da modelagem metacognitiva, os alunos passaram a utilizar um repertório maior e variado de estratégias que contribuíram para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, as quais colaboraram para uma melhor compreensão dos textos trabalhados. É importante ressaltar, que os estudantes foram se apropriando das estratégias e utilizando-as com maior habilidade e propriedade ao longo das sessões-aula, ao fazerem uso dos guias de interrogação metacognitiva e do cartão-registro. Todavia, por se tratar de processos de ensino e de aprendizagem, é necessário que essas estratégias sejam trabalhadas ao longo do ano letivo.

As limitações que a pesquisadora observou foram relativas aos instrumentos – QIECL e ao TCL. Com relação ao primeiro, acredita-se que algumas questões poderiam ser melhor ajustadas à realidade brasileira, pois elas podem levar o sujeito a diferentes interpretações, embora a revisão já fora realizada. Referente ao TCL, acredita-se que textos do tipo informativo poderiam promover maior envolvimento dos alunos de 8ª série, e, que seria importante acrescentar um número maior de questões relativas à interpretação textual.

Em quarto e último lugar, esta pesquisa também apontou para o desenvolvimento de competências autorregulatórias ao longo da intervenção, com base na teoria de Zimmerman & Martinez-Pons (1986) e Zimmerman & Schunk (2001). Os processos autorregulatórios dos alunos foram percebidos no momento em que eles passaram: i) a estabelecer objetivos específicos para ler o texto, ii) a escolher estratégias eficazes para atingir os objetivos da leitura, iii) a monitorar o seu próprio desempenho com o propósito de observar o que estavam ou não compreendendo, iv) a reorganizar tanto o contexto físico (ambiente de sala de aula) como o social (professor/a e colegas) a fim de torná-lo compatível com seus

objetivos, solicitando ajuda quando julgavam necessário v) a gerenciar o tempo para a realização de cada atividade, vi) a autoavaliar as suas estratégias e vii) a avaliar os resultados.

Este estudo poderá promover mudanças no Projeto Pedagógico da escola onde foi realizado e contribuir para que professores possam incorporar a sua prática os procedimentos destinados a promover a aprendizagem autorregulada em todas as disciplinas do currículo. Após a devolução dos resultados deste trabalho, a instituição poderá repensar a forma de atuar sobre esta temática. Ainda que o tema deste estudo tenha sido a compreensão leitora, o ensino de estratégias de aprendizagem faz-se necessário em todas as áreas do ensino.

O referencial teórico adotado nessa investigação, assim como os conceitos de aprendizagem autorregulada e de compreensão autorregulada em leitura se insere em um campo ainda pouco pesquisado no Brasil. Neste sentido, estudos sobre esta temática são necessários para ampliar esforços em direção a propostas pedagógicas que visem ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, de competências autorregulatórias para a leitura, especialmente, à formação de um leitor crítico, reflexivo e autônomo, capaz de compreender o conhecimento historicamente construído e, apropriado deste, possa, como agente transformador do meio em que vive, (re)significar o seu contexto e sua visão de sociedade.

Referências

ALMEIDA, Leandro S.; GUISANDE, Maria A. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.145-166.

ÁLVAREZ, Maria del C. G. **Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: Un programa de evaluación e intervención en alumnos de la enseñanza primaria**. 1992. 472f. Tese de doutoramento. Madrid: Universidad Computense de Madrid.

ANGELO, Ivan. Tropeços; a graça e a lógica de certos enganos. In: BORGATTO, Ana M. T.; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera L. C. **Projeto Teláris**: Português, 9º ano. São Paulo: Ática, 2012.

AZZI, Roberta G. & POLYDORO, Soely A. J. Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R. G. & POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p.9-23.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-42.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v.84, p.191-215, mar. 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUMANN, James F.; JONES, L. A.; SEIFERT-KESSEL, N.. Monitoring reading comprehension by thinking aloud. **Instructional Resource**, v.1. Ed 360-612, 26p. 1993.

BOEKAERTS, Monique, CORNO, Lyon . Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention. **Applied Psychology: An International Review**, v.54, n. 2, p. 199-231, 2005.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A.; Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, Sueli E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.231-250.

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.5, n.1, p.19-25, jun. 2001.

_____. Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva na teoria do processamento da informação. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre/RS, v.5, n.2, p.145-152, dez. 2006.

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

BRANDÃO, Ana C. & SPINILLO, Alina G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.11, n. 2, p.253-272, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONSON, Martha. **Self-regulation in early childhood: Nature and nurture**. Guilford Press, 2000.

BROWN, Ann L. The advancement of learning. **Educational researcher**, p. 4-12, 1994.

BROWN, Rachel; PRESSLEY, Michael. Self-Regulated Reading and Getting Meaning From Text: The Transactional Strategies Instruction Model and Its Ongoing Validation. In: SCHUNK, D & ZIMMERMAN, B. (Org.). **Self-Regulation of Learning and Performance**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p.155-179, 1994.

BZUNECK, José A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.13-42.

CHALETA, Maria E.; GRÁCIO, Maria L.; ROSÁRIO, Pedro. Estratégias de Aprendizagem em estudantes universitários. In: **Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicologia**. Braga: Universidade do Minho, 2. ed., 2006. p.1913-1921.

COLASSANTI, Marina. De água nem tão doce. In: DILETA, Delmanto; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas. Port.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. A moça tecelã. In: CEREJA, Willian R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português**: linguagens, 8º série. São Paulo: Atual, 2006.

CORNO, Lyon. Volitional aspects of self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement**.: Theoretical perspectives. Mahawh, New Jersey: Laurence Erlbaum, 2001. p.191-225.

COSTA, Elis. R. & BORUCHOVITCH, Evely. A autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R.G. &

POLYDORO, Suely. A. J. (Org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p.87-110.

DAMIANI, Magda F. Sobre Pesquisas do tipo intervenção (Painel: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional). In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p.2882-2890.

_____; GIL, Robledo Lima; PROTÁSIO, Michele Reinaldo. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. **UNlrevista**, v.1, n. 2, p.01-14, abr. 2006.

_____; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas p.57-67, mai./ago. 2013.

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

DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana M. (Org.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004. p.17-39.

DUARTE, Maria F.; VEIGA SIMÃO, Ana M. Aprendizagem Estratégica e trabalhos de casa. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. (Org.). **Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas**. Ciências da Educação. Lisboa: Imprensa de Coimbra, 2007. p.131-168.

ENCICLOPÉDIA Barsa Universal. São Paulo: Barsa Planeta, 18 v., 2007.

FIGUEIREDO, Fernando, J. C. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Autorregulação da Aprendizagem. **Revista Millenium** - Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu, n. 34, p.233- 258, 2008.

FLAVELL, John H.. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n.10, p. 906-911, 1979.

FRADE, Carla L. D. **Auto-questionamento e Identificação de Estratégias de Metacompreensão Leitora, perante a tarefa, em alunos do 5º ano de escolaridade – Estudo Exploratório**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia)- Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.

FRISON, Lourdes M. B.; SIMÃO, Ana M. V. Abordagem (auto) biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.196-206, 2011.

_____. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciência e Conhecimento** - Revista Eletrônica da Ulbra, Porto Alegre, v.02, p.1-14, 2007.

_____. **Auto-regulação da aprendizagem:** atuação do pedagogo em espaços não-escolares. 2006. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura.** Lisboa, Edições Asa, 1990.

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

_____; BORUCHOVITCH, Evely. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.27, n.3, p.291-299. jul./set. 2011.

_____; BORUCHOVITCH, Evely. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v.21, n.3, p.319-326, 2005.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe Ribeiro da. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados:** o desafio da triangulação. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA):** resultados nacionais – Pisa 2009. Brasília, O Instituto, 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc):** resultados nacionais – Anresc 2011. Brasília, O Instituto, 2012.

JOLY, Maria C. R. A. DIAS, Anelise. S., ALMEIDA, Leandro. S., FRANCO, Amanda. H. R. **Autorregulação na universidade.** Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2012.

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

_____; CARVALHO, R. M. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, v.23, n.3, p.271-278, 2006.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LISPECTOR, Clarice. Tentação. In: CEREJA, Willian R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português:** linguagens, 9º ano. 5ªed. São Paulo: Atual, 2009.

LOPES DA SILVA, Adelina & SÁ, Isabel. **Saber estudar e estudar para saber.** Coleção Ciência da Educação. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. A auto-regulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I., & Veiga Simão, A. M. **A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais** Porto: Porto Editora, 2004. p.18-39.

_____; VEIGA SIMÃO, Ana M., SÁ, Isabel. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **Revista InterMeio: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande: Editora UFMS**, v.10, n.19, p.58-74, 2005.

MACHADO, Rejane F.; FRISON, Lourdes. M. B. Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.42, p.168-198, 2012.

MCLAIN, K.; MAYER, V. Effects of two comprehension monitoring strategies on the metacognitive awareness and reading achievement of third and fifty grade student. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. ED 364 840, 1993.

MOLINA, Olga. Diferenças no desempenho em leitura como resultado de treinamento em habilidades de estudo. **Educação e Seleção**, n.10, p.35-42, 1984.

MONEREO, Carles; CASTELLÓ, Montserrat; CLARIANA, Mercé; PALMA, Montserrat; PÉREZ, Maria L. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona, Colección El Lápiz, Grão Editorial, 1995.

MONTALVO, Fermín T.; TORRES, María C. G. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v.2, n. 1, p.1-34, 2004.

PALINCSAR, Annemarie. S.; BROWN, Ann. L. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. **Cognition and Education**, n.1, p.117-175, 1984.

_____. Collaborative Approaches to reading comprehension. In A. & Sweet C. Snow (Eds.). **Rethinking reading comprehension**. New York: Guilford Press, 2003. p.99-115.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. **Anales de Psicología**, Norteamérica, v.30, n.2, 30 abr. 2014. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.167221>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

PAULINO, Paula; LOPES DA SILVA, Adelina. Promover a regulação da motivação na aprendizagem. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.42, p.96-118, 2013.

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

_____. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p.451-502.

POLYDORO, Suely A. J. ; AZZI, Roberta G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p.75-94, 2009.

_____; AZZI, Roberta G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. & POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.149-164.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

POZO, Juan I. Estrategias de aprendizaje. In Coll, C., Palacios, J. e Marchesi, A. (Org.), **Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza Psicología, 1996. p.199-221.

PUUSTINEN, Minna ; PULKKINEN, Lea. Models of Self-regulated Learning: A review. **Journal of Education Research**. Scandinavian, v.45, n.3, p.260-286, 2001.

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; SILVA, Rosângela Marion da; SEHNEM, Graciela Dutra. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, p.779-786, out./dez. 2008.

RIBEIRO, Iolanda da S. ; VIANA, Fernanda L.; CADIME, Irene; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **Compreensão da Leitura**. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito. Um Programa de Intervenção para o 2º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2010.

ROSÁRIO, Pedro. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004.

SÁ, Isabel. Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. A autodeterminação e a orientação para objectivos. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I., & Veiga Simão, A. M. **A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004. p.55-75.

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

SOUSA, Pedro M. L. Aprendizagem Auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. **O Portal dos Psicólogos**, p.1-13, 2006.

SOUZA, Liliane F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, n.36, p.95-107, 2010.

VEIGA SIMÃO, Ana M. **Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação**. Desenvolvimento curricular. Ministério da Educação, Lisboa, 2002.

_____. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In ALVES, M. A. & MACHADO, E. A. (Org.) **Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2008. p.125-151.

_____; DUARTE, Fátima; FERREIRA, Paula Costa. Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas, **Cadernos de Educação**, Pelotas, p.12-44, mai./jun./jul./ago. 2012.

_____. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In BIZARRRO, R.; BRAGA, F. (Org.). **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências**. Porto: Porto Ed., 2006. p.192-206.

_____. Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional. In: MIRANDA, G. L.; BAHIA, S. (Org.). **Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino**. Relógio D'Água Editores. Lisboa, 2005. p.263–287.

_____. O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto Editora: Porto, 2004. p. 77- 87.

VYGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

WELLS, Gordon. **Indagación Dialógica**. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

WINNE, Philip H. Inherent details in self-regulated learning. **Educational Psychologist**, v.30, n. 4, p.173-187, 1995.

ZEIDNER, Moshe ; BOEKAERTS, Monique ; PINTRICH, Paul R. Self-Regulation: An Introductory Overview. In: ZEIDNER, M.; BOEKAERTS, M. ; PINTRICH, P. R. (Org.). **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000. p.1-12.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press. p. 13-39. 2000.

_____. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into practice**, v.41, n.2, p.64–70, 2002.

_____. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, v.11, p.307-313, 1986.

_____. Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. **Educational Psychologist**, v.25, n.1, p.3-7, 1990.

_____; MARTINEZ-PONS, Manuel. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. **American Educational Research Journal**, v.23, n.4, p.614-628, 1986.

_____; SCHUNK, Dale H. **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives**. 2.ed. Mahwah: Erlbaum, 2001.

_____; MOYLAN, Adam R.. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. *In* D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), **Handbook of Metacognition in Education**. p. 299-315. New York: Routledge. 2009.

_____; CAMPILLO, Magda. Motivating self-regulated problem solvers. *In* J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.). **The psychology of problem solving**. New York: Cambridge University Press. p. 233–262. 2003.

Apêndices

Apêndice A

Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão da Leitura (Veiga Simão, 2013 adaptado para 8ªsérie/9ºano por Vieira, 2013)

O questionário que irás preencher está relacionado com o tipo de estratégias que utilizas para compreenderes um texto. Não tens tempo limite para responderes, nem respostas certas ou erradas, é a tua opinião. **Assinala com um (x) a(s) alternativa(s) que correspondem às tuas ações.** Ficaremos agradecidos se responderes às questões a seguir tendo em conta a tua opinião sobre ti mesmo.

Sujeito: _____

Idade _____ Sexo _____ Ano escolar _____

1. Gostas de ler?

Sim

Não

2. O que lês?

Livros de Literatura (ação/aventura/romance...)

Livros didáticos

Revistas, jornais

História em quadrinhos

Outros, quais ? _____

3. Para que lês os livros didáticos (objetivo)?

Leio para:

Aprender

Desenvolver a escrita

Desenvolver a leitura

Imaginar ou ter ideias novas

Atender a solicitação do(a) professor(a)

Outros, quais ? _____

4. O que fazes para ter uma ideia sobre o que trata o texto?

Leio o título

Observo a estrutura / a organização do texto

Observo as imagens, gráficos, desenhos

Penso sobre o que o texto vai abordar

Questiono-me sobre o que o texto irá tratar

Outros, quais ? _____

5. Costumas ter um objetivo para ler um texto?

Sim

Não

6. Procuras lembrar o que sabes sobre o assunto antes de ler?

Sim

Não

7. Costumas pensar por que o (a) professor(a) te solicitou a leitura de um texto?

Sim

Não

Assinala a alternativa que corresponde à tua ação:	Sempre ou quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes	Nunca ou quase nunca
8. Acreditas que consegues compreender os textos que lês?					
9. Acreditas que é importante ler os livros didáticos?					

Assinala a alternativa que corresponde à tua ação para responder a questão seguinte: 10. O que costumavas fazer para saber se compreendeste bem um texto?	Sempre ou quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes	Nunca ou quase nunca
a) Leio novamente partes do texto quando não entendo.					
b) Questiono-me sobre o que não compreendi.					
c) Leio com atenção e devagar para ter a certeza que compreendi.					
d) Leio o texto rapidamente.					
e) Passo à frente algumas partes que não compreendi.					
f) Relembro as ideias principais do texto.					
g) Faço esquemas para organizar melhor as ideias do texto.					
h) Sublinho partes do texto que considere importante.					
i) Escrevo o que entendi do texto (resumo), utilizando as minhas palavras.					
j) Faço anotações sobre o que considere mais importante.					
k) Faço perguntas sobre o assunto do texto.					
l) Releio o texto várias vezes quando não consigo compreender.					
m) Questiono-me sobre as ideias do texto.					
n) Copio trecho do texto de forma literal.					
o) Desisto de continuar a ler o texto se não estou compreendendo.					

<p>Assinala a alternativa que corresponde à tua ação para responder a questão seguinte:</p> <p>11. <u>O que fazes quando tens dificuldades em compreender um texto?</u></p>	Sempre ou quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes	Nunca ou quase nunca
a) Questiono-me sobre o que não compreendi.					
b) Releio o texto para ver se consigo compreender.					
c) Sublinho partes do texto que acho importante.					
d) Passo à frente algumas partes que não compreendo.					
e) Questiono-me sobre as ideias do texto.					
f) Uso o dicionário para saber o significado de algumas palavras.					
g) Concentro-me na leitura se o texto é difícil.					

Apêndice B

Texto com questões de Compreensão Leitora (TCL)

Sujeito: ____

Idade ____ Sexo ____ Ano escolar ____

1- Lê o texto a seguir:

Tropeços

A graça e a lógica de certos enganos da fala

O compenetrado pintor de paredes olhou as grandes manchas que se expandiam por todo o teto do banheiro do nosso apartamento, as mais antigas já negras, umas amarronzadas, outras esverdeadas, pediu uma escada, subiu, desceu, subiu, apalpou em vários pontos e deu seu diagnóstico:

- Não adianta pintar. Aqui tem muita “humildade”.

Levei segundos para compreender que ele queria dizer “umidade”. E consegui não rir. Durante a conversa, a expressão surgiu outras vezes, não escapara em falha momentânea.

Há palavras que são armadilhas para os ouvidos, mesmo de pessoas menos humildes. São captadas de uma forma, instalam-se no cérebro com seu aparato de sons e sentidos – sons parecidos e sentidos inadequados – e saltam frescas e absurdas no meio de uma conversa. São enganos do ouvido, mais do que da fala. Como o tropeção de uma pessoa de boas pernas não é um erro do caminhar, mas do ver.

Resultam muitas vezes formas hilárias. O zelador do nosso prédio deu esta explicação por não estar o elevador automático parando em determinados andares:

- O computador entrou em “pânico”.

Não sei se ele conhece a palavra “pane”. Deve ter sido daquela forma que a ouviu e gravou. Sabemos que é “pane”, ele assimilou “pânico” – a coisa que nomeamos é a mesma, a comunicação foi feita. Tropeço também é linguagem.

O cheque bancário é frequentemente vítima de um tropicão desses. Muita gente diz, no final de uma história de esperteza ou de desacordo comercial, que mandou “assustar” um cheque. Pois outro dia encontrei alguém que mandou “desbronquear” o cheque. Linguagens - imagino a viagem que a palavra “desbloquear” fez na cabeça da pessoa: a troca comum do “l” pelo “r”, a estranheza que se seguiu, o acréscimo de um “n” e aí, sim, a coisa ficou parecida com alguma coisa, bronca, desbronquear, sem bronca. Muita palavra com status de dicionário nasceu assim.

Já ouvi de um mecânico que o motor do carro estava “rastreado”, em vez de “rateado”. Talvez a palavra correta lhe lembrasse rato e a descartara como improvável. “Rastrear” parecia melhor raiz, traz aquela ideia de vai e volta e vacila, como quem segue um rastro... Sabe-se lá. Há algum tempo, quando eu procurava um lugar pequeno para morar, o zelador mostrou-me um quarto e sala “conjugal”. Tem lógica, não? Muitos erros são elaborações. Não teriam graça se não tivesse lógica.

A personagem Magda⁴⁶, da televisão, nasceu deles. Muito antes, nos anos 70, um grupo de jornalistas, escritores e atores criou o Pônzio, personagem de mesa de bar que misturava os sentidos das palavras pela semelhança dos sons. Há celebridades da televisão que fazem isso a sério. Na Casa dos Artistas, uma famosa queria pôr um “cálcio” no pé da mesa. Uma estrela da Rede TV! falou em “instintores” de incêndio. A mesma [pessoa] disse que certo xampu tinha “Ph.D⁴⁷.” neutro.

Estudantes candidatos à universidade também tropeçam nos ouvidos. E não apenas falam, mas registram seus equívocos. Nas provas de avaliação do ensino médio aparecem coisas como “a gravidez do problema”, “micro-leão-dourado” e, esta é ótima, “raios ultraviolentos”.

Crianças cometem coisas tais, para a delícia dos pais. O processo é o mesmo: ouvir, reelaborar, inserir em uma lógica própria e falar. Minha filha pequena dizia “água solitária”, em vez de “sanitária”. A sobrinha de uma amiga, que estranhava a irritação mensal da tia habitualmente encantadora, ouviu desta uma explicação que era quase uma desculpa e depois a repassou para a irmã menorzinha:

– A tia Pat está “misturada”.

ANGELO, Ivan. Tropeços; a graça e a lógica de certos enganos. In: BORGATTO, Ana M. T.; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera L. C. **Projeto Teláris**: Português, 9º ano. São Paulo: Ática, 2012.

2- Sublinha as ideias principais do texto.

3- É causa ou são causas das confusões que as personagens do texto fazem com as palavras. Marca V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas:

- () Desconhecimento da escrita das palavras e de seu significado.
- () Há falta de atenção na hora de falar por parte de algumas pessoas.
- () A possibilidade de brincar com as palavras.
- () Palavras com sons semelhantes, mas significados diferentes.

⁴⁶ **Magda**: personagem de programa de televisão famosa por suas tiradas linguísticas, em que se misturavam erros gramaticais e ideias absurdas.

⁴⁷ **Ph. D.** : indivíduo que tem curso de doutorado (grau acadêmico).

4- Lê o que diz o narrador a respeito das “armadilhas para os ouvidos”:

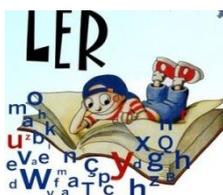
“Há palavras que são armadilhas para os ouvidos, mesmo de pessoas menos humildes. São captadas de uma forma, instalam-se no cérebro com seu aparato de sons e sentidos – sons parecidos e sentidos inadequados – e saltam frescas e absurdas no meio de uma conversa. São enganos do ouvido, mais do que da fala.”

a) De acordo com o trecho acima, o que é preciso fazer para não cair nas “armadilhas do ouvido”? Assinala com um x a alternativa correta:

- () Prestar atenção na hora de escrever.
- () Prestar atenção ao ouvir as palavras pronunciadas por pessoas menos humildes.
- () Recorrer ao livro didático.
- () Recorrer ao dicionário em caso de dúvida sobre escrita e significado.

5- A partir da leitura do texto compreende-se que:

Obrigada pela tua participação



Apêndice C

Texto com questões de Compreensão Leitora (TCL)

Sujeito: ____

Idade _____ Sexo _____ Ano escolar _____

A família de olhos

Era a tarde de um longo e adorável dia que eles passaram juntos. Sentaram-se no terraço em frente a um novo café, na esquina de um novo bulevar⁴⁸.

O bulevar estava ainda atulhado de detritos, mas o café já exibia orgulhoso seus infinitos esplendores. [...] Enquanto se mantêm sentados e felizes, olhos nos olhos, os amantes são surpreendidos pelos olhares de outras pessoas.

Uma família de pobres, vestida de andrajos⁴⁹ – um pai de barba grisalha, um filho jovem e um bebê – para exatamente em frente a eles e observa, embevecida, o brilhante mundo novo lá dentro. As três faces eram extraordinariamente sérias, e aqueles seis olhos contemplavam fixamente o novo café com a mesma admiração, que diferia apenas em função da idade.

[...] Os olhos do pai parecem dizer: “Como isso é belo! Parece que todo o ouro do mundo foi se aninhar nessas paredes”. Os olhos do filho parecem dizer: “Como isso é belo! Mas é um lugar que só pode ser frequentado por pessoas que não são como nós”. Os olhos do bebê estavam demasiado fascinados para expressar qualquer coisa de alegria, estupidez e intensidade. A fascinação dos pobres não tem qualquer conotação hostil; sua visão do abismo entre os dois mundos é sofrida e resignada. Por causa disso, um dos enamorados (o rapaz) começa a sentir-se incomodado e até um pouco envergonhado. Surpreende-se tocado por essa “família de olhos” e sente alguma afinidade com eles. Porém, no momento seguinte, quando volta a olhar para os olhos de sua querida, tentando ler neles os seus próprios pensamentos ela diz: “Essas pessoas de olhos esbugalhados são insuportáveis! Você não poderia pedir ao gerente que os afastasse daqui?” O incidente o deixou triste; agora vê “como é difícil as pessoas se compreenderem umas às outras, como o pensamento é incomunicável, mesmo entre pessoas apaixonadas.

⁴⁸ Avenida larga e arborizada.

⁴⁹ Trapos, roupas muito velhas e rasgadas.

Marshall Berman. Tudo o que é sólido desmancha no ar.

2. Sublinha as ideias principais do texto.

3. Marca V ou F em cada trecho abaixo levando em consideração a presença ou não das duas realidades diferentes retratadas no texto.

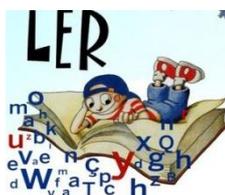
- () A realidade da pobreza, representada pela família que observa o café.
 () A realidade do conforto material, representada pelo casal de namorados que está na parte interna do café.
 () A realidade da pobreza manifestada pela família que observa o café e a de um casal de namorados que possui uma situação econômica favorável.
 () A realidade de como é difícil as pessoas se compreenderem umas às outras.

4. Assinala com um x a alternativa correta:

- a) O título do texto a “Família de olhos” sugere a admiração que a família expressa pelo novo ambiente através do olhar:
- () O modo como o casal de namorados olha para a família pobre .
 () O olhar de compaixão do rapaz por aquelas pessoas que estavam a admirar o lugar.
 () O olhar desprezível da namorada pela família que contemplava fixamente o ambiente.
 () A família expressou toda a sua admiração pelo novo ambiente por meio do olhar.

5. A partir da leitura do texto compreende-se que:

Obrigada pela tua participação



Apêndice D – Guias de interrogação metacognitiva



**As minhas estratégias
antes de ler um
texto... Penso...**

ANTES DA LEITURA DO TEXTO

- ✚ *O que eu sei sobre o assunto?*
- ✚ *Por que será que a professora pediu para eu ler este texto?*
- ✚ *Será que vou conseguir compreender o texto? Por quê?*

Nome:
Data:



**As minhas estratégias
após a leitura de alguns
parágrafos do texto...
Penso...**

DURANTE A LEITURA DO TEXTO

- ✚ *Depois de ler o primeiro parágrafo, confirmo as minhas primeiras ideias ou hipóteses sobre o texto?*
- ✚ *Consigo explicar com as minhas palavras o que acabei de ler?*
- ✚ *Penso no que poderá acontecer a seguir?*

Nome:
Data:

APÓS A LEITURA DO TEXTO

As minhas estratégias após a leitura do texto... Penso...

Quais são as ideias principais do texto? Vou sublinhá-las e escrevê-las com as minhas palavras?

Se tiver dificuldades em compreender, o que posso fazer?

Nome: _____ Data: _____



APÓS A LEITURA DO TEXTO

As minhas estratégias após a leitura do texto... Penso...

O que aprendi com a leitura do texto?

O que preciso fazer para lembrar do que li?

Que perguntas devo fazer (a mim) para me ajudar a compreender o texto?

Nome: _____ Data: _____



Apêndice E – Cartão-registro

Durante esta aula aprendi que.....

.....
.....
.....

Percebi que

.....
.....
.....

Gostaria de saber mais sobre

.....
.....
.....

Sujeito: _____ Data: _____ Sessão-aula: _____

Apêndice F – Grupo Focal

Pontos de análise

- 1) Que estratégias de compreensão leitora vocês aprenderam ao longo da intervenção realizada?/ Como avaliam estas aprendizagens?/ Perceberam alguma contribuição? / Que estratégias utilizavam e continuam a utilizar?
- 2) Pensando na intervenção pedagógica , a modelagem, os exemplos, as estratégias realizadas em sala de aula passaram a fazer parte da forma como vocês organizam o pensamento para compreender um texto?
- 3) No entender de vocês, o guia de interrogação metacognitiva contribuiu para aperfeiçoar a compreensão da leitura? Explica :/ Qual a utilidade do cartão de registro no processo realizado, o que te proporcionou, sobre o que te fez pensar?
- 4) E, agora pensando especificamente na intervenção pedagógica como um todo, como vocês avaliam a dinâmica da aula (a organização e o desenvolvimento das aulas, os questionamentos feitos pela professora)? /Destaca os pontos relevantes e os a melhorar sobre o trabalho feito (da intervenção, das aulas sobre estratégias)
- 5) Se tivesses que falar para um amigo, sobre o trabalho que realizamos sobre a intervenção, que pontos destacarias como importantes? E para finalizar, que pontos destacarias que precisamos melhorar?

Apêndice G – Figura 14 -Resultados da avaliação do instrumento TCL, nos dois momentos de aplicação (antes e após a intervenção pedagógica)

	S 01		S 02		S 03		S 04		S 05		S 06		S 07		S 09		S 10		S 11		S 12		S 13		S 14		S 15	
	Antes	Após																										
Sublinhar as ideias principais do texto (questão 1)	3	1	2	2	2	1	3	4	3	2	1	1	1	2	2	1	3	1	2	2	2	3	2	3	1	1	3	2
Compreender as questões referentes ao texto (questão 2)	2	2	2	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	3	2	1	1	2	1	1	1	2	1
Compreender as questões referentes ao texto (questão 3)	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	3	3	1	3	1	1	1	1	3
Expressar, por meio da escrita, o que compreendeu com a leitura do texto (questão 4)	1	3	3	1	2	2	3	3	3	1	1	2	2	1	1	3	3	1	1	1	2	1	2	4	2	1	1	2

Legenda:

S: sujeito

1 acertou; 2 acertou parcialmente; 3 não acertou; 4 não respondeu

	S 16		S 17		S 18		S 19		S 20		S 21		S 22		S 23		S 24		S 25		S 26		S 27		S 29	
	Antes	Após																								
Sublinhar as ideias principais do texto (questão 1)	1	1	3	1	2	1	3	1	3	2	2	1	2	1	3	2	1	1	2	1	3	1	2	2	3	4
Compreender as questões referentes ao texto (questão 2)	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	2
Compreender as questões referentes ao texto (questão 3)	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Expressar, por meio da escrita, o que compreendeu com a leitura do texto (questão 4)	3	2	2	1	3	3	3	1	2	2	3	1	3	1	1	2	3	1	2	1	1	3	3	1	1	2

Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Prezados Pais:

A Instituição de seu(sua) filho(a) está oportunizando aos seus(suas) alunos(as) a participação em uma pesquisa de mestrado desenvolvida pelo professora Daiana Corrêa Vieira, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa tem o objetivo de investigar as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos(as) alunos(as) da 8ª série do ensino fundamental e, para isso, serão realizados um pré-teste, uma intervenção pedagógica e um pós-teste que ocorrerão nos meses de agosto, setembro e outubro do corrente ano.

A participação dele (a) é voluntária e não está relacionada à sua avaliação em qualquer disciplina.

Todas as respostas são estritamente confidenciais e apenas os membros da equipe de pesquisa terão acesso às respostas individuais.

As testagens previstas serão realizadas com os alunos previamente autorizados pelos pais ou responsáveis, dentro da própria escola, na disciplina de Língua Portuguesa.

Com este trabalho, esperamos contribuir para os estudos na área da Psicologia da Educação, especificamente da Aprendizagem Autorregulada.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mestranda Daiana Corrêa Vieira

daianac.vieira@gmail.com.br

Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

lfrison@terra.com.br

Eu, _____, RG/CPF nº _____

autorizo meu filho(a) _____

a participar da pesquisa acima descrita no decorrer do ano de 2013.

Piratini, ____/____/2013.

Anexos

Anexo A – Texto: De água nem tão doce

De água nem tão doce

Criava uma sereia na banheira. Trabalho, não dava nenhum, só a aquisição dos peixes com que se alimentava. Mansa desde pequena, quando colhida em rede de camarão já estava treinada para o cotidiano da vida entre azulejos.

Cantava. Melopeias, a princípio. Que aos poucos, por influência do rádio que ele ouvia na sala, foi trocando por músicas de Roberto Carlos. Baixinho, porém, para não incomodar os vizinhos.

Assim se ocupava. E com os cabelos, agora pálido ouro, que trançava e destrançava sem fim. “Sempre achei que sereia era loura” dissera ele um dia trazendo tinta e água oxigenada. E ela, sem sequer despedir-se dos negros cachos no reflexo da água da banheira, começara dócil a passar o pincel.

Só uma vez, nos anos todos em que viveram juntos, ele a levou até a praia. De carro, as escamas da cauda escondidas debaixo de uma manta, no pescoço a coleira que havia comprado para prevenir um recrudescer do instinto. Baixou um pouco o vidro, que entrasse ar de maresia. Mas ela nem tentou fugir. Ligou o rádio, e ficou olhando as ondas, enquanto flocos de espumas caíam dos seus olhos.

COLASSANTI, Marina. De água nem tão doce. In: DILETA, D.; CARVALHO, L. B. **Jornadas. port.** 2.ed.São Paulo: Saraiva, 2012.

Anexo B – Texto: Tentação

Tentação

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um basset ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-la dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

Anexo C – Texto: A moça tecelã

A Moça Tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo.

Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata. Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira. Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

COLASSANTI, Marina. A moca tecelã. In: CEREJA, Willian R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português: linguagens**, 8º série. São Paulo: Atual, 2006.