

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GISELLE GOMES MAIA

**AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO
MÉDIO**

**Pouso Alegre
2018**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GISELLE GOMES MAIA

**AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, na linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Neide de Brito Cunha

**Pouso Alegre
2018**

Maia, Giselle Gomes. Avaliação de estratégias de leitura no ensino médio / Giselle Gomes Maia. Pouso Alegre: 2018. 92f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2018.

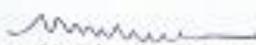
Orientadora: Dr^a. Neide de Brito Cunha.

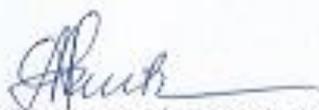
1. Estratégias de leitura. 2. Ensino médio. 3. Avaliação psicoeducacional.

CDD: 370.11

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO" foi defendida, em 27 de setembro de 2018, por GISELLE GOMES MAIA, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98011732, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Universidade São Francisco - USF
Examinadora


Profa. Dra. Susana Gakyia Caliatto
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos alunos do Ensino Médio das escolas participantes.

Sem o apoio de vocês, eu não seria uma pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

A gratidão nos imprime o sentimento da incompletude e nos apresenta nossa humanidade limitante. Agradecer, portanto, nos torna mais humanos, pois permite que vejamos no outro o que há de melhor em nós mesmos.

Assim, cabe agradecer aos meus familiares, que se envolveram na pesquisa comigo, oferecendo sua escuta silenciosa e acolhedora.

À Secretária de Educação e Cultura, às Diretoras e professores das escolas pesquisadas, meu agradecimento. Abrir as portas da escola para a pesquisa é, antes de tudo, um ato de coragem e valentia que permite desnudar práticas e valores construídos.

Aos alunos participantes, meu especial agradecimento. A jovialidade de vocês nos impulsiona em busca de respostas para as questões que inquietam a pesquisa.

Aos meus professores do curso de Mestrado, meu agradecimento por nos apresentarem o caminho da pesquisa de maneira apaixonante e séria.

À minha orientadora, Dra. Neide de Brito Cunha, que abraçou a pesquisa comigo e fez despertar em mim a curiosidade e a inquietação que me movem como pesquisadora. A você minha gratidão por tantos ensinamentos e partilhas.

MAIA, Giselle Gomes. **Avaliação de estratégias de leitura no ensino médio**. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2018.

RESUMO

O conceito de leitura se diversificou ao longo do tempo, tendo em vista as transformações na sociedade, na economia e na cultura e os avanços tecnológicos que têm proporcionado crescente visualização de materiais didáticos, especialmente os disponíveis em meio digital. Considera-se que o leitor competente é o sujeito capaz de produzir significado como reação ao que lê, valendo-se de seus conhecimentos prévios. Nesse processo, ele utiliza vários processos cognitivos, habilidades e estratégias para promover, monitorar e manter a compreensão leitora. Diante dessas considerações e embasado nos conceitos de metacognição, este estudo tem por objetivo geral elaborar uma escala para verificar a frequência de uso de estratégias de leitura em alunos do Ensino Médio. Para alcançar esse objetivo foram necessárias três etapas, com uma abordagem mista para melhor apresentação dos dados, a primeira, de caráter qualitativo, objetivou, por meio de entrevista realizada na modalidade grupo focal, coletar dados a partir da interação entre uma amostra de participantes da pesquisa que discutem e levantam questões sobre o tema a ser pesquisado. O segundo estudo teve o objetivo de derivar evidências de validade de conteúdo com base na análise de juízes, professores de Língua Portuguesa e especialistas em Avaliação Psicológica Educacional, que analisaram a escala piloto em seus aspectos de linguagem, temática e conteúdo e propuseram algumas alterações para a escala definitiva. O terceiro estudo averiguou as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes por meio da ELEM e buscou também evidências de validade baseadas na estrutura interna. Os resultados apontaram, por meio das médias obtidas, que os estudantes utilizam estratégias de leitura, porém não o fazem segundo os momentos que a teoria preconiza. O alfa de Cronbach indicou que a escala, no total, apresenta um bom índice, no entanto isto não ocorreu quando analisados os momentos – antes, durante e depois – separadamente. Por fim, as implicações psicoeducacionais desses resultados são apresentadas.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Ensino Médio. Avaliação psicoeducacional.

MAIA, Giselle Gomes. **Reading strategies evaluation in high school**. 2018. 92f. Dissertation (Master of Education), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

ABSTRACT

The concept of reading has diversified over time, taking into account the changes in society, economy and culture and the technological advances that have provided increasing visualization of didactic materials, especially those available in digital media. It is considered that the competent reader is the subject capable of producing meaning as a reaction to what he reads, using his previous knowledge. In this process, it uses various cognitive processes, skills, and strategies to promote, monitor, and maintain reading comprehension. Given these considerations and based on the concepts of metacognition, this study aims to elaborate a scale to verify the frequency of use of reading strategies in high school students. To do so, three steps were elaborated, with a mixed approach to better data presentation. The first one, with a qualitative character, aimed to collect data through an interview conducted in the focal group modality, through the interaction between a sample of research participants who discuss and raise questions about the topic to be researched. The second step aimed to derive evidence of content validity based on the analysis of judges, Portuguese Language Teachers and specialists in Educational Psychological Assessment, who analyzed the pilot scale in its aspects of language, thematic and content and proposed some changes to the definitive scale. The third step investigated the reading strategies used by the students through ELEM and searched for evidence of validity based on the internal structure. The results showed that the students used reading strategies, but they don't do it according to the moments that the theory advocates. Cronbach's alpha indicated that the scale, in total, presents a good index, however this did not occur when the moments – before, during, after - were analyzed separately. Finally, the psychoeducational implications of these results are presented.

Keywords: Reading strategies. High school. Psychoeducational evaluation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	14
2.1	DIFICULDADES DE LEITURA OU LEITORES NÃO ESTRATÉGICOS?	19
3	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E COGNITIVAS DE LEITURA	23
3.1	LEVANTAMENTO DE PESQUISAS COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA	35
4	DELINEAMENTO DA PESQUISA	42
5	ETAPA 1 - GRUPO FOCAL: A COLETA DE DADOS A PARTIR DO DIÁLOGO	45
5.1	OBJETIVO	46
5.2	MÉTODO	47
5.2.1	Participantes	47
5.2.2	Procedimentos	47
5.3	ANÁLISE E REFLEXÃO.....	49
6	ETAPA 2 - PAINEL DE JUÍZES – UM OLHAR EXTERNO PARA VER MELHOR	62
6.1	OBJETIVO	62
6.2	MÉTODO	62
6.2.1	Participantes	62
6.2.2	Instrumento	63
6.2.3	Procedimentos	63

6.3	RESULTADOS DA ETAPA 2	63
7	ETAPA 3 - Escala de Estratégias de Leitura no Ensino	
	Médio (ELEM)	67
7.1	OBJETIVO	67
7.2	MÉTODO	67
7.2.1	Participantes	67
7.2.2	Instrumento	67
7.2.3	Critérios de correção da ELEM	68
7.2.4	Procedimentos	68
7.3	RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ETAPA 3	68
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICES	87
	ANEXO	89

1 INTRODUÇÃO

A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – (OCDE - 2016), em documento que analisa os resultados dos alunos participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, do ano de 2015, indica o rendimento dos alunos com idade entre 15 e 16 anos em três aspectos: compreensão leitora, resolução de problemas em matemática e compreensão de textos científicos e aponta para os resultados dos alunos brasileiros na avaliação em leitura. No ano de 2006, o país ocupava a 46ª posição, com 393 pontos. Em 2009, a pontuação atingiu 412 pontos, porém, caiu para a 53ª posição. No ano de 2012, alcançou 410 pontos, ficando na 55ª posição. Em 2015, o desempenho dos alunos brasileiros em leitura (407 pontos) estava abaixo da média dos alunos em países da OCDE (493 pontos), ocupando posição de 59º lugar, dentre os 70 países participantes.

Embora tenha havido uma elevação na pontuação, de 396 pontos em 2000, ano em que o Brasil estreou na avaliação, para 407 pontos no ano de 2015, e a qualidade da leitura esteja sutilmente melhorando, conforme pesquisa de Diesel et al. (2017), os esforços não estão sendo concretizados na mesma medida que os demais países participantes da avaliação, que estão conseguindo melhores resultados. Ainda em nível internacional, o PISA apresenta em seu documento Brasil, no PISA 2015– Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, (2016) - definição para letramento em leitura, em substituição ao termo leitura simplesmente. Lê-se, no referido documento, que “uma pessoa letrada em leitura não apenas tem as habilidades e conhecimentos para ler bem, mas também valoriza e usa a leitura para diversas finalidades” (p. 93).

O referido documento aponta também alguns pontos fracos dos estudantes brasileiros em leitura. Entre as características neles observadas, vale ressaltar a necessidade de: inferir a relação entre informações apresentadas em suportes distintos, como texto verbal e imagéticos; construir analogias entre ideias expostas em gráfico com grande quantidade de dados; e inferir informação em tipos de textos diferentes sobre um mesmo assunto (BRASIL NO PISA 2015, 2016). Acrescenta, também, que “51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania” (BRASIL NO PISA 2015, 2016, p. 130).

A leitura assume um papel fundamental no processo de aprendizagem de todo sujeito e é influenciada pelo meio social e cultural no qual está inserido. A ação de ler e compreender não é tão simples, pois transcende a decifração dos signos e a junção das palavras e frases, exigindo que o leitor compreenda o que foi lido, atribua um significado à leitura e seja capaz de contextualizar as informações do texto com as suas vivências de leitor, possibilitando que, por meio da leitura, construa sua identidade, sua subjetividade de leitor ao mesmo tempo em que se constitui como sujeito social, capaz de perceber a leitura como instrumento de democratização do conhecimento e de importante canal para inclusão numa sociedade de informação e informatização cada vez mais crescentes (CORREA; MOUSINHO, 2013; BRIDON; NIETZEL, 2014; GUIMARÃES et al., 2012; OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

Nesse sentido, o ato de ler vai muito além do decodificar, embora para a realização da leitura seja preciso saber decodificar, mas não se limitando a essa prática. Para que uma criança leia, ela deve desenvolver suas estratégias de compreensão leitora que são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de metas a serem alcançadas, o planejamento deliberado das ações que se desenrolam para atingi-las, assim como sua avaliação e possível alteração das ações, experienciando a compreensão plena da leitura que possibilita ao leitor ir muito além da decodificação, reagindo e interagindo com o texto, desenvolvendo, desse modo, suas competências leitoras. Tornando-se, assim, de fato ativo quando, pós traçados os objetivos da leitura, fazer previsões, relações do conhecimento já adquirido com o novo conhecimento apresentado pelo texto (SOLÉ, 1998).

Diante do exposto e dos dados estatísticos apresentados no documento acima citado, o presente estudo, primeiramente, apresenta as dificuldades de aprendizagem e sua correlação com a dificuldade de leitura, tendo em vista que sua aprendizagem é basilar para outras aprendizagens (SOLÉ, 1998). A superficial compreensão na leitura dos textos dificulta ou até mesmo impossibilita o posicionamento do sujeito leitor crítico e reflexivo, acarretando sérios problemas de desempenho acadêmico, tendo em vista a não compreensão satisfatória dos conteúdos escolares, sendo que esses demandam leitura (JOLY *et al.*, 2014).

Sob a ótica da Psicologia Cognitiva, Boruchovitch (1999) defende que todo aluno tem potencial para se construir um aprendiz competente e autorregulado. Para a autora, todo sujeito é capaz de, ao entrar em contato com seus limites e possibilidades e ao aprender a aprender, tornar-se capaz de monitorar seu processo de aprendizagem, bem

como de compreender o porquê de seus erros e fracassos. Vianin (2013) corrobora essa afirmação ao pontuar que muitos alunos fracassam porque não conseguem compreender sozinhos como devem proceder e persistem em utilizar estratégias que não sejam apropriadas, não regulando o comportamento face ao erro ou dificuldades.

Na concepção de Zimmerman (2002), alunos autorregulados são pró-ativos em seus procedimentos para aprender, pois são aprendizes atentos e cientes de suas potencialidades e limites, tendo em vista que são orientados por metas traçadas de maneira intencional e utilizam estratégias apropriadas. Para o pesquisador, o que caracteriza esses aprendizes é a capacidade de monitorar o comportamento de acordo com os objetivos delineados e refletir sobre o grau de eficiência na realização das tarefas.

Complementando essa visão, Bridon e Neitzel (2014) enfatizam a importância da formação do leitor competente, que precisa assumir comportamento ativo ao buscar o que se esconde no texto, em seu emaranhado e se assim não o fizer, acaba por tratar o texto em sua superfície, reduzindo-o a um texto simplesmente decodificado e compreendido literalmente. O ensino da leitura, assim como o da escrita, depende da sistematização de conhecimentos, o que aponta para seu caráter complexo e que demanda sistematização. Nesse mesmo sentido, Guimarães et al. (2012) enfatizam a importância de se promoverem práticas em sala de aula que possibilitem aos alunos os elementos essenciais para se tornarem leitores autônomos, competentes, reflexivos, não somente perante os textos, mas frente às situações que o cotidiano lhes apresenta, sendo questionados pelo texto, pelo mundo e por si mesmos.

Para se obter plena compreensão, estratégias de compreensão devem ser ensinadas para que o leitor possa participar ativamente do processo de leitura, sendo capaz de se posicionar de maneira crítica sobre o que lê. O ensino de conteúdos deveria ser ensinado simultaneamente e integrado ao ensino das estratégias, não podendo ser trabalhadas em aulas específicas, pois os alunos precisam aprender a aprender (MCNAMARA, 2010; NAM, 2014).

No presente estudo, foram consideradas as estratégias metacognitivas e cognitivas de compreensão leitora, sendo as primeiras as que se referem à capacidade de o leitor planejar sua ação antes da leitura, determinando os objetivos para os quais se propõe a ler, reconhecendo a estrutura textual e outras informações importantes, monitorar sua compreensão leitora durante o processo da leitura e avaliar sua compreensão ao final da leitura, sendo capaz de regular seu comportamento caso não atinja o objeto delineado, numa atitude intencional e controlada (JOLY *et al*, 2006; NAM, 2014; PERASSINOTO;

BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013; VIANIN, 2013). Em relação às estratégias cognitivas, foram privilegiadas as estratégias de ensaio, elaboração e organização, ou seja, os comportamentos e pensamentos adotados que visem à compreensão e armazenamento da informação de maneira eficiente, explícita e deliberada (BORUCHOVITCH, 1999, JOLY; CANTALICE; VENDRAMINI, 2004; NAM, 2014).

Na concepção de Joly, Cantalice e Vendramini (2004), as estratégias cognitivas de leitura se referem aos comportamentos e pensamentos que atuam durante o processo de leitura a fim de que a informação seja armazenada de maneira mais eficiente. No mesmo sentido, Joly, Santos e Marini (2006) compreendem que as estratégias de leitura possibilitam a compreensão leitora por serem planos flexíveis que utilizam os leitores, adaptados às diversas situações, mudando conforme o texto a ser lido e as metas estabelecidas pelo leitor previamente.

Diante dessas considerações, a pergunta geral colocada nesta pesquisa é: os estudantes do Ensino Médio conhecem e usam estratégias de leitura? Para respondê-la, este estudo tem por objetivos elaborar uma escala para verificar a frequência de uso de estratégias de leitura em alunos do Ensino Médio e buscar evidências de validade baseadas na estrutura interna por meio da análise de conteúdo e do índice de consistência interna - Alfa de Cronbach. Inicia-se este estudo com a apresentação das atuais concepções de leitura em detrimento do conceito de leitura enquanto decodificação, considerando o ato de ler como a interação entre o autor e sua intenção comunicativa, o texto e seus elementos e o leitor e seus conhecimentos. Ressalta-se o ensino da leitura como prática de inclusão social e do importante papel que a escola desempenha enquanto instituição que ensina de maneira sistemática e intencional.

No capítulo seguinte, apresenta-se um questionamento em relação ao baixo desempenho acadêmico apresentado por estudantes e relaciona-se esse desempenho às dificuldades em leitura ou à falta de ensino sistematizado das estratégias de leitura. Elencam-se algumas pesquisas que mostram para a relação entre desempenho acadêmico e a utilização de estratégias metacognitivas e cognitivas em leitura.

Em seguida, a partir do conceito de metacognição, apresentam-se os construtos estratégias de aprendizagem e especificamente de leitura. Em relação à metacognição, Flavell (1979) esclarece que se refere ao conhecimento que a pessoa tem sobre seus próprios processos cognitivos, bem como a habilidade de controlá-los, planejando, monitorando, e modificando-os para alcançar o objetivo traçado. Num *continuum*, apresentam-se as estratégias metacognitivas e cognitivas de compreensão leitora, sendo

as primeiras relacionadas ao planejamento, monitoramento e regulação da ação e as segundas as que se referem às estratégias que o sujeito utiliza para organizar e armazenar as informações de maneira mais eficiente (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006; DEMBO, 1994).

No delineamento da pesquisa são apresentados os procedimentos e estratégias para identificar o comportamento leitor dos sujeitos pesquisados e analisados os dados obtidos. Primeiramente, possíveis itens que poderiam compor a escala foram coletados em encontros denominados grupos focais que visavam discutir e refletir sobre os comportamentos leitores adotados por uma parcela dos participantes da pesquisa. Compreende-se grupo focal como técnica de pesquisa que coleta dados a partir das reflexões entre uma amostra de participantes da pesquisa, que de certa forma deixa emergir o pensamento coletivo sobre o tema pesquisado. A partir das reflexões e proposições advindas das discussões realizadas no grupo focal, elaborou-se a escala piloto. Posteriormente, construídos os itens, a escala piloto foi submetida à análise de juízes, técnica que consiste em consultar *expertises* na área do construto avaliado, objetivando avaliar a pertinência de itens no que tange a uma série de critérios, tais como conteúdo, linguagem e temática, considerados importantes para garantir sua qualidade psicométrica e, portanto, validar a hipótese de que representam adequadamente o construto, bem como verificar se os mesmos podem ser compreendidos e apresentam credibilidade, sendo a etapa que verifica a validade de conteúdo do instrumento (LOBÃO; MENEZES, 2012; PAWLOWSKI; TRENTINI; BANDEIRA, 2007).

Após as considerações apresentadas pelos juízes, a escala piloto foi reformulada e aplicada aos alunos selecionados para este estudo e os dados obtidos a partir da aplicação foram analisados e compreendidos quantitativamente. Para esse propósito foi utilizado o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22.0 for *Windows*, por meio de estatísticas descritivas e inferenciais, que buscaram verificar a frequência de uso de estratégias de leitura dos participantes e buscar evidências de validade baseadas na estrutura interna por meio da análise fatorial e do índice de consistência interna - Alfa de Cronbach - do instrumento de medida. Finalmente os resultados foram discutidos e as considerações finais foram elaboradas.

2 LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

A leitura está presente na vida de todas as pessoas. Textos de várias formas, estruturas e significados se fazem presentes na sociedade e não seria diferente na escola. Alunos de todos os anos escolares encontram nos textos a base para todas as aprendizagens, considerando que os conteúdos trabalhados na escola estão diretamente ligados à leitura e dependem dela para se desenvolverem (CAGLIARI, 2009). Em relação à importância da leitura, Bridon e Neitzel (2014) enfatizam a importância da leitura tanto na vida do sujeito como também fora da escola e alertam que é na sociedade que os alunos precisam dominar as competências leitoras para que possam utilizar a leitura nas suas mais diferentes manifestações.

Souza, Souza, Alves (2010) acrescentam que a leitura é uma atividade complexa, que envolve a utilização de muitas habilidades que se organizarão para o tratamento de informações gráficas, como decodificação, compreensão e fluência. Nesse estudo, as autoras confirmaram que a compreensão leitora transcende a simples habilidade de decodificar e de ler fluentemente, buscando verificar o comportamento estratégico em leitura a fim de aprimorar a habilidade de leitura, no sentido de letramento em leitura como habilidade de “compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e seu potencial e participar da sociedade” (BRASIL NO PISA 2015, 2016, p. 92).

A leitura, na concepção de Marini e Joly (2008), é uma das mais importantes habilidades cognitivas e o ato de ler é elemento de fundamental importância para a inserção plena do indivíduo na sociedade. Esse fato justifica, para Ferraz e Santos (2017) e Viana e Borges (2016), a preocupação constante da escola, dos governos e de pesquisadores em relação a esse tema, bem como importa reconhecer a contribuição da compreensão leitora para o processo de ensino e aprendizagem.

Embora seja uma aprendizagem que se encontra na vida, é na escola que se sistematiza, pois é aprendizagem cultural, demandando ensino, tendo em vista não ser naturalmente adquirida sem a instrução direta ou indireta. Pesquisas realizadas apontam para a estreita ligação entre compreensão leitora e aprendizagem das disciplinas que constam no currículo escolar, enfatizando seu papel de retroalimentação para a aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares (CUNHA; SANTOS, 2008; FERRAZ; SANTOS, 2017; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008). Salientam as autoras que todas as disciplinas curriculares, como história, geografia, ciências, e não

somente língua portuguesa e matemática exigem que o aluno interprete o conteúdo lido para que possam ser compreendidas e assimiladas. Ressaltam ainda que a dificuldade leitora pode ser um dos fatores responsáveis pelo rendimento escolar insatisfatório de alunos com dificuldades ou não de aprendizagem.

Santos, Suehiro e Oliveira (2004) ressaltam que a leitura é uma importante ferramenta de aprendizagem e desempenha papel de grande significado na vida das pessoas, pois não lhe possibilita apenas a assimilação dos conhecimentos e saberes construídos pela sociedade, mas oportuniza a formação de indivíduos críticos, ativos, autônomos capazes de se perceberem no mundo e perceberem o mundo. Para Cafiero (2005), se por um lado a escrita vive momentos de mudança, por outro há a perspectiva do sujeito que se pretende formar como leitor, sujeito este que transita no espaço virtual, espaço que demanda diferentes modos de ler, entendendo que estes se estendem e consolidam ao longo dos anos escolares, assegurando a possibilidade de se aumentar a competência em leitura ao longo da vida, vista que o ensino de leitura não é uma etapa pontual que termina na alfabetização.

A inclusão de tecnologias aliadas à prática da leitura, construindo um novo paradigma tanto no processo de ensinar ou aprender, tem sido considerado por Bento e Pereira (2016) como uma possível forma de transformar as práticas de ensino e melhorar a aprendizagem. A integração dos dispositivos móveis, como tablets e celulares na prática escolar podem trazer vantagens, tendo em vista serem dispositivos cada vez mais presentes entre os alunos. Para os autores, é urgente usar a tecnologia, considerando os avanços tecnológicos, no contexto educacional, seja ele formal ou informal, por representarem potencial de ajuda no ensino de estratégias.

Os avanços tecnológicos têm proporcionado o acesso e a circulação de informação com mais facilidade, possibilitando uma melhoria na comunicação. É inquestionável a ampliação da oferta e visualização de textos no meio digital, mas nem sempre ocorre a correlação desses avanços com as atividades desenvolvidas na escola, indicando a não convergência das práticas de leitura em textos multimodais em meio digital, ou seja, textos em que a escrita é somente uma das modalidades de representação. Esses avanços tecnológicos não significam novas justificativas para a leitura, mas novas possibilidades de ler (BARBOSA; ARAÚJO, 2014; BARROS, 2009; LINCK; CAPELESSO, 2015).

Alfabetizar transcende a aquisição das competências específicas e também incorpora novas tecnologias próprias de tempos e lugares, tendo em vista as mudanças sociais e tecnológicas. As condições, instrumentos, suportes e funções que a escrita

assume mudam, assim como mudam as práticas que lhe dão sentido. Do ponto de vista de a sociedade moderna que se apresenta tem desafiado a escola a formar cada vez melhor seus alunos, possibilitando práticas para a formação de leitores competentes, capazes de interagir com o texto, compreendendo-o (CAFIERO, 2005; COLELLO, 2016).

A compreensão leitora depende da leitura e identificação de palavras (decodificação), mas não se encerra nesta habilidade, demandando, ainda, uma boa compreensão de linguagem de forma geral, o que inclui a compreensão das palavras e das frases onde estão inseridas, atribuindo-lhes sentido. O conceito de leitura significa ir além da compreensão das letras, para além do decodificar os signos, significa inferir o que está nas entrelinhas, intertextualizar, perceber a presença do intergênero, contextualizar, construir sentidos e significados, mudança de paradigma que se explica em tempos de pós-modernidade, com o surgimento de uma racionalidade dialógica que implica uma consciência reflexiva das expressões humanas para que haja interação do leitor com o texto (MARINI; JOLY, 2008; NASPOLINI, 2009; OAKILL; CAIN; ELBRO, 2017).

É nesse sentido que se concretiza a proposta de Soares (2012), em relação à nova demanda que a sociedade apresenta para a aquisição da leitura e escrita, na qual não basta apenas saber ler e escrever, mas fazer uso destas habilidades para responder às exigências que a sociedade faz continuamente, ressignificando o termo letramento em detrimento do termo alfabetismo. Depreende-se, então, a importância do ensino da leitura, de maneira formal, estratégica e sistemática, visando não apenas a decodificação do código ou sistema alfabético, mas a construção de um leitor autônomo e capaz de interagir com o texto e seu autor, construindo os sentidos plurais que todo texto traz.

Para efeito de exemplificação, o documento “Brasil no PISA, 2015” (2016) apresenta o letramento não como uma habilidade adquirida apenas no período da infância, nos primeiros anos de escolarização. Ao contrário, apresenta-o como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que os sujeitos são capazes de construir durante toda a vida, nos mais variados contextos nas relações de interação com os outros em sociedade, reconhecendo que se deve sempre favorecer o desenvolvimento de estratégias de leitura eficazes.

Mello e Oliveira (2013) postulam que, por meio da utilização das estratégias de leitura, o leitor, apoiado em seus conhecimentos prévios, é capaz de selecionar, antecipar, inferir e verificar se as informações que traz o texto fazem sentido, têm significado. Inferir, para Oakhill, Cain e Elbro (2017), implica em ultrapassar os limites das informações explícitas em um texto.

O problema do ensino da leitura na escola não está ligado ao método em si, mas sim à conceitualização do que seja leitura pelos professores que ensinam, da importância que ocupa a leitura em seu imaginário o que implicará diretamente na escolha das propostas metodológicas com as desenvolver as atividades junto a seus alunos (SOLÉ, 1998). Segundo autora, um dos grandes desafios da escola na atualidade é o de ensinar os alunos a ler corretamente, percebendo a leitura como elemento capaz de formá-los para agir com autonomia nas sociedades letradas em que vivem (SOLÉ, 1998). O recente documento Base Nacional Curricular Comum (BNCC - BRASIL, 2017, p. 73) propõe que a “demanda cognitiva das atividades de leitura deve progredir desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio”.

Oakill, Cain e Elbro (2017) sinalizam para a prática docente que deve considerar os processos cognitivos que estão na base de competências de leitura de palavras (decodificação), mas também para aqueles que são imprescindíveis para a compreensão leitora. Segundo os autores, a capacidade leitora reúne duas habilidades principais, a leitura de palavras e a compreensão da língua, indicando uma fórmula na qual “Leitura = leitura de palavras x compreensão de língua ($L = LP \times CL$)” (p. 9), denominada Modelo Simples de Leitura, modelo apresentado por Gough e Tunmer em 1986. O Modelo Simples de Leitura foi proposto como uma fórmula baseada numa ampla visão de que a leitura apresenta dois componentes básicos: o reconhecimento de palavras (decodificação) e a compreensão, considerando a decodificação num sentido mais amplo que a transposição dos símbolos para a correspondência sonora, mas expandindo esse conceito para a leitura rápida (fluyente) e correta na leitura de palavras familiares ou não (CORREA; MOUSINHO, 2013; GOUGH; TUNMER 1986, FARREL *et al.*, 2010).

Observa-se que a relação não se estabelece por meio da soma das duas habilidades e sim do produto entre elas, considerando que decodificação e compreensão estão representadas de maneira multiplicativa (CORREA; MOUSINHO, 2013). Apreende-se do exposto que se um dos fatores for igual a zero, a capacidade de ler será nula, comprometendo a competência leitora. Lima (2007) sustenta que, quando não há compreensão do significado do que está escrito, não ocorre a leitura em seu sentido exato, pois não se desenvolveu comportamento de leitor competente, capaz de interagir com o texto de maneira ativa, associando seus conhecimentos de mundo aos elementos do texto.

Adotar a versão multiplicativa do Modelo Simples de Leitura implica em atribuir a indissociabilidade entre a habilidade de decodificação e a compreensão, evidenciando a importância e a relação de tais habilidades para a leitura, empregada por leitores

competentes no uso da linguagem. Nesse sentido, considera-se leitor competente aquele que lê interagindo com o texto, criando suas próprias estratégias de compreensão e modificando-as de acordo com as características do texto, assumindo comportamento autônomo, crítico e criativo (CORREA; MOUSINHO, 2013; JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; SOLÉ, 1998).

Leitor competente é aquele que apresenta comportamento ativo perante o texto, constantemente emitindo e verificando hipóteses que levem à compreensão do texto e do controle desta compreensão, controlando e comprovando que a compreensão realmente ocorre. Bons leitores são aqueles que tentam compreender, bem como se lembrar do que leram, utilizando estratégias específicas de leitura para controlar a compreensão, considerando ser esse um processo complexo em que o leitor coloca em jogo uma série de estruturas cognitivas, estratégias e conhecimentos que utiliza para interagir com os elementos textuais, construindo e verificando hipóteses, compreendendo efetivamente o que lê (DEMBO, 2004; GONZÁLEZ; BARBA; GONZÁLEZ, 2010, SOLÉ, 1998).

Quando o número de habilidades leitoras é reduzido ou as mesmas são utilizadas de maneira ineficaz surgem os problemas de compreensão leitora e por consequência de aprendizagens, como já também foi anunciado nos estudos de Santos, Suehiro e Oliveira (2004), ao apontarem que a falta de compreensão tem sido um obstáculo para muitos alunos que apresentam dificuldades na leitura e no aprendizado de textos. Nessa direção, a pesquisa de Diesel *et al.* (2017), que se propunha a analisar a proposta desenvolvida num programa de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, apontou que a melhora na qualidade da formação dos alunos no que dizia respeito à leitura estava diretamente ligada à qualificação da formação de seus professores e inferiram que preparar os futuros professores a desenvolver nos seus alunos as estratégias de leitura poderia ser uma alternativa para melhorar o desempenho desses em avaliações de leitura.

Na perspectiva do ensino por meio da proposição de estratégias, Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) compreendem que conhecer as estratégias de aprendizagem e os procedimentos para empregá-las precisa ser de domínio dos alunos, Nesse mesmo sentido, Oliveira, Santos e Inácio (2017) relacionam as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar à ausência ou ao uso inadequado de comportamento estratégico que facilita a aquisição de conhecimentos, que podem estar relacionados ao ensino inadequado. Para explorar melhor essas proposições dos autores citados, desenvolve-se o próximo tópico.

2.1 DIFICULDADES DE LEITURA OU LEITORES NÃO ESTRATÉGICOS?

Considera-se que a leitura é uma prática social, pois, numa sociedade letrada, são inúmeras as atividades que demandam a leitura, bem como compreende-se a leitura como atividade cognitiva complexa, pois implica na habilidade que o leitor tem de estabelecer relação entre os símbolos escritos e sua correspondência sonora, estabelecendo inferências antecipações, comparações, ou seja, ler implica na integração de vários saberes e competências, bem como a utilização consciente de estratégias para a realização dessa tarefa (CORREA; MOUSINHO, 2013; OAKILL; CAIN, 2017).

Nem sempre, porém, os leitores têm consciência das estratégias que utilizam para aprender ou sequer que as utilizam. Em outras situações nem mesmo as conhecem ou não sabem como utilizá-las quando percebem a falha na compreensão do que leem. Assim, não podem compreender a necessidade de mobilizar as estratégias adequadas a fim de realizar a tarefa de maneira eficaz, gastando menos esforço e obtendo êxito. O fato de desconhecerem outras estratégias além das que utilizam os impossibilita de avaliar a adequação e eficiência das estratégias que utilizam, incorrendo em baixo desempenho escolar, pois têm uma leitura apegada ao texto e não aprendem lendo (GONZÁLEZ; BARBA; GONZÁLEZ, 2010; MARINI, 2006; VIANIN, 2013).

Apesar de os estudantes serem requeridos pela escola a fazerem uso de estratégias de aprendizagem, segundo Endo, Miguel e Kienen (2017), bem como de estratégias de leitura, desde que ingressam na educação formal, parece que raramente estas estratégias lhes são ensinadas. Para Vianin (2013), o fracasso escolar pode estar ligado, muitas vezes, à incapacidade de aprender e de utilizar de maneira planejada e deliberada os recursos intelectuais ou cognitivos de maneira efetiva e eficiente, pois muitas vezes, conforme afirma o autor, os estudantes não têm consciência das estratégias que utilizam, não podendo, então, mobilizá-las para a realização de uma tarefa de maneira eficaz ou também desconhecem outras estratégias além das que utilizam.

Apresentar comportamento estratégico em leitura significa, para Zhang e Wu (2009), a consciência do leitor em utilizar os procedimentos estratégicos, bem como o repertório de estratégias e sua utilização para potencializar a compreensão do texto. Para os autores, leitores estratégicos selecionam, dentre seu repertório de estratégias, a mais adequada de acordo com os propósitos da leitura a fim de maximizar a compreensão, utilizam pistas para interpretar a leitura baseados no contexto, selecionam a estratégia de acordo com o objetivo proposto, a demanda da leitura ou ainda baseados no próprio estilo

de aprendizagem. São capazes de monitorar o processo da compreensão, avaliar os resultados e efeitos das estratégias utilizadas e ajustá-las quando necessário. Nesse sentido, Flavell (1997) já considerava que os fatores que caracterizam essas variáveis: a pessoa, a tarefa e a estratégia caracterizam os conhecimentos metacognitivos.

Os conhecimentos sobre as pessoas referem-se à tomada de consciência que o sujeito tem de seus próprios processos cognitivos, dos processos utilizados por outros sujeitos ou ainda, em termos mais gerais, sobre o funcionamento cognitivo humano de modo geral. Em relação à tarefa, referem-se aos conhecimentos que o sujeito tem sobre a tarefa que vai realizar. E por fim, os conhecimentos sobre as estratégias referem-se aos conhecimentos que se tem sobre os procedimentos adotados para a realização de determinada tarefa (FLAVELL, 1997; VIANIN, 2013).

Boruchovitch (1999) acrescenta os procedimentos que devem ser assumidos pelo sujeito que monitora sua compreensão leitora e lhe caracterizam como atento e cômico de seu processo de aprendizagem, sendo capaz de perceber se está de fato aprendendo durante o processo, fazendo-se perguntas e questionando-se a respeito da manutenção da compreensão, verificando se os objetivos traçados quando do início da tarefa estão sendo atendidos e, em caso de perda da compreensão, tomar alguma providência para a retomada da mesma, podendo, até mesmo, modificar a estratégia utilizada. Nessa ótica, os processos passam a ser mais relevantes que as expressões de respostas dadas a esse meio e monitorar o processo de tratamento da informação possibilita explicar, muitas vezes, respostas não satisfatórias ou erradas, decorrentes da utilização de estratégias inadequadas ou mal utilizadas.

A má utilização da estratégia pode ser exemplificada pelo procedimento de sublinhar, estratégia que não exige muita reflexão sobre o conteúdo. “Muitos alunos sublinham passagens em seus livros enquanto leem”, mas como não o fazem de maneira regulada, o conteúdo não se move para a memória de longo prazo”, sendo considerados maus leitores com baixo desempenho escolar quando na verdade possuem comportamento não estratégico (DEMBO, 2004, p. 190).

São vários os fatores implicados na obtenção de desempenho escolar satisfatório e fortalecedor, sendo que a compreensão leitora poderia diminuir as dificuldades que os estudantes encontram, bem como melhorar o desempenho escolar. Muitos alunos, já no último ano do ensino fundamental, enfrentam dificuldades em leitura, por, apesar de saberem ler, não apresentam habilidade para destacar as ideias mais importantes do texto, conseguindo apenas a decodificação simples, o que não garante a compreensão. Assim,

podem, ao ingressar no ensino médio, não apresentarem comportamento estratégico em leitura, que os capacite para uma leitura crítica e reflexiva, já esperada para esse nível de ensino (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008).

Mello e Oliveira (2013) pontuam que a utilização de estratégias leitoras facilita a leitura, pois permite que, durante o ato de ler, o leitor seja capaz de analisar o material que lê e estabeleça conexão entre o texto lido e seu conhecimento prévio. Tais ideias convergem com o que Oakhill, Cain e Elbro (2017) nomeiam de modelos mentais, defendendo que a compreensão depende de esquemas ou modelos mentais, as experiências com a linguagem oral, das leituras já feitas ou ouvidas ou até da capacidade que o leitor tem em mobilizar estes conhecimentos para inferir o que o autor quer dizer. O termo “estratégia” é utilizado para se referir à ação de domínio e escolha feita pelos leitores no alcance de metas ou objetivos desejados e, portanto, é considerada tanto uma habilidade cognitiva quanto metacognitiva, por se tratar de procedimento de caráter elevado que envolve o delineamento dos objetivos, o planejamento das ações que serão realizadas para atingir estes objetivos propostos, a avaliação das ações e possível mudança (KOPKE, 2002; SOLÉ, 1998).

Para Solé (1998), a estratégia regula a atividade das pessoas tendo em vista que sua utilização permite selecionar, verificar, persistir, modificar ou abandonar determinados comportamentos para se conseguir a meta proposta. As estratégias constituem-se, como define Pozo (1996), na realização de atividades pelo sujeito de maneira intencional e planejada a fim de aprender algo. Nessa direção, Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) consideram que é importante que os alunos conheçam e aprendam a utilizar estratégias que facilitem o armazenamento e a recuperação da informação, assim como o monitoramento e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Joly, Santos e Marini (2006) conceituam as estratégias cognitivas de leitura como formas deliberadas de decodificação dos símbolos linguísticos e a atribuição de significados que levam à compreensão do texto. As estratégias de leitura são habilidades empregadas para promover a compreensão em face à leitura, caracterizando-se por serem flexíveis e utilizadas por leitores em diferentes situações, modificando-se de acordo com o texto e o objetivo traçado antes da leitura. Podem ser consideradas como procedimentos tendo em vista o número de ações ou etapas para sua realização, da regularidade dessas etapas e do tipo de objetivo que se pretende alcançar, envolvendo autodireção na realização e cumprimento desse objetivo, como também

autocontrole, expresso na capacidade de controlar, supervisionar e avaliar o próprio comportamento em função dos objetivos propostos, indicando a possibilidade de modificar os procedimentos adotados se for necessário (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; SOLÉ, 1998).

Gonzáles, Barba e González (2010) acreditam que alunos que apresentam melhores resultados são aqueles que apresentam comportamento estratégico, sendo capazes de distinguir uma informação relevante da supérflua (habilidade de seleção), que se questionam e refletem sobre o que aprendem e também possuem a habilidade de planejar suas tarefas antes de realizá-las, bem como avaliar os resultados obtidos durante e ao término da atividade leitora. Esses autores sinalizam que possíveis causas que explicariam os resultados insuficientes de estudantes seria a deficiente produção e aplicação de estratégias em compreensão leitora, que os impede de se posicionarem de maneira ativa perante o texto.

Para Marini e Joly (2008), espera-se que o leitor seja sujeito ativo de sua leitura, proficiente o bastante para autodirigir a compreensão dos mais diversos tipos de textos, empregando a metacognição, de maneira planejada, ativa e intencional. Assim, a leitura, como exposto por Kock e Elias (2013), é uma atividade que demanda grande e consciente participação do leitor, que deverá completar os sentidos deixados em aberto no texto pelo autor. Nesse sentido, que se considera, neste estudo, a importância de se entender o conceito de metacognição e das estratégias de aprendizagem para finalmente focar nas estratégias de leitura, como explorado no seguinte capítulo.

3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E COGNITIVAS DE LEITURA

Já no final da década de 1979, John H. Flavell, psicólogo americano, apresentava que a natureza e o desenvolvimento da metacognição e o monitoramento da cognição estava emergindo como promissora área de investigação que possibilitaria melhor compreensão no ensino formal. Para chegar ao conceito de estratégias de leitura, cabe definir metacognição. Flavell (1979) considerou que metacognição se refere ao monitoramento ativo e consequente regulação e orquestração dos processos cognitivos em relação às metas ou objetivos estabelecidos.

Para o referido autor, a metacognição

[...] desempenha um papel importante na comunicação oral da informação, persuasão oral, compreensão oral, compreensão de leitura, escrita, aquisição de linguagem, atenção, memória, resolução de problemas, cognição social e vários tipos de autocontrole e autoinstrução (p. 906, tradução nossa).

A metacognição significa a compreensão e o controle deliberado que o sujeito tem de seus próprios processos de pensamento. Refere-se ao monitoramento ativo e consequente regulação dos procedimentos adotados em relação aos objetivos propostos, considerando a preparação, o monitoramento e a avaliação (BROWN, 1980; STENBERG, 2015).

Refere-se aos conhecimentos que uma pessoa tem a cerca de sua atividade cognitiva, considerando a tomada de consciência em relação às atividades cognitivas interiorizadas que emprega quando realiza algum tipo de esforço intelectual. Implica no reconhecimento dos procedimentos internos do pensamento. É chamada de metacognição porque seu sentido primeiro é a cognição sobre a cognição, ou seja, pensar sobre o próprio pensar (FLAVELL, 1979; GONZÁLEZ, 1998).

Trata-se de um construto que tem sido apresentado como o conhecimento ou atividade cognitiva que estuda a cognição ou que regula qualquer operação cognitiva. Consoante a esse posicionamento, Vianin (2013) aponta dois sentidos: primeiramente, metacognição significa os conhecimentos que o sujeito tem de sua própria cognição ou da cognição de outro e representa, também, os processos cognitivos que controlam o funcionamento intelectual, ou seja, extrapola a questão da tomada de consciência de seu funcionamento e se dirige para a utilização consciente de certos processos cognitivos.

Para o autor, metacognição é a utilização de processos cognitivos comandando outros processos cognitivos.

Na concepção de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), a metacognição é empregada pelo aluno para que reflita sobre sua própria aprendizagem, na busca por novas soluções para aprender. Sua função está em perceber a cognição como objeto de reflexão, pois ela é percebida no momento de sua utilização. Gonzáles (1998) conclui que, havendo duas pessoas que devem realizar uma mesma tarefa, provavelmente terá mais êxito aquela que fizer uso de suas habilidades metacognitivas, ou seja a que apresenta comportamento estratégico para aprender.

Boruchovitch (1999) postula que esse comportamento ativo ocorre quando o sujeito conhece seus próprios processos cognitivos e reconhece seus pontos fortes e fracos, suas preferências e habilidades. É importante acrescentar que a simples utilização da estratégia, se não for de forma consciente e reflexiva, não produzirá os efeitos desejados.

Ser estratégico vai além do emprego de técnicas e métodos para aprender. O estudante que utiliza estratégias tem um papel ativo na construção de seu conhecimento. Emprega as estratégias de aprendizagem como procedimentos para reforçar sua aprendizagem, tendo em vista que é capaz de variá-las e diversificar sua forma de estudar, possibilitando-lhe momentos de autoavaliação e possível melhora do desempenho escolar (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Da mesma forma, Dembo (1994) considera que a chave para se tornar bem-sucedido é praticar as estratégias de aprendizagem até que as mesmas se tornem automáticas. Acrescenta o autor que a prática reiterada das mesmas proporcionará a aprendizagem, em menor tempo, de um número maior de informações em tempo menor que o utilizado antes de usá-las. Oliveira, Santos e Inácio (2017) ressaltam a importância de se mapear as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, tendo em vista que estas contribuem para a melhora do desempenho acadêmico dos alunos.

Estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como procedimentos que os estudantes utilizam para aprender, adquirir conhecimentos e os auxiliam no processo de armazenamento e posterior recuperação das informações. São comportamentos planejados previamente e que objetivam o cumprimento de uma tarefa educacional ou ainda à solução de uma determinada situação-problema de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2001; DEMBO, 1994; DEMBO, 2004).

Vianin (2013) enfatiza que muitos alunos que apresentam dificuldades carecem de conhecimentos e de competências, de estratégias de aprendizagem e de procedimentos eficazes de trabalho. Nessa perspectiva, Boruchovitch (1999) destaca a importância de se verificar como o sujeito adquire e organiza as informações provenientes dos estímulos perceptivos advindos do meio em que está inserido.

O uso de estratégias de aprendizagem é solicitado aos alunos desde que ingressam no ensino formal, mas muitas vezes não são objeto de estudo. A crença de que estudar seja algo entendido como natural, pode levar ao negligenciamento do ensino de estratégias, desconsiderando sua complexidade, tendo em vista envolver estratégias para aquisição, organização, processamento, manutenção da informação, acrescidas de estratégias de automonitoramento e regulação do processo de aprendizagem (DEMBO, 2004; ENDO; MIGUEL; KIENEN, 2017).

As estratégias de aprendizagem são consideradas ações facilitadoras do processo de aprendizagem e estudo, caracterizando o comportamento de alunos com bom desempenho acadêmico, pois selecionam e utilizam eficazmente as estratégias de aprendizagem, bem como são capazes de dizer que não entenderam algo, pois estão constantemente monitorando a sua compreensão, sendo capazes de pedir ajuda ao professor ou colegas (BORUCHOVITCH, 1999; PRATES; LIMA; CIASCA, 2016). Para Costa e Boruchovitch (2010), pedir ajuda é uma das estratégias mais importantes que existem, pois possibilita que o aluno entre em contato com suas dificuldades acadêmicas, bem como com suas habilidades, principalmente quando ajudado por educadores que não dão respostas diretas e controladas, mas que favorecem a percepção das dificuldades e das possíveis maneiras de solucionar as dúvidas.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) corroboram que o ensino por meio de estratégias como um desafio que pode reverter dificuldades de estudo e aprendizagem em desempenho acadêmico satisfatório nas diferentes séries e anos escolares. Essa concepção também ficou evidenciada na pesquisa realizada por Prates, Lima e Ciasca (2016), ao demonstrarem correlações entre as estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de estudantes, enfatizando, assim, o ensino explícito e sistematizado das diferentes estratégias de aprendizagem no contexto educacional.

Em concordância a esse pensamento, pesquisadores postulam que a utilização de estratégias de aprendizagem extrapola a atividade cognitiva para além do momento do estudo, pois permitem, por meio das estratégias metacognitivas, que o aluno planeje, monitore, regule e avalie seu aprendizado de maneira reflexiva e consciente, buscando

em seu repertório, no momento da aprendizagem, qual a estratégia mais adequada, como e em que momento a utilizar. Acionando, numa tríade estratégica que responde às perguntas: Qual? Como? Quando?. As autoras ressaltam a relação existente entre a aprendizagem dos conteúdos escolares e a tomada de consciência dos processos de aprendizagem, que possibilitam corrigir comportamentos ou confirmá-los (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2017).

Considerando as estratégias de aprendizagem como sendo a realização de atividades pelo sujeito de maneira intencional e planejada a fim de aprender algo, conclui-se a importância de os alunos conhecerem e aprenderem a utilizá-las, buscando facilitar o processo de armazenamento e a recuperação da informação, assim como o monitoramento e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Esse comportamento estratégico consciente favorece os alunos no processo de conhecimento a respeito de si mesmos e de suas capacidades, influenciando diretamente na autoestima dos mesmos, considerando que, quando o desempenho escolar de um aluno melhora, ele passa a acreditar em sua capacidade, pois percebe a potencialização de sua competência para aprender, torna-se capaz de transpor suas dificuldades e obter sucesso escolar (CANTALICE, 2004; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013; POZO, 1996; TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013).

Sendo a leitura uma das formas de os alunos aprenderem, o emprego de estratégias de leitura se faz necessário para a formação de leitores capazes de aprender partir dos textos, questionando-se a respeito de sua própria compreensão, estabelecendo relações entre os elementos do texto e seus conhecimentos, questionando esses conhecimentos e estabelecendo generalizações que possibilitem a transferência do que se aprendeu para outros contextos, ou seja, aprender a partir do que se lê, adotando comportamento leitor estratégico que possibilite dotar os alunos da capacidade de aprender a aprender (SOLÉ, 1998). A competência leitora envolve várias habilidades, dentre elas a capacidade de o leitor mobilizar seus conhecimentos e criar suas próprias estratégias de compreensão, podendo adequá-las a partir de sua interação com o texto, considerando o leitor um protagonista no ato de ler, um construtor de sentidos, mobilizando estratégias de antecipação, seleção, inferência e verificação. É nesse processo que o leitor estabelece relações entre o texto e suas partes, fazendo uso de estratégias de leitura para melhor compreensão do texto (KOCK; ELIAS, 2013; JOLY; CANTALICE; VENNDRAMINI, 2004).

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é verificar quais estratégias de leitura são utilizadas por alunos do ensino médio, importa conceituar e apresentar as estratégias de leitura mais empregadas por alunos, como apresentado em pesquisas nacionais (CANTALICE, 2004; JOLY; CANTALICE; VENDRAMINI, 2004; JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; MARINI; JOLY, 2008) e internacionais (PINTO; MARTINEZ; TARACITO, 2016; ZHANG; WU, 2009), bem como as estratégias de leitura selecionadas para compor a Escala de Avaliação de Estratégias de Leitura no Ensino Médio – ELEM. Vale ressaltar que foi verificada a escassez de instrumentos de avaliação de estratégias de leitura em alunos do Ensino Médio no Brasil, bem como pesquisas que verifiquem a utilização e preferência de leitura dos alunos em textos multimodais em ambiente virtual.

Conceituam-se estratégias de leitura como técnicas ou métodos que os leitores utilizam para adquirir a informação, assim como procedimentos ou atividades escolhidas, muitas vezes despercebidas da consciência, com o propósito de facilitar a compreensão leitora. São procedimentos flexíveis e que se adaptam às diferentes situações que variam conforme as informações que o texto apresenta e ao planejamento elaborado previamente pelo leitor antes da leitura do texto, sempre visando facilitar a compreensão leitora (CANTALICE, 2004; NASPOLINI, 2009).

As estratégias de leitura podem ser empregadas antes, durante e após a realização da leitura. Na pré-leitura, espera-se que o leitor faça uma análise global do material a ser lido, observando o título, as ilustrações, gráficos, o gênero textual e até mesmo o autor do texto. É nesse momento que se estabelecem os objetivos que guiarão a leitura e se levantam hipóteses (predição) sobre o texto, antecipando informações com base nas pistas que o material apresenta. Durante a leitura, as informações mais importantes são selecionadas e se estabelece uma relação entre as hipóteses levantadas e as informações apresentadas no texto, verificando se essas se confirmam ou se anulam, devendo ser mantidas ou refutadas. Essa atitude é permanente no leitor, tendo em vista a constante interação entre leitor-texto-autor. Depois da leitura, analisa-se se houve a construção de sentidos (JOLY; CANTALICE; VENDRAMINI, 2004; KOCK; ELIAS, 2013; KOPKE, 1997; NASPOLINI, 2009).

Naspolini (2009) considera dois procedimentos estratégicos que devem ser utilizados por leitores competentes. O primeiro diz respeito ao autocontrole que o leitor deve ter permanentemente durante o processo de leitura, fazendo uma relação entre o que supõe sobre o texto, baseando-se nas hipóteses levantadas e nas respostas obtidas na

leitura. Trata-se de verificar se as hipóteses se confirmam ou não, sempre buscando a compreensão textual. O segundo é denominado de autocorreção, que ocorre quando as hipóteses levantadas na estratégia de predição não são confirmadas, gerando um momento de dúvida e despertando o estado de alerta que leva o leitor a repensar e elaborar novas hipóteses.

Para Hong-Nam (2014), leitores competentes são aqueles que frequentemente utilizam as estratégias metacognitivas para compreender textos, estratégias que aumentam à medida que percebem quais são as mais eficientes para a compreensão da leitura, ou seja, apresentam comportamento metacognitivo consciente durante a utilização das estratégias. Para o autor, existe uma relação entre o nível de proficiência leitora e o uso adequado das estratégias de leitura.

Um dos primeiros estudos sobre estratégias de leitura foi realizado por Palincsar e Brown (1984). Nesse estudo, os autores observaram alunos do 7º ano considerados não proficientes em compreensão leitora. As atividades consistiam em resumir, fazer perguntas, explicar o texto lido e predizer o que se pretendia ler. Os treinos de intervenção eram baseados em ensino recíproco, em que tutor e alunos se alternavam em atividades que envolviam as estratégias leitoras. O ensino recíproco com um adulto modelo orientando os alunos a interagir com o texto de maneira mais reflexiva resultou em uma significativa melhora na qualidade dos resumos e das perguntas elaboradas pelos alunos. Foi também observada a transferência dessas habilidades para as atividades de compreensão leitora aplicadas na sala de aula dos alunos. Os estudos de Palincsar e Brown (1984) e Vianin (2013) apresentam distinção entre comportamento automático e estratégico. Leitores fluentes e bons compreendedores possuem altas habilidades leitoras, leem automaticamente, com rapidez, até o momento que percebem que algo ameaça e alerta para a perda da compreensão.

Considerando a importância que a leitura assume na vida em sociedade e especificamente no ambiente escolar, destaca-se a importância de os leitores monitorarem a compreensão e controle das ações cognitivas, utilizando estratégias que facilitem a compreensão leitora de textos (MARINI; JOLY, 2008). Esses procedimentos conscientes de monitoramento, controle e avaliação da compreensão leitora, segundo Armbruster, Echols e Brown (1983) e Hodges e Nobre (2012), são chamados de estratégias metacognitivas de leitura, pois envolvem não somente a consciência sobre o que fazer ou não fazer, mas também o que fazer para corrigir falhas na compreensão.

Importa, então, conceituar as estratégias de leitura em duas categorias: Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas. As estratégias metacognitivas são aquelas nas quais há comportamento consciente, implicando no monitoramento e avaliação da própria compreensão bem como a definição clara dos objetivos estabelecidos para a leitura. Por meio da utilização das estratégias metacognitivas, o leitor é capaz de dizer e explicar suas ações, dizer para que está lendo o texto, autoavaliar constantemente sua compreensão e dizer quando não está entendendo o que lê (KLEIMAN, 2002).

As estratégias metacognitivas de leitura são as ações escolhidas de forma intencional com o propósito de atingir um objetivo previamente proposto, demandando participação ativa e reflexiva do leitor, pois implicam em comportamento consciente, controle, monitoramento e avaliação da própria compreensão. São capacidades cognitivas de ordem mais elevada, complexa, tendo em vista se relacionarem à metacognição (BRAATZ, 2015; MARINI, 2006; SOLÉ, 1998).

Para Marini (2006), metacognição em leitura é o modo como os leitores planejam sua leitura, monitoram se estão atribuindo significado ao texto durante a realização da leitura e regulam esta compreensão, mobilizando outras estratégias mais eficazes que possam suprir as falhas de compreensão. Joly et al. (2014) destacam ainda como relevante que o leitor seja capaz de inferir acerca do texto lido e que aprenda a utilizar as estratégias metacognitivas em todas as etapas - planejamento, que acontece antes da leitura, monitoramento, que se dá durante a atividade leitora e avaliação, ocorrendo após a leitura - em virtude de estas facilitarem a compreensão global do texto.

A metacognição, empregada na prática da leitura, possibilita ao leitor verificar quais estratégias são mais adequadas para satisfazer os objetivos estabelecidos antes da leitura, pois indica o controle e consciência que o leitor tem sobre sua compreensão, possibilitando, também, monitorar suas ações cognitivas. Trata-se da habilidade que o leitor tem de empregar as estratégias mais adequadas em situações de leitura, a capacidade de perceber falhas, erros, perdas de sentido ou contradições no texto lido (KOPKE, 2002; MARINI; JOLY, 2008).

Nessa perspectiva, as estratégias metacognitivas de leitura são necessárias para que o leitor possa compreender, monitorar e avaliar o rendimento no processo de leitura, bem como controlar as ações cognitivas durante uma leitura. O emprego de estratégias possibilita ao leitor analisar o material a ser lido antes da leitura, observando o título, as ilustrações e gráficos, realizando predições, levantando hipóteses e relacionando-as com seu conhecimento. No momento da leitura, a fim de se assegurar a compreensão do texto,

o leitor estratégico é capaz de selecionar as informações mais relevantes em detrimento das menos, estabelecendo relação entre as informações que mais se destacaram e as hipóteses levantadas antes da leitura, possibilitando-lhe confirmá-las ou descartá-las. Após a leitura do texto, é capaz de fazer uma análise global com o propósito de verificar se de fato compreendeu o que leu, consegue rever o texto e refletir sobre ele, destacando seus pontos mais importantes, identificando a importância do material, a aplicabilidade das informações presentes e também sendo capaz de fazer uma releitura e um resumo do texto (CARVALHO; JOLY, 2008; KOPKE, 1997; MARINI, 2006; MELLO; OLIVEIRA, 2013).

Por fim, quando o leitor apresenta comportamento estratégico metacognitivo, é capaz de analisar, rever e refletir de maneira consciente e deliberada sobre o texto e também é capaz de selecionar quais as ações cognitivas são mais eficazes para dar suporte às estratégias metacognitivas. É considerado estratégico por pensar reflexivamente sobre a tarefa que desempenha e sobre os procedimentos adotados, ou seja, apresenta consciência metacognitiva em relação ao conhecimento que tem sobre seus processos, sobre a capacidade de compreender a tarefa, agindo de maneira regulada e autônoma, o que lhe capacita a identificar e monitorar seu nível de compreensão, bem como ajustar as estratégias utilizadas para avançar na compreensão (CARVALHO; JOLY, 2008; HODGES; NOBRE, 2012).

Para a efetivação da compreensão do texto lido, além da habilidade de decodificação por parte do leitor, três condições são necessárias serem satisfeitas: a primeira é a clareza e a coerência interna dos conteúdos do texto, bem como o conhecimento que o leitor precisa ter em relação à estrutura textual, seu léxico e sintaxe, implicando numa lógica interna, constituindo-se numa ferramenta facilitadora para identificar e compreender textos. O leitor competente estabelece previsões a partir da superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos do texto e as relaciona as suas próprias experiências e conhecimentos, o que lhe permite levantar pistas sobre o conteúdo a ser lido. A segunda se refere ao conhecimento prévio que o leitor precisa dominar sobre o conteúdo do texto a ser lido. A partir da ativação desses conhecimentos em interação com os elementos dos textos é que se estabelece a atribuição de sentidos e por fim, como terceira condição, as estratégias que o leitor utiliza para garantir a compreensão e a lembrança do material que lê e também a capacidade para perceber e compensar os erros e falhas na compreensão. Esse comportamento estratégico é responsável pela construção de sentido, pois é adotado por leitores conscientes sobre o que entendem e o que não

entendem, possibilitando-lhes resolver o problema de falha na compreensão (KOCH; ELIAS, 2013; SOLÉ, 1998).

Paralelamente à utilização das estratégias cognitivas de leitura, segundo Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), empregam-se as estratégias metacognitivas, entendendo-as como a capacidade que o sujeito tem de planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. Boruchovitch e Santos (2006) detalham essas fases, explicando que o planejamento antecede a ação, envolvendo a capacidade de estabelecer metas para a realização da tarefa, implica em o sujeito identificar o que deve ser feito e estabelecer o objetivo que o guiará na realização da mesma. O monitoramento ocorre no momento da realização da ação e auxilia o sujeito a perceber se suas ações estão aproximando-o ou afastando-o dos objetivos delineados no momento do planejamento. A regulação ocorre tanto no momento da realização da ação quanto ao final desta e permite a modificação do comportamento inadequado a fim de corrigir possíveis falhas percebidas no momento da realização da atividade.

Nessa mesma perspectiva, as estratégias de leitura podem ser classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas em leitura são as operações realizadas de maneira consciente a partir do objetivo estabelecido para a leitura, possibilitando ao leitor ser capaz de monitorar a compreensão durante o ato de ler. Assim, o leitor que monitora e controla sua leitura de maneira consciente e autônoma é capaz de dizer com que propósito está lendo um texto e se está ou não compreendendo o material lido. As estratégias cognitivas de leitura são os procedimentos adotados para atingir os objetivos da leitura pelo leitor, sendo chamadas de operações de nível inferior, apesar de envolver habilidades complexas. São as operações realizadas para o processamento do texto (KLEIMAN, 2002).

Dessa forma, a partir de práticas metacognitivas, promove-se a utilização consciente de estratégias antes, durante e depois da leitura. Em relação às estratégias de leitura, cabe destacar que são os procedimentos que os leitores adotam na realização de uma tarefa. Trata-se de uma ação ou uma série de ações que são empregadas com o propósito de construir sentido. O uso de estratégias indica de que maneira os leitores percebem o texto, que medidas e procedimentos adotam para compreenderem os conteúdos lidos e o que fazem quando percebem uma falha na compreensão (BRAATZ, 2015; ZHANG; WU, 2009).

As estratégias de leitura são consideradas habilidades empregadas para promover a compreensão em situações de leitura, sendo consideradas planos flexíveis por

se adaptarem às diferentes situações, tanto no que diz respeito ao tipo de texto, bem como aos objetivos estabelecidos pelo leitor. O termo estratégia se refere à escolha do leitor por procedimentos que busquem atingir as metas e propósitos estabelecidos, sendo, portanto, consideradas tanto uma habilidade cognitiva quanto metacognitiva e depende-se, portanto, que quanto maior for a utilização das estratégias de leitura, maior será a consciência metacognitiva (BRAATZ, 2015; KOPKE, 2002).

Os procedimentos estratégicos utilizados são escolhidos a partir dos objetivos propostos. A leitura sempre é realizada com algum propósito: adquirir informação, divertir-se, aprender, revisar o próprio texto ou o escrito de outrem, entre outras possibilidades. O início da compreensão leitora se inicia pelo estabelecimento da intenção do leitor: qual é o propósito dessa leitura? O que se busca no texto? Qual a sua intenção? A partir dos objetivos e metas determinados e tornados explícitos e das necessidades, o leitor elenca as diferentes estratégias que empregará, escolhendo as que considera mais adequadas para a demanda da tarefa. O que se observa, então, é que ter vasto repertório de estratégias não é o bastante. Importa, também, saber utilizá-las, levando em consideração a eficiência, a aplicabilidade e a eficácia de cada uma delas, flexibilizando-as e adaptando-as em relação ao tipo de texto e ao momento da leitura (CARVALHO; JOLY, 2008; HODGES; NOBRE, 2012; VIANIN, 2013).

As estratégias cognitivas podem ser empregadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Caracterizam-se como um conjunto de procedimentos empregados nesses três momentos com o objetivo de facilitar a compreensão do texto, indicando ao leitor as possibilidades de monitorar e regular sua própria aprendizagem (CARVALHO; JOLY, 2008; MARINI; JOLY, 2008).

A escolha pela estratégia mais adequada ocorre mesmo antes de se iniciar a leitura do texto. A apresentação global do texto, suas ilustrações, títulos e subtítulos, ou seja, tudo que se encontra ao redor do texto serve de pistas que facilitarão ao leitor antecipar sobre o que, provavelmente, o texto tratará. O leitor pode, também, levantar hipóteses a partir de recursos visuais, como ilustrações, gráficos, fotos. Antecipar a leitura por meio de questionamentos em relação à análise da estrutura textual se apresenta como estratégia de auxílio, pois favorece os alunos a compreenderem o texto a ser lido por meio de suas características (CANTALICE, 2004; HODGES; NOBRE, 2012; KOPCKE, 1997; SOLÉ, 1998; VIANIN, 2013).

O levantamento de hipóteses e previsões são procedimentos que permitem ao leitor, antes e até mesmo durante a leitura, criar perguntas e suposições, estabelecendo

uma ponte entre o novo e o conhecido, ou seja, relacionando seus conhecimentos prévios sobre o tema com as informações presentes no texto, e confirmam serem planos flexíveis, pois favorecem a formulação e reformulação das mesmas, sendo confirmadas ou refutadas durante a leitura, demandando o levantamento de novas previsões e a proposição de novas hipóteses, favorecendo a compreensão e confirmando seu caráter metacognitivo marcado pelo procedimento de monitorar, regular e avaliar os processos cognitivos (GONZÁLEZ; BARBA; GONZÁLEZ, 2010; HODGES; NOBRE, 2012). O estabelecimento dos objetivos antes de se iniciar a leitura constitui, para Solé (1998), um dos elementos da compreensão leitora, pois os propósitos para os quais se lê direcionam a forma como o leitor vai se posicionar perante o texto, controlando sua compreensão a partir dos objetivos propostos. A autora considera que um dos indicadores do comportamento leitor competente está na capacidade de modificar sua maneira de ler de acordo com os textos e seu propósito de leitura, possibilitando mobilizar as melhores estratégias para cada caso, de maneira autônoma e reflexiva.

Durante a leitura, o leitor pode utilizar estratégias metacognitivas, destacando as informações mais importantes, selecionando e relacionando essas informações aos seus conhecimentos prévios, utilizando a estratégia de selecionar o que é relevante e ignorando o que é irrelevante. Pode, também, verificar se as previsões e hipóteses levantadas antes da leitura se confirmam e se não se confirmarem, ser capaz de elaborar outras hipóteses a partir das novas pistas oferecidas pelo texto, ou seja, adapta seu comportamento leitor e seu repertório de estratégias conforme suas necessidades e exigências que a tarefa apresenta, autocontrolando permanentemente sua compreensão por meio da relação que estabelece entre suas previsões e as informações presentes no conteúdo lido (CARVALHO; JOLY, 2008; KOPKE, 1997; JOLY; SANTOS; MARINI; JOLY, 2008; MARINI, 2006; NASPOLIN, 2009).

Ainda durante a leitura, a representação visual do texto auxilia os leitores a criarem uma imagem mental do material que se lê, auxiliando-os a compreenderem, organizarem e se lembrarem dos pontos mais importantes do conteúdo lido. Os procedimentos empregados durante a leitura objetivam manter a qualidade da compreensão com o monitoramento constante do comportamento por meio de perguntas sobre o que foi lido, resumo das principais ideias apresentadas no texto e esclarecimento de possíveis dúvidas que surgem durante a leitura ou até mesmo a quebra da compreensão, seja por desconhecer o significado de vocábulos ou por não compreender o conteúdo. Trata-se de

assumir comportamento de leitor ativo, que interpreta o texto à medida que o lê (CANTALICE, 2004; MARINI; JOLY, 2008; SOLÉ, 1998).

Após a leitura do texto, o leitor precisa verificar se compreendeu o material lido, concretizando a compreensão e verificando se de fato ocorreu. Solé (1998) evidencia que os limites entre o que acontece antes, durante e após a leitura não são claros, pois após a leitura e também durante a mesma, espera-se que o leitor seja capaz de identificar a ideia principal do texto, elaborar um resumo com as ideias principais e formular perguntas e respostas sobre o conteúdo lido. Kleiman (2002) acrescenta a paráfrase como uma estratégia de leitura, pois designa a capacidade que o leitor apresenta ao contar o texto com as próprias palavras.

Ao término da leitura, a utilização de estratégias objetiva fazer uma análise geral do material lido com o propósito de refletir sobre ele, identificar a importância e o significado do conteúdo e as informações presentes no texto. Fazer uma lista dos tópicos mais relevantes do texto, resumir o material lido para organizar as informações mais importantes, apontar as informações que compreendeu mais facilmente e resumir o texto lido são ações cognitivas que evidenciam as estratégias metacognitivas (HODGES; NOBRE, 2012; KOPKE, 1997).

Compreende-se, então, que as estratégias metacognitivas de leitura são desenvolvidas por leitores competentes, pois são capazes de fazer um controle intencional e planejado dos procedimentos que lhes garantam a compreensão do texto. São proficientes ao ponto de perceberem em que momento perdem o fio da compreensão, sendo capazes de, inclusive, fazer uso dos procedimentos necessários, como prever e antecipar, inferir informações implícitas e monitorar o processo de compreensão, objetivando para superar e corrigir as falhas na compreensão durante a realização da atividade leitora (MARINI, 2006).

Diante do exposto, fica evidente que aprender a ler não é tarefa fácil e dificilmente se dá de forma espontânea, o que pode ser claramente comprovado nas estatísticas apresentadas no documento “Brasil no Pisa, 2015” (2016). Nessa direção, Moraes (2013) considera que no cenário educacional brasileiro a escola forma analfabetos funcionais, sujeitos que frequentam a escola por anos e não são capazes de compreender o que leem, apesar de estarem em contato com palavras escritas nos diversos momentos de interação social.

É nesse sentido que se pretende, neste estudo, elaborar uma escala para verificar a frequência de uso de estratégias de leitura pelos estudantes do ensino médio, considerando

que nesta fase da escolaridade eles já deveriam tê-las desenvolvido para enfrentar os desafios que se farão presentes no nível superior. Essa elaboração se justifica pela escassez de pesquisas sobre o tema, pelos resultados insatisfatórios revelados pelas avaliações em larga escala e por considerar que havia necessidade de formular um instrumento mais atualizado baseado nas percepções advindas das interações com o grupo focal. O prosseguimento deste texto apresenta um levantamento de pesquisas sobre o tema.

3. 1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A base de dados consultada para a realização deste levantamento de pesquisas foi a Education Resources Information Center (ERIC), o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Foram levantadas as pesquisas a partir de 2006, quando foi publicado o trabalho de Joly, Santos e Marini que utilizou a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (JOLY, 2005), estudo com o mesmo enfoque deste. Do cenário internacional, foram levantados três trabalhos sobre o mesmo tema.

Pinto, Martínez, Taracido (2016) realizaram uma pesquisa por meio de questionário, com 118 estudantes de educação secundária em Madri (Espanha), que teve como objetivo verificar a inter-relação entre as variáveis rendimento acadêmico, estratégias de aprendizagem e controle da compreensão leitora. O instrumento escolhido para avaliar as estratégias de aprendizagem foi o Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) elaborado por Beltran et al. (2006), composto por 70 questões, divididas em quatro escalas: metacognição, subdividida em duas escalas: planificação, avaliação e regulação; sensibilização; elaboração, personalização; e controle da compreensão leitora.

As autoras verificaram a existência de um perfil diferenciado entre os grupos pesquisados, em que os leitores hábeis, ou competentes, como denominados nesse estudo, utilizavam mais estratégias de leitura em comparação ao grupo de leitores menos competentes, concluindo que a compreensão leitora é uma variável fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. O estudo apontou a existência de correlações positivas entre o controle da compreensão leitora com o desempenho acadêmico, assim como com as escalas de elaboração (seleção da informação, organização da informação e elaboração da informação) com as escalas que avaliavam a metacognição (planificação, avaliação e regulação). Os resultados indicaram também que os alunos com melhores notas eram

aqueles capazes de distinguir as informações relevantes das supérfluas, que se faziam perguntas durante a leitura, pensavam no que tinham aprendido após a leitura e diziam planejar suas tarefas antes de realizá-las, bem como avaliar os resultados durante e após a leitura.

Hong-Nam (2014) realizou uma pesquisa com 96 alunos do Ensino Médio em escolas no Sudoeste dos Estados Unidos que frequentavam as aulas de Inglês como uma segunda língua. Os alunos matriculados nessas classes foram selecionados como público da pesquisa por terem sido considerados não proficientes de acordo com teste de proficiência em leitura aplicado pela escola. A Avaliação Estadual de Conhecimento e Habilidades (TAKS) foi utilizada para verificar a proficiência em leitura dos alunos. Do total dos alunos avaliados, 5% foram considerados em nível avançado, 29% foram avaliados como na média e 66% receberam o status de baixa proficiência.

Os alunos responderam a um questionário composto por duas partes. A primeira incluía perguntas de identificação dos participantes, como sexo, idade, ano escolar e a língua falada em casa e na escola. Um dos itens questionava os alunos a respeito do autoconceito que tinham sobre sua proficiência em leitura. A segunda parte do questionário incluía questões sobre a Consciência Metacognitiva em Estratégias de Leitura (MARSI), elaborado por Makhtari e Reichard (2002). A construção do questionário (MARSI) foi guiada por vários esforços: pesquisa bibliográfica sobre metacognição e compreensão leitora, a análise de juízes experientes sobre os itens que compunham o inventário de questões, análise de escalas existentes que avaliavam a forma e o conteúdo dos itens e a análise fatorial que examinava a estrutura da escala.

O questionário MARSI era composto por 30 itens que pretendiam verificar os comportamentos e estratégias que os leitores empregavam durante a leitura de textos acadêmicos, denominados estratégias globais de leitura, numa perspectiva metacognitiva, estratégias de solução de problemas, num enfoque de ação cognitiva e estratégias de suporte. As estratégias globais de leitura se referiam às ações conscientes e intencionais de leitura, tais como o planejamento para a leitura e o monitoramento da compreensão, revelando seu caráter metacognitivo. Para as estratégias de solução de problemas foram privilegiadas as questões que se referiam diretamente às informações do texto, ou seja, qual o comportamento adotado durante a o ato de ler em face à dificuldade, como ajustar a velocidade da leitura, visualizar a informação, criando uma imagem mental sobre o material lido ou ainda prestar mais atenção quando se percebe que houve uma quebra ou falha na compreensão. No que concerne às estratégias de suporte, foram pesquisados

quais os recursos que os alunos utilizavam para melhorar a compreensão leitora, tal como sublinhar ou destacar uma informação, usar um dicionário ou tomar notas.

Dentre os resultados observados, destacam-se os relevantes para este estudo: a estratégia de leitura mais utilizada pelos alunos pesquisados foi a de solução de problemas, especificamente prestar mais atenção quando o texto fica difícil, indicando que os entrevistados empregam comportamento estratégico quando se deparam com alguma dificuldade. A estratégia menos preferida pelos alunos foi a de tomar notas durante a leitura como forma de auxiliar na compreensão do que liam. As estratégias globais de leitura foram indicadas como as menos empregadas. Os resultados da pesquisa sugerem que leitores proficientes utilizavam estratégias de leitura com mais frequência do que os menos proficientes.

Outro estudo que se relaciona com o proposto nesta pesquisa foi o realizado por Zhang e Wu (2009) com 249 estudantes do Ensino Médio em Hainan, uma província da China, que estavam estudando inglês como uma segunda língua. Foi utilizado um questionário adaptado a partir da Pesquisa em Estratégias de Leitura (SORS) de Mokhtari e Sheorey (2002) que buscava verificar a consciência metacognitiva e o uso de estratégias de leitura utilizadas por adolescentes. Assim como no presente estudo, a escala também foi submetida à análise de especialista em linguística que era altamente proficiente nas línguas inglesa e chinesa para que pudesse verificar a adequação e a compreensão das questões.

O questionário foi construído em versão piloto e aplicado em 10 alunos da mesma população dos avaliados com o propósito de verificar a clareza e a compreensão dos itens, sendo modificado posteriormente em decorrência dos problemas apresentados e reaplicado nos mesmos 10 alunos com o propósito de minimizar falhas na compreensão. A pesquisa de Zhang e Wu (2009) se aproxima do presente estudo por se tratar também da construção de uma escala, observando os critérios de refinamento dos itens a fim de buscar sua validação.

As estratégias avaliadas no questionário elaborado após as testagens do questionário piloto foram classificadas em três categorias: estratégias globais de leitura, que representam o planejamento cuidadoso antes da leitura e o monitoramento ou gerenciamento do ato de ler durante a realização da tarefa; estratégias de solução de problemas, que caracterizam os procedimentos empregados quando surgem problemas de compreensão durante a leitura; e estratégias de suporte, que representam mecanismos de ajuda que o leitor utiliza para compreender o texto. A pesquisa, assim como a realizada

neste estudo, apresenta natureza quantitativa por verificar a consciência metacognitiva dos alunos em leitura por meio da análise das frequências e variâncias no uso das estratégias, mas também analisa os dados obtidos qualitativamente para obter estatísticas inferenciais.

As categorias de estratégias mais empregadas pelos alunos se concentraram em estratégias globais de leitura e estratégias de solução de problemas, evidenciadas pela habilidade apresentada pelos alunos de detectar dificuldades de compreensão e ajustar as estratégias de acordo com as dificuldades encontradas. A consciência metacognitiva (estratégia global) foi indicada pelo comportamento de traçar metas e objetivos para a leitura, fazer previsões, utilizar o conhecimento prévio e predizer o conteúdo do texto. O monitoramento da compreensão também foi mostrado pelo procedimento de confirmar as previsões feitas antes da leitura, monitorar a compreensão, decidir entre o que ler e o que ignorar, indicando comportamento estratégico em perceber a informação relevante em detrimento da irrelevante, bem como utilizar as pistas textuais presentes no contexto.

A habilidade de sublinhar e reler o texto também foram indicadas como empregadas pelos alunos, indicando habilidade de procurar ajuda para facilitar a compreensão e facilitar a memorização. Os resultados indicaram, ainda, que os alunos pesquisados eram conscientes dos seus processos de compreensão leitora e eram capazes de agir quando da falha na compreensão do texto. Verificou-se, também, que a correlação entre o uso das estratégias de leitura e a proficiência leitora era estatisticamente significativa.

No cenário nacional, foram selecionadas pesquisas que objetivavam a verificação das estratégias metacognitivas de leitura tanto em alunos do Ensino Fundamental, como em alunos do Ensino Médio, tendo em vista a relevância da formação de bons leitores como forma de propiciar-lhes a capacidade de aprender a partir dos textos. A escassez de pesquisas no Ensino Médio sobre o tema estudado também estimulou a busca por estudos nos demais segmentos da Educação Básica.

Carvalho e Joly (2008) realizaram uma pesquisa que tinha por objetivo caracterizar e avaliar o tipo e a frequência de uso de estratégias de leitura empregadas por 451 crianças, com idades variando entre 7 e 12 anos, antes, durante e após a leitura de textos literários infantis. O instrumento utilizado foi a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Fundamental I (EMeL – F1) e suas características psicométricas foram determinadas pelo estudo de Joly (2006), denominado Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Médio. A escala foi composta por 13 afirmações do

tipo likert e as estratégias avaliadas foram organizadas em função do momento em que eram empregadas, antes, durante e após a leitura, sendo denominadas de estratégias metacognitivas globais de leitura as que se caracterizam por uma análise geral do texto, ocorrendo sua utilização no momento que antecede a leitura. As estratégias de apoio à leitura foram denominadas Estratégias metacognitivas de suporte à leitura e se caracterizaram por serem os procedimentos adotados para ajudar na solução das falhas na compreensão. Por fim, foram avaliadas as Estratégias metacognitivas de solução de problemas, utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão.

Os resultados revelaram que os estudantes utilizavam com maior frequência o procedimento de ler com mais atenção e atentamente para se certificar de que estavam compreendendo, bem como reler as partes do texto quando percebiam problemas na compreensão e ainda observavam as gravuras a fim de compreender melhor o texto escrito. Nesse estudo, as estratégias menos utilizadas foram as de usar marca texto para destacar, sublinhar informações relevantes, procurar palavras novas ou desconhecidas no dicionário. Os resultados apontaram, ainda, que houve maior frequência de uso dos procedimentos estratégicos pelos alunos da 4ª série (atual 5º ano) em relação aos da 2ª série (3º ano), revelando uma progressão de uso das estratégias, bem como do aumento do monitoramento sobre a compreensão, tendo em vista os anos de escolaridade.

No estudo realizado por Marini e Joly (2008) utilizou-se como instrumento a escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL – EM) (Joly, 2005) com 641 estudantes, que tinha por objetivo identificar a frequência de uso das estratégias metacognitivas de leitura por estudantes do ensino médio nos três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura, sendo utilizados textos informativos. Verificou-se a utilização, por parte dos alunos pesquisados, do uso de estratégias metacognitivas do tipo solução de problemas quando encontravam alguma dificuldade de compreensão durante a leitura. As estratégias que mais pontuaram foram: reler trechos quando a informação não era compreendida, ler com mais atenção e em ritmo mais lento para garantir a compreensão, concentrar-se na leitura quando o texto é considerado difícil e verificar se os objetivos determinados antes de se iniciar a leitura foram atingidos, sendo empregadas durante a leitura, ou seja utilizavam estratégias metacognitivas de monitorar o comportamento frente à dificuldade. O momento da leitura que apresentou a menor pontuação foi o que compunha a categoria com os itens que pretendiam verificar a frequência de uso das estratégias utilizadas após a leitura. O item que questionava sobre a estratégia de se fazer uma lista com os tópicos mais relevantes do texto apresentou-se

como “nunca” por 53,5% dos alunos participantes, seguidas das estratégias de resumir o texto lido e listar as informações compreendidas pelo leitor pontuaram como “nunca” por 37% e 46,5% dos alunos respectivamente. A baixa pontuação também se verificou na frequência de uso das estratégias empregadas antes de se iniciar a leitura, sendo o item que questionava sobre o hábito de se fazer perguntas sobre o conteúdo do texto a ser lido considerado como sendo utilizado por 60,4% dos alunos como “algumas vezes”.

Em relação às frequências médias das estratégias, em relação ao ano avaliado, os alunos dos primeiros anos obtiveram escores mais altos se comparados aos dos outros anos. Verificou-se que no segundo ano houve uma diminuição no uso das estratégias que praticamente se mantiveram inalteradas no terceiro ano.

Em relação ao tipo de estratégia utilizada, as que representavam as de suporte à leitura apresentaram-se como sendo as de menor utilização, indicando que os estudantes não utilizam materiais de suporte ou referência para garantir a compreensão leitora. Os resultados indicaram, em relação ao comportamento leitor dos mesmos, que os estudantes não percebiam as estratégias metacognitivas de leitura como ações facilitadoras para a compreensão ou não sabiam como e nem quando utilizá-las. Nesse estudo, o uso de estratégias durante a leitura apresentou ser mais utilizado do que as empregadas antes da leitura e após a leitura.

O presente estudo parte de pesquisas realizadas por Joly, Santos e Marini (2006) e Marini e Joly (2008), tendo em vista a escassez de pesquisas sobre o tema abordado no Brasil nos últimos anos. Em ambos os estudos, comprova-se que o uso de estratégias específicas antes da leitura, como destacar o objetivo para o qual se lê, bem como a organização textual associadas às estratégias de leitura utilizadas antes, durante e após a leitura favoreceram aos estudantes relacionarem os conhecimentos adquiridos anteriormente com as informações adquiridas por meio da leitura, confirmando o caráter facilitador das estratégias metacognitivas de leitura, pois oportunizam ao leitor a possibilidade de planejar, monitorar e avaliar sua compreensão, independente da natureza do texto, seja ele acadêmico ou não, pois o que se objetiva é a compreensão do que se lê.

Joly, Santos e Marini (2006), utilizando a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL – EM), de Joly (2005), pesquisaram 487 alunos de escolas públicas e particulares, com o objetivo verificar quais eram as estratégias utilizadas pelos estudantes de ensino médio, a frequência de uso dessas estratégias e identificar as possíveis diferenças em relação à idade, gênero, série e tipo de escola frequentada. Os resultados revelaram que as estratégias mais utilizadas pelos participantes eram as de solução de

problemas, especialmente durante a leitura, tendo os participantes do sexo feminino demonstrado utilizar estratégias de leitura com maior frequência que os do sexo masculino. Em relação à idade e à série, os resultados revelaram diferenças significativas quanto ao uso de estratégias metacognitivas de leitura, sendo os mais velhos e em anos mais avançados considerados mais estratégicos. Em relação ao tipo de escola (pública ou particular), o estudo não revelou diferença significativa. Apontaram, ainda, para a importância de se verificar as variáveis envolvidas no processo de formação de leitores hábeis e que a investigação da utilização das estratégias metacognitivas corroboram nesta verificação. Relembrem as autoras que quanto maior a escolaridade, maior será a necessidade de que os leitores sejam independentes e autônomos.

Levando em consideração o arcabouço teórico sobre a metacognição e as estratégias de leitura e também as pesquisas levantadas neste trabalho, considerou-se conveniente elaborar um repertório de questões sobre o tema e realizar a composição de um roteiro preliminar para dar suporte à construção de uma escala para avaliar a frequência de uso de estratégias de leitura no ensino médio. Para Gatti (2005), a construção de um roteiro preliminar se faz a partir da delimitação do que se quer discutir, tendo claro o que se pretende compreender. Uma vez construído o repertório preliminar de questões sobre o tema Estratégias de Leitura, a escala passou para as próximas etapas a fim de que pudesse ser reformulada nas próximas etapas que se seguiam, conforme apresentado no delineamento da pesquisa.

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Gomes (2005, p. 276) afirma que “embora a pesquisa não possa dar respostas finais às perguntas que estuda” é imperioso utilizar recursos que validem suas respostas, fornecendo confiável grau de precisão. Nessa perspectiva, segundo o autor, estabelece-se a procura por caminhos e instrumentos que visem a aumentar o grau de precisão e confiabilidade dessas respostas, o que valida os resultados da pesquisa.

Considera-se, neste estudo, que na criação de um novo instrumento de avaliação alguns aspectos devem ser levados em consideração, desde o seu processo criativo até as etapas posteriores de avaliação dos itens para validação dos mesmos. Para que essa validação ocorra de forma satisfatória, o conteúdo deve ser analisado precocemente com indicadores mensuráveis e verificado se há representação adequada para que sejam analisados os conceitos que o originam. Macías (2007, p. 5, tradução nossa) enfatiza a importância da validação quando da construção de um teste.

A validação é um dos temas essenciais no processo de construção de um teste, uma escala, um inventário ou um instrumento, uma vez que é necessário comprovar a utilidade da medida realizada, o significado das pontuações obtidas. É precisamente a validade que permitirá realizar inferências e interpretações corretas dos resultados obtidos ao se aplicar um teste e estabelecer a relação com o construto/variável que se pretende avaliar.

Para esse propósito, optou-se, primeiramente, pela discussão em grupo do roteiro preliminarmente construído a partir das pesquisas bibliográficas. Foi, então, proposto o grupo focal como proposição metodológica de coleta e aprofundamento das questões de pesquisa. O grupo focal representa uma técnica qualitativa de coleta de dados que busca ouvir diferentes sujeitos, entendendo suas percepções sobre fatos da vida diária e como cada sujeito, em sua individualidade, é influenciado pelo grupo do qual faz parte (GONDIM, 2003).

O grupo focal deve ser conduzido por um facilitador ou moderador que assume comportamento não diretivo, conduzindo a discussão do grupo sem intervenções indevidas, seja concordando ou discordando das proposições do grupo. O objetivo dessa técnica de pesquisa é captar, a partir das interações que ocorrem nos diálogos entre os participantes do grupo, os conceitos, crenças, sentimentos, experiências e atitudes. Por meio do grupo focal, emergem variados pontos de vista, processos emocionais que não

seriam identificados com outros métodos, como um questionário, por exemplo (GATTI, 2005).

Não se trata de uma entrevista com um grupo, mas sim de promover um momento e ambiente que proporcionem a explicitação de pontos de vista, análises, críticas, que advêm do diálogo, importando não somente o que as pessoas pensam a respeito do tema sobre o qual conversam, mas como elas pensam e porque pensam de determinada maneira. Uma das vantagens dessa técnica é a possibilidade de que um número significativo de dados e informações seja coletado em um ambiente amigável de participação que pode favorecer a interação entre os integrantes do grupo, o que propicia que temáticas pensadas individualmente possam ser analisadas e refletidas pelo grupo, possibilitando a expressão de visões e saberes, o que poderia ser pouco produtivo em entrevista individual (ALMEIDA, 2016; GATTI, 2005).

A fim de assegurar e refinar ainda mais o instrumento em construção, optou-se, no segundo estudo, pelo painel de juízes, que se trata de um dos métodos empíricos utilizados para avaliação de novos instrumentos. Nesse método, o instrumento é entregue a especialistas da área, com o propósito de avaliarem a pertinência de cada item por meio de comparação dos objetivos do teste com seu conteúdo. O objetivo da análise de conteúdo, segundo Macías (2007), é observar evidências para verificar se os itens do instrumento representam adequadamente o construto que se pretende avaliar sendo este um dos procedimentos adotados no presente estudo com tratamento qualitativo dos itens que compunham a versão piloto da escala.

Serão buscadas também evidências de validade baseadas no construto, entendidas como um conjunto organizado de evidências que dão suporte aos sentidos que são atribuídos aos escores. Elas tentam mostrar que a consistência dos padrões de resposta no teste tem um sentido particular, por meio da verificação se as associações empíricas, ou mesmo a ausência delas, com outras medidas são consistentes com o sentido atribuído. Essas associações podem ser obtidas de várias maneiras, como análise do conteúdo e dos processos de resposta, consistência nos padrões de correlações internas, estruturas fatoriais, diferenças entre grupos, convergência e discriminância com outros testes, responsividade a tratamentos experimentais, mudanças ao longo do tempo e relações com critérios (NUNES; PRIMI, 2010).

Neste estudo o método empregado para avaliação do instrumento elaborado, a Escala de Avaliação de Estratégias de Leitura no Ensino Médio, é a análise da estrutura do instrumento com base nas respostas dos estudantes, por meio de análise quantitativa

de dados. Será buscada a evidência de validade baseada na estrutura interna, que examina a relação entre o teste e seus itens, o que pode ser obtido com o uso de análises estatísticas e avalia a relação que se estabelece entre os itens que compõem o instrumento com os componentes do teste para determinar se eles contemplam o construto estabelecido no quadro conceitual (MACÍAS, 2007). Segundo Oliden (2003), o resultado total do teste é correlacionado com cada item e se esta relação for significativa, supõe-se que o item contribui para o teste no geral, na representação da característica que se pretende medir, no caso deste estudo por meio do coeficiente Alfa de Cronbach.

O índice de Cronbach estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada de um instrumento, podendo variar dentro de uma escala de 0 a 1 (BROWN, 1980). Um instrumento é classificado como tendo confiabilidade apropriada quando o Alfa de Cronbach é pelo menos 0,70 (PETERSON, 1994).

Depois dessas considerações de como foi delineada esta pesquisa, no próximo capítulo será apresentada a Etapa 1. Nela será apresentada a primeira sondagem para a elaboração da escala com base na realização da coleta de dados por meio de grupo focal.

5 ETAPA 1 - GRUPO FOCAL: A COLETA DE DADOS A PARTIR DO DIÁLOGO

Como procedimento metodológico que possibilitaria a construção dos itens do instrumento proposto por esta etapa, bem como personalizar as questões de pesquisa, o que lhe conferiria caráter de originalidade, identidade e pertencimento, foi feita a escolha da técnica do grupo focal que se orienta pela relação entre a técnica e os objetivos do estudo, e a relevância dos dados obtidos a partir dela para o problema que a pesquisa procura discutir (GATTI, 2005).

Gatti (2005) define grupos focais como técnica de pesquisa qualitativa que pode ser empregada com várias finalidades, em contextos variados e para inúmeras análises sobre os problemas que o pesquisador se propõe a pesquisar. Constitui-se em elemento principal de uma investigação e pode ser utilizada em estudos exploratórios, nas fases iniciais de uma pesquisa, para a fundamentação de hipóteses, testagem de ideias, planos ou ainda como apoio na construção de instrumentos, como questionários ou roteiros de entrevistas.

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

Trata-se de uma técnica para levantamento de dados bastante valiosa que busca capturar diferentes formas de linguagem, comentários, conceitos e crenças, tornando-se bastante útil para a compreensão das diferentes representações, valores, comportamentos e ideias sobre o tema apresentados por pessoas diferentes. Para a participação no grupo focal, são selecionados participantes que tenham alguma vivência com o tema a ser pesquisado, possuindo características comuns que os qualificam para as reflexões sobre a questão que será o foco do encontro, que recebem o convite, mas participam voluntariamente (GATTI, 2005).

O papel do moderador ou facilitador e dos participantes também é considerado fator importante. O moderador ou facilitador deve procurar apresentar os tópicos a serem discutidos a fim de promover um diálogo produtivo. Para tanto, precisa observar a não diretividade das falas, mas sim a troca de ideias e opiniões, promovendo a interação dentro do grupo e não perguntas diretas entre moderador e participantes, garantindo que haja uma grande variedade de comunicações entre os integrantes do grupo, só intervindo para apresentar novas questões, manter os objetivos do trabalho e para facilitar a interação

dos presentes, reforçando seu caráter de facilitador no processo de discussão. O moderador do grupo coleta dados, informações, pois a discussão segue uma lógica monológica, ou seja, os participantes conversam entre si, mas também constantemente com o moderador e suas intervenções e respostas a outros participantes se tornam o espelho de confrontação para cada um (GATTI, 2005; GODOI, 2015; MORGAN, 1997; NÓBREGA; ANDRADE; MELO, 2016).

Em relação aos participantes, é necessário que se observem se suas características são homogêneas, apresentando, pelo menos, uma característica em comum, mas variando o suficiente para que emergam opiniões diferentes e até divergentes. O critério para a escolha dos participantes será determinado pelo objetivo do estudo. Em relação à quantidade de participantes, variando de seis a doze, o grupo focal não deve ser grande, pois grupos muito populosos limitam a participação e as oportunidades de interação, dificultando as trocas de ideias, a discussão mais aprofundada e o registro das informações (DIAS, 2017; GATTI, 2005; MORGAN, 1997).

Gomes (2005) ressalta, como vantagem dessa técnica de pesquisa, a possibilidade de que um considerável número de informações seja coletado em um ambiente de relações próximas, tendo em vista que os integrantes do grupo comungam de experiências próximas sobre o tema discutido. Complementando, Godoi (2015) argumenta que o grupo focal não objetiva um consenso final, mas parte inicialmente de um consenso sobre o tema a ser discutido apresentado pelo moderador, que durante a interação grupal recolhe as opiniões e informações sobre o assunto em discussão.

Por fim, destaca-se a análise dos resultados, que estará diretamente relacionada ao modo como foram planejados e desenvolvidos os encontros com o grupo. Fazer parte do grupo é condição importante, pois mesmo que haja a transcrição dos conteúdos, muitos comportamentos e impressões que aparecem durante os diálogos não estão presentes nelas. Sendo o intérprete das falas dos participantes, o pesquisador deverá se pautar pela ética e clareza, não substituindo os pontos de vista dos participantes pelo seu (GATTI, 2005).

5.1 OBJETIVO

Para a Etapa 1, foi definido o objetivo de apreender conceitos, impressões, percepções, atitudes, opiniões, experiências e ações em relação ao tema leitura e as

estratégias utilizadas pelos participantes no ato de ler, por meio de encontros em ambiente de interação.

5.2 MÉTODO

5.2.1 Participantes

Participaram dos encontros 12 alunos do ensino médio das escolas pesquisadas, tendo sido divididos em dois grupos, denominados Escola 1 e Escola 2.

5.2.2 Procedimentos

A técnica de pesquisa GF foi realizada em dois momentos distintos. Em ambos os encontros, foram selecionados seis sujeitos, sendo dois de cada ano do Ensino Médio, com idades variando entre 15 e 18 anos, escolhidos entre os participantes menores de idade que já tinham o termo de consentimento devidamente autorizado por seus responsáveis. A escolha foi feita de maneira aleatória e os alunos participaram voluntariamente. A característica comum que aproximava os participantes era que todos eram alunos do Ensino Médio, frequentavam a mesma escola em cada grupo, ambos no período matutino. As características que os distanciavam e que poderiam fazer com que surgissem opiniões diferentes e até contraditórias era que tinham idades diferentes, eram de sexos diferentes, e frequentavam escolas diferentes, sendo uma pública e outra particular. O primeiro grupo foi realizado na escola pública no período matutino, denominada de Escola 1 e o segundo foi realizado na escola particular, também no período matutino, denominada Escola 2. Os encontros se deram em salas de aula confortáveis e livres de ruídos e que não estavam sendo utilizadas no período do encontro pelos alunos das escolas. O ambiente, preparado com antecedência, trazia suas cadeiras em formato de semicírculo, o que facilitaria a troca de olhares. Procurou-se criar uma atmosfera de confiança para que os alunos pudessem expressar livremente suas opiniões da forma como quisessem, em uma participação ativa e dialógica.

Após o convite feito aos alunos e aceitação pelos mesmos, a pesquisadora apresentou-se aos presentes e pediu que cada um se identificasse. Explicou-lhes o tema da pesquisa, o que motivou sua elaboração e a técnica de coleta de dados que seria feita,

a fim de que os participantes dos grupos se sentissem sensibilizados pela temática e pelo processo da pesquisa.

Para o registro das discussões realizadas no grupo focal, foi utilizada, após anuência dos participantes, a função de gravador de voz do aparelho celular Samsung Galaxy® J1, e observação livre. A identificação dos participantes da pesquisa foi realizada pela seguinte codificação: ‘S’ para os sujeitos, que foram numerados de acordo com a ordem de participação e ‘M’ para a moderadora. Essa identificação também foi utilizada na apresentação dos resultados e na discussão desta etapa. As discussões e interações foram transcritas parcialmente, omitindo-se as falas que se distanciavam do objeto de pesquisa. Em ambos os encontros, a pesquisadora, assumindo o papel de moderadora, apresentava os temas de discussão aos sujeitos, aproximando-os do conteúdo a ser discutido, bem como assegurando-lhes uma atmosfera de confiança, garantindo a não interferência de suas crenças e pré-julgamentos, o que poderia inviabilizar os resultados da pesquisa.

Seguindo a orientação para organização do grupo focal de Gatti (2005), foi elaborado um roteiro preliminar tendo como referência o conteúdo pesquisado e os objetivos do estudo, conforme se observa nas falas do moderador, de forma a ter um ponto inicial de conversa flexível e direcionada. Os temas para as reflexões foram categorizados em cinco blocos: o primeiro bloco era referente ao gosto e preferência dos participantes em relação à leitura, sua prática na escola, bem como a modalidades; o segundo bloco indagava a respeito das ações e atitudes empregadas pelos participantes antes de iniciarem uma leitura, o terceiro bloco abrangia as habilidades e procedimentos empregados pelos participantes quando percebem alguma falha ou quebra na compreensão durante a leitura, o quarto bloco de reflexões propunha revelar os procedimentos adotados pelos participantes ao final da leitura de um texto, a fim de garantir sua compreensão e, finalmente o quinto bloco de discussão que pretendia verificar as impressões dos participantes em relação às boas práticas leitoras e a prática dos professores.

Os procedimentos de análise de grupo focais estão relacionados com o modo pelo qual se planejou e se realizou o trabalho nos grupos. Quando o trabalho é realizado de maneira menos estruturada, tendo o moderador mais flexibilidade em relação ao roteiro previamente elaborado e também em relação a sua participação, surgem boas possibilidades de análises. As interações em grupo são o verdadeiro foco dessa técnica de pesquisa. Por meio das sequências de falas, o moderador procura compreender as vivências do grupo, suas concordâncias, seus desacordos, suas rupturas e seus silêncios.

Para uma análise com maior profundidade, o moderador busca os sentidos muito mais na interação do que nas transcrições, respaldando suas inferências (GATTI, 2005).

5.3 ANÁLISE E REFLEXÃO

BLOCO 1 – Gostos e preferências leitoras

A metacognição proporciona ao sujeito desenvolver conhecimentos metacognitivos sobre os processos de aprendizagem. O autoconhecimento é um procedimento metacognitivo sobre os processos de aprendizagem que o sujeito tem sobre sua aprendizagem (VIANIN, 2013). Sendo assim e considerando que os fatores relativos ao leitor podem interferir na construção de sentidos durante a leitura do texto (KOCH, ELIAS, 2013), optou-se por iniciar os diálogos no grupo focal levando em conta a temática gosto e preferências em relação à leitura, tanto no ambiente formal da escola, como no ambiente informal, clubes, rua etc.

Em relação a esses questionamentos, foram apontadas as seguintes considerações pelos participantes.

ESCOLA 1

M: Vocês gostam de ler?

(Silêncio)

S1: Eu amo ler, mas o problema é que meu pai não tem dinheiro para comprar livros e a biblioteca não tem muitos exemplares.

M: Que tipo de texto vocês gostam de ler? Vocês gostam de ler os textos que circulam na escola?

S3: Eu gosto de romance.

M: E esses textos estão na escola?

S3: Ah! Depende! Tem uns na escola como *Dom Casmurro*.

S2: Antigo! Chato!

M: Mas o *Dom Casmurro* não é uma leitura que motiva vocês?

S4: Não. É uma leitura difícil. Você começa a ler e é uma leitura...

S2: Formal.

S1: Eu gosto de Edgar Alan Poe.

M: O Edgar Alan Poe, por exemplo, está na escola?

S5: Não!

M: Bem, vocês disseram dois adjetivos para ler: Chato e difícil. E a pergunta é: O que vocês fazem quando encontram um texto que vocês acham chato e difícil, mas vocês têm que ler?

S6: Lê forçado.

S1: O livro didático tem algumas matérias que eu leio e entendo e tem outras matérias que eu não vou entender, não importa que eu leia um milhão de vezes. Só vou entender se o professor estiver do meu lado e me explicar. Agora, tem uns livros tipo de ciências que se eu ler de cara eu entendo.

S4: É! Depende da matéria e da forma como o aluno entende pra ele poder assimilar a matéria.

M: Todo mundo concorda com isso?

S2: Física é uma linguagem muito científica.

S6: O aluno pode ler e ele não vai entender nada.

ESCOLA 2

(Risos)

S1: Sim.

S2: Mais ou menos.

S3: Depende muito eu acho também. Eu acho que é mais depende.

S4: Depende da motivação para sua leitura. Se você estiver lendo por divertimento, mas se for por obrigação.

M: E quando vocês falam que gostam de ler mais ou menos, são textos da escola ou não?

S5: Depende.

M: Como assim?

S5: Ah! Normalmente a gente gosta mais ou menos de ler o livro direcionado praquilo que a gente tem interesse na escola. Ah! Depende!

S3: Depende! Tem livros que a gente não sabe que é “tals” e a gente gosta da leitura e tal.

S5: Os livros que o professor passa não é pra finalidade de entretenimento, é pra estudo, não acaba gostando.

M: Vocês acham que vocês gostam mais de ler os textos e quando eu estou dizendo texto, eu estou dizendo os textos que circulam na escola ou que circulam fora da escola. Indiferente? Por exemplo, você lê com o mesmo prazer um texto lá de geografia e você lê com o mesmo prazer *Vidas Secas*¹?

S5: Eu acho que depende da pessoa que apresenta pra gente o tema, porque o (cita o nome do professor) apresenta e ele faz parecer muito legal e incentiva a gente a ler. Eu acredito que não seja assim em todas as escolas. Então acaba desmotivando os alunos.

M: É o gosto pela leitura. É ter um motivo pra ler. Então sua motivação, você acha que está intimamente ligada a esse professor que vai “vender” bem esse texto.

S1: Sem dúvidas!

M: Muito bem! E aí vocês falam assim: depende muito do texto que a gente lê, né? Porque tem texto que a gente gosta mais e tem texto que a gente gosta menos. De que texto vocês gostam menos?

S3: Que tem muita descrição.

S4: Esses textos que envolvem muita sociologia.

S5: Científico assim é muito difícil porque você se perde aí.

S1: Não é algo que você está aprendendo.

S3: Que você não tem o costume.

M: Como assim o costume?

S3: É mais comum você ler textos que são ligados à sociologia, que têm outras visões, do que textos mais simples que é de difícil compreensão.

¹ *Vidas Secas*, romance do escritor brasileiro Graciliano Ramos, publicado em 1938.

ANÁLISE E REFLEXÃO – BLOCO 1

Ao observar os sentidos construídos durante a interação entre os pares da Escola 1, pôde-se perceber os conceitos, representações e atitudes que caracterizavam o comportamento leitor dos participantes. A primeira pergunta, que buscava revelar o gosto e preferência dos alunos pela leitura foi seguida por um momento de silêncio antes da resposta. Infere-se que os alunos temam afirmar que a leitura não é uma de suas atividades mais apreciadas. Fez-se um silêncio que parecia outorgar ao outro o direito de resposta, que após ter sido entrecortado por olhares tímidos, foi interrompido por um singelo “Eu amo ler”, não muito entusiasta, mas socialmente esperado, como considera Solé (1998) ao afirmar que, na escola, leitura é um dos meios mais importantes para a realização de novas aprendizagens, pois é por meio da leitura que os estudantes têm acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas mais diversas áreas que compõem o currículo. Outra observação importante foi a associação que os alunos fizeram com leitura e textos escolares, quando citaram a leitura de livros didáticos, sinalizando para o fato de que eles percebiam a prática de leitura relacionada aos textos que circulam no meio acadêmico, desconsiderando sua prática social, muito mais abrangente que a questão escolar. Urge também refletir sobre a prática de ‘ler forçado’, como dito por um dos participantes, enfatizando que algumas disciplinas são mais difíceis de serem compreendidas, não importando o esforço empregado na leitura das mesmas.

Na interação realizada na Escola 2, a primeira pergunta foi separada de sua resposta por risos. Pareciam indicar um certo constrangimento em relevar um distanciamento da leitura. Após um monossílabo ‘Sim’, surgiram corajosas expressões ‘Mais ou menos, depende’, desvelando que há uma gradação em relação ao gosto pela leitura, que está diretamente ligada ao objetivo que direciona a leitura, que segundo eles, muitas vezes é imposto. Outra revelação importante foi a relação estabelecida entre o gosto pela leitura e o papel do professor, considerado como aquele que deixa se incomodar pelo texto, porque lê para além do decodificar e desperta em seus alunos o gosto e a fruição.

BLOCO 2 – Antes da leitura: Que estratégias utilizam?

A segunda categoria de perguntas pretendia verificar se os alunos planejam a ação de ler antes da realização da mesma, isto é, se traçam os propósitos para os quais

se põem a ler e quais são as metas que devem ser realizadas com a tarefa. Dembo (2004) apresenta as vantagens do planejamento que antecede a leitura ao afirmar que planejar antes de ler pode ajudar a atingir resultados satisfatórios, porque força a tomada de decisões sobre como lidar com o material apresentado. Trata-se, aqui, da estratégia cognitiva de ensaio, ou seja, estabelecer quais os procedimentos mais adequados para a realização da tarefa.

ESCOLA 1

M: Antes de você começar a ler, vocês olham se o texto tem gravuras? Se você conhece o autor? O que vocês fazem antes de ler?

S1: Eu cheiro o livro.

S2: Eu tento conhecer quem é o autor.

S3: Eu não me importo se tem figura ou não.

S6: Eu prefiro textos com figuras.

M: Todo mundo prefere isso: textos sem figura?

S5: Eu gosto de figuras.

M: Como a figura te ajuda?

S5: Ah! Me ajuda a melhor encontrar o negócio lá.

M: A figura ajuda a gente a criar uma imagem. Vocês viram que interessante? O cérebro de cada um prefere de um jeito. Vocês acham que conhecer o autor ajuda?

S1: Ajuda. É um conhecimento a mais. Aí eu vou tentar entender o que passou na cabeça dele.

M: Vocês disseram que Machado de Assis é um texto denso de ser lido. Um Guimarães Rosa, Álvares de Azevedo. Então, qual é a importância de conhecer o autor?

S3: Você conhece a linguagem dele.

S5: É muito raro um autor ter várias linguagens. Toda vida ele escreve só daquele jeito. Então você procura saber o autor e como ele escreve.

M: O estilo do autor?

S5: Sim!

ESCOLA 2

M: Sempre que vocês vão ler, vocês pensam no objetivo, pra que vocês estão lendo?

S4: Ah sim!

M: Ou vocês só leem para aprender?

S5: Um pouco dos dois.

M: Pra que vocês leem?

S1: Pra escrever melhor.

S6: Por *hobby*.

S4: Pra se inteirar sobre um assunto.

M: Pra buscar uma informação precisa.

S3: Pra prova mesmo!

M: Quando vocês vão ler, vocês se preocupam com o autor? Vocês buscam, assim, algumas pistas, olham se o texto tem ilustrações?

S4: Sim!

M: Olham o título pra ver sobre o que o texto vai falar? Busca, por exemplo, antes de ler uma obra de Machado de Assis, buscar em que momento histórico aquele texto foi escrito? Vocês buscaram isso?

S1: Sim!

S4: Sim!

M: Você, quando vai ler Luis Fernando Veríssimo, você busca o estilo de escrita do escritor?

S3: Sim, porque ajuda na compreensão do texto.

S2: Porque se você conhece o estilo dele, como ele escreve, você sabe que é aquilo que você vai precisar.

S4: Então, você vai se atentar para as características que ele usa e vai usar para provar o estilo dele.

ANÁLISE E REFLEXÃO – BLOCO 2

Diante das respostas não muito consistentes em relação ao planejamento para a leitura antes de executá-la, percebe-se que alguns alunos apresentam comportamento estratégico e nem sempre percebem ou reconhecem tal procedimento. Observar gravuras, obter informações sobre o autor do texto, sua data de publicação são elementos importantes para tentar compreender o ‘que passou na cabeça dele’, como citado por um dos participantes. É importante enfatizar que o aluno precisa ser estratégico e se perceber estratégico para que possa pensar em nível de metacognição, pensar sobre seu próprio pensamento, sobre sua maneira de pensar.

BLOCO 3 – Durante a leitura: o que fazer quando a compreensão não acontece?

A terceira categoria de perguntas objetivava aferir qual comportamento os alunos assumem quando encontram alguma dificuldade ou quebra de compreensão durante a leitura. A estratégia metacognitiva avaliada nesse bloco de perguntas referia-se ao monitoramento da compreensão leitora, ou seja, como o aluno monitora sua compreensão durante a realização da tarefa. Dembo (2004) prescreve que, ao iniciar a leitura, deve-se pensar no texto como um diálogo entre o autor e quem lê. Sugere que o leitor se pergunte “O que o autor está tentando me dizer? Que frases apresentam a ideia principal?” (p. 195). Classifica, ainda, as perguntas que devem controlar esse monitoramento da compreensão em dois níveis, sendo o primeiro considerado nível mais baixo e o segundo, nível mais alto. No primeiro nível, encontram-se perguntas cujas respostas serão marcadas por “fatos, datas, terminologias, listas ou respostas explícitas no texto” (p. 195-196). No segundo, encontram-se as respostas que exigirão “aplicar a informação, adquirida durante

a leitura, numa nova situação, resolver situação-problema, analisar informações ou fazer julgamentos a respeito do valor das informações” (p. 196).

ESCOLA 1

M: E cada disciplina tem um vocabulário específico, não é? Então, por exemplo, ‘coordenadas’ é um vocabulário que você pode encontrar em matemática e geografia.

S4: Português.

M: Mas provavelmente lá em ciências é difícil aparecer ‘coordenadas’. Mas vamos imaginar que você está lendo um livro na sua casa, fazendo tarefa, e encontra uma palavra que você não compreende. O que vocês fazem?

S4: Eu olho no dicionário!

M: No dicionário de papel?

S5: No papel e também na *internet*.

M: Vocês se lembram quando usaram o dicionário de papel pela última vez?

S3: Nas provas da (cita o nome de uma professora).

S5: Eles mandam usar o dicionário.

M: Na escola não é permitido o uso do Google para buscar o significado das palavras?

S2: Depende. Tem professor que libera. Mas o nosso professor de (cita o nome da disciplina), se a gente pergunta o que significa uma palavra, ele já entrega o dicionário.

S3: Eu não procuro.

M: Você disse assim: ‘Eu não procuro’.

S3: Não. Às vezes uma palavra que eu não entendo eu tento ler a frase pra ver se a palavra encaixa. Tento buscar um pouco do sentido dessa palavra. Não sei se isso é certo.

M: Você sabia que isso é uma estratégia de leitura?

S2: Eu faço isso também.

M: E você? O que faz?

S6: Eu acho que depende muito do caso. Igual ele falou. Às vezes o contexto te ajuda, mas às vezes uma palavra é muito difícil e aí você tem que parar e procurar.

ESCOLA 2

M: Mas vamos pensar que você está lendo um texto e você percebe que não está entendendo. Seja de sociologia, seja de literatura, o que você faz?

S1: Desiste!

(Risos)

S2: Lê de novo!

M: Lê de novo. Relê?

S2: Eu leio, tento reler e se não entender, eu desisto.

M: Vocês desistem?

S4: Depois de algumas tentativas...

S5: Não!

M: Não? Por que não?

S6: Ah! Sei lá! Porque eu acho importante você buscar aprender aquilo que você tem dificuldade. Então, por exemplo, se eu não entender alguma coisa, eu sempre procuro primeiro na *internet*, que é

o que está mais próximo de mim e se mesmo assim continuar não entendendo, eu procuro outra pessoa para ela tentar me explicar aquilo.

M: E você, S2? Está lendo um texto e chegou no pé da página, você fala: “Gente, o que eu li aqui? Eu não entendi nada!”

S2: Normalmente eu leio todas as vezes até eu entender mesmo.

M: Vocês estão lendo e perceberam uma quebra de significado e geralmente essa quebra, ou ela vem da compreensão ou de uma palavra que você não sabe o significado. O que vocês fazem?

S1: Eu tento entender pelo contexto.

S2: Eu pesquiso se não der pra entender.

M: Mas pesquisa onde?

S1 e S2: Na *internet*!

M: E o dicionário?

S2: Não!

(Risos!)

S3: Tem dicionário na *internet*.

M: Vocês não vão para o dicionário físico?

S2 e S4: Não!

(Risos!)

S2: Demora muito!

M: A escola abre espaço para vocês usarem esses dispositivos móveis para procurar significados de palavras?

S1 e S2: Não!

M: Vocês se consideram leitores estratégicos?

(Silêncio)

M: Por exemplo, você acha que quando você vai ler um texto, você já pega o texto e já sai lendo de uma vez ou não?

S5: Não!

M: Você utiliza algumas estratégias para compreender esse texto?

S1: Sim!

S3: Porque se você só ler, você não entende o que está lendo, você só lê.

S2: Eu acho que o que a gente curte também é fazer analogia durante o texto. Você vai pegando as informações novas e ligando elas.

M: Importante isso. Eu vou ligando as informações. Vocês têm o hábito de grifar?

S5 e S4: Sim!

M: O que vocês grifam?

S5: A palavra-chave do texto.

S2: Pra bater o olho e já lembrar.

M: Ah! Então grifar é uma estratégia de leitura?

S2: Sim!

M: Porque eu vou grifar só a palavra-chave ou a expressão-chave ou a ideia principal. Vocês conhecem pessoas que grifam o parágrafo inteiro?

S1, S4 e S5: Sim!

M: Vocês, por acaso, também têm o hábito, nesses livros de história, geografia, biologia, de colocar, do lado, algumas anotações?

S1 e S4: Sim!

ANÁLISE E REFLEXÃO – BLOCO 3

As respostas revelam variados tipos de procedimentos adotados pelos alunos. Quando encontram, durante a realização da tarefa, algo que comprometa a compreensão, alguns desistem, outros buscam ajuda, seja em textos multimodais ou até mesmo recorrendo ao professor, o que revela comportamento estratégico, segundo (BORUCHOVITCH, 2010), pois indica que o aluno entrou em contato com sua dificuldade, percebeu-se movimentou-se em seu meio social, mais próximo ou mais distante, para resolver seu problema de compreensão. Assim como em pesquisa realizada por Teixeira e Alliprandini (2013), houve concordância em relação às observações levantadas no pré-teste, pois também se verificou que os participantes possibilitaram observar que muitas vezes eles utilizam as estratégias de aprendizagem sem saber que as estão utilizando.

Novamente surgem respostas que denotam comportamento estratégico sem a consciência por parte dos alunos. O procedimento de reler quando da quebra de sentido é um indicativo de busca pela compreensão. Embora não esteja no escopo da pesquisa, ficou marcado nas respostas que a escola tem apresentado dificuldades de oferecer textos e suportes textuais variados. O uso do dicionário livro em detrimento dos variados dicionários disponíveis em dispositivos móveis é um exemplo desse distanciamento.

É interessante observar, também, que alguns alunos não buscam o significado de determinada palavra desconhecida no exato momento que a encontram, pois observam o contexto em que ela está inserida a fim de verificar se o mesmo elucida seu significado. A partir das variadas respostas obtidas, infere-se que o ensino de estratégias de aprendizagem, especificamente de estratégias de leitura não é explicitamente ensinado nas escolas, pois se o fosse, era de se esperar que os alunos apresentassem um comportamento parecido frente às situações apresentadas.

Alguns alunos declararam utilizar, como estratégia de leitura, o procedimento de grifar informações que julgam importantes. A respeito disso, Dembo (2004) alerta para o procedimento de grifar sem determinar os pontos principais e lembra que se houver muitos grifos, ambas informações, relevantes e irrelevantes, serão destacadas. Em relação às anotações realizadas por alguns alunos durante a leitura, esse autor orienta que o aluno observe a maneira como o professor comunica o texto, tendo em vista que diferentes professores têm maneiras diferentes de apresentar a importância do material

a ser lido. Complementa o autor, apresentando algumas pistas que indicam que a informação precisa ser tomada em anotações.

Se o professor repetir ou der ênfase a um determinado ponto, considere-o importante. Você deveria escrever R (repeat – repetir) ou colocar um asterisco (*) na margem para a importância da informação. Copie o que quer que o professor escreva na lousa ou mostre no projetor. Sempre escreva definições e listagens, tais como: ‘As três fases do processo são... Ouça comentários importantes, tais como: ‘Esta é uma razão importante...’ ‘Não se esqueçam de que...’ ‘Prestem atenção a [...]’” (DEMBO, 2004, p. 200).

BLOCO 4 – Depois da leitura: como confirmar a compreensão?

O quarto grupo de perguntas referia-se aos procedimentos adotados pelos alunos ao final da leitura a fim de que possam se certificar que compreenderam com eficácia. Boruchovitch (2010) entende esse procedimento como o de organização e o classifica como a capacidade que o sujeito tem de esquematizar o texto lido, sintetizá-lo, procedimento que envolve processos cognitivos complexos de análise e síntese, ou seja, a capacidade de perceber o todo e ser capaz de subdividi-lo em partes. Dembo (2004) compreende que muitos alunos cometem o erro de achar que terminam a leitura quando leram o último parágrafo. Esse é o momento mais importante, certificar-se de que o que se acabou de ler será lembrado. O autor observa que como o esquecimento ocorre muito rapidamente, é importante armazenar a informação lida na memória de longo prazo imediatamente.

ESCOLA 1

M: Como é que vocês sabem, ao final da leitura de um texto, que vocês entenderam o texto?

S4: Eu lembro do que eu li.

S5: Eu consigo contar para alguém o que eu li.

ESCOLA 2

M: Vocês têm alguma estratégia, durante a leitura, para garantir que você vai se lembrar do assunto que você leu?

S6: Pra mim funciona muito imaginar a cena do que está acontecendo.

M: Eu crio uma representação mental. Outra estratégia?

S5: Eu já sou mais... primeiro eu faço uma leitura geral e depois eu começo analisando os pontos que eu vejo como principais.

ANÁLISE E REFLEXÃO – BLOCO 4

Como estratégia de monitorar a compreensão durante todo o processo de realização da tarefa e ao final da mesma, um aluno afirmou que se lembra do que lê, sem mencionar qual procedimento adota. Outro aluno reporta que conta para alguém o que entendeu, o que evidencia comportamento estratégico, pois implica em sintetizar e resumir as informações, destacando as mais importantes, em detrimento das menos, o que também se evidenciou na Escola 2, onde um aluno apontou que faz uma leitura geral (análise) e posteriormente análise dos pontos principais (síntese). É interessante observar que poucos alunos apresentaram resposta a essa pergunta, talvez por cansaço ou por não terem comportamento estratégico de verificar se houve compreensão leitora ao final da leitura de um texto.

BLOCO 5 – A escola ensina a ler?

O quinto bloco de perguntas objetivava identificar se os participantes percebiam relação entre boas práticas de leitura e a prática do professor em sala de aula e se conseguiam relacionar o gosto pela leitura à maneira como o professor percebe a leitura em suas aulas.

ESCOLA 1

M: Vocês acham que a escola se preocupa em ensinar vocês a ler?

S4: Não!

M: Mas por quê? Em que momento você percebe isso?

S4: Ah! Eu percebo que, às vezes, forçam a gente a ler. Aí tem momentos com uma linguagem mais formal e aí você tem que forçar para entender.

S1: Olha! A única vez que pediram para eu ler um livro aqui na escola foi *A Cartomante*². Porque eles não pedem nada.

S5: Eu acho que quem incentiva é só a matéria de português. Ela força a ler, mas matemática, geografia, física. Quem pega no pé é literatura e português.

M: Mas vocês acham que o professor, durante a leitura, mesmo em matemática e ciências, faz isso que vocês falaram? Ele para para descobrir o significado de uma palavra? Ele faz relação entre o texto e a imagem? Entre o texto e o mapa? Entre o texto e a tabela? Ou ele fala pra vocês lerem o texto e fazer os exercícios?

S3: Ah! Depende! O professor de física...

S4: Os outros professores fazem uma comparação.

S3: Mas o de física fala. Ah! É só ler.

² Conto do escritor brasileiro Machado de Assis, publicado em 1884.

S4: Esse é o problema. O professor acha que a gente entende o que ele entende. E não tem isso. Ele tá aqui pra ensinar. Ele tá recebendo.

M: Às vezes o professor pensa que o fato de você ler garante a compreensão.

S2: A leitura é a base de tudo.

ESCOLA 2

M: E por que você gosta de estudar, de todas as disciplinas que passaram por você, por que você elegeu a geografia?

S1: Porque tem mais facilidade.

M: E por que você acha que tem mais facilidade sendo que é o mesmo texto que está lá em geografia, ele também pode estar em história. Por quê? Por que vocês acham que... o que desperta em vocês essa facilidade?

S1: O interesse, eu acho! Agora, o que despertou o interesse... eu não sei.

M: Será que isso tem a ver com o professor?

S2: Acho que sim!

S5: Pode considerar! É um elemento importante!

M: Será que tem a ver com a tua vivência? Com a tua vida?

S2: Com a sua formação.

M: Vocês acham que a escola ensina a ser estratégico?

S3: Depende do professor.

M: De novo voltou a questão do professor, né? Então há professores que percebem a importância de ensinar vocês a serem estratégicos? Em que momento? O que vocês querem dizer?

S4: Eu acho que quando o professor. Não sei explicar direito. Vou cometer falhas, mas quando o professor que é mais, ele sabe do que está falando, o que ele está fazendo, ele vai cobrar alguma vez, algum detalhe, sabe, que seja muito importante, mas seja implícito. Então isso faz você prestar mais atenção e buscar mais estratégias para poder sair bem.

M: Então, você está me dizendo que o professor estratégico, durante a leitura de um texto, ele vai parando, chamando a atenção.

S1: Ele vai mostrando caminhos de melhor compreensão.

M: Vocês acham que quem se preocupa com a leitura é o professor de língua portuguesa? Ou todos?

S4: A gente sente.

S3: Nem sempre é o de língua portuguesa.

M: Não?

S5: Acho que depende da pessoa dele.

S2: Dela querer buscar outras informações.

S6: E se ela gosta, ela realmente gosta de ensinar e gosta de trazer coisa diferente, como pesquisa.

M: Então, quais são os professores mais apaixonados por leitura que vocês têm? No sentido de ensinar vocês a lerem ainda.

S1, S4 e S3: (Citam o nome do professor de língua portuguesa).

S3: Eu acho que o (cita o nome do professor) de geografia me ajuda bastante.

M: Os outros professores, vocês acreditam que eles pensam que vocês leram e já compreenderam?

(Silêncio)

M: Ou eles vêm destrinchando o texto, esmiuçando o texto?

S4: Eu acho que o ensino médio é mais assim, tá. Acho que é só “dá e pronto”. Geral.

ANÁLISE E REFLEXÃO – BLOCO 5

A questão de pesquisa, que por ora se levanta, é se o fato de o professor ser um leitor pouco ou bastante estratégico interfere no processo de construção de sentidos pelos alunos a partir dos textos lidos, mesmo considerando que construir sentidos é algo individual. Diesel et al. (2017), em pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa, confirmaram as hipóteses de pesquisa ao estabelecerem relação entre a melhora da qualidade da formação dos alunos no que diz respeito à leitura estando ligada à qualificação da formação dos professores de Língua Portuguesa, sendo importante estender a questão de pesquisa para as outras áreas do conhecimento, considerando que os alunos apontaram que professores de outras áreas, como Geografia, também ensinam a ler.

Complementam as autoras que os cursos de formação inicial de professores precisam capacitá-los e incentivá-los para as práticas leitoras, sinalizando que, muito provavelmente esse seja o caminho para melhorar a competência leitora dos alunos. Diante das reflexões apresentadas e das opiniões e respostas dos alunos, infere-se que a prática do professor é um fator importante, senão determinante ou condicionante, para a formação de leitores proficientes e competentes, carecendo de rigor científico para confirmação da hipótese.

Após esse levantamento e reflexão acerca das opiniões apresentadas durante os encontros com o grupo focal, deu-se a elaboração do projeto piloto da ELEM. O itens 1 e 6 – “Tenho claro o objetivo para o qual estou lendo? (diversão, aprender, buscar informação precisa?) e (Observo se há ilustrações que podem me ajudar a prever o assunto do texto?) – foram inseridos tendo em vista que os alunos entrevistados sugerem que iniciam a leitura já lendo, sem se aterem aos objetivos que deveriam guiar a atividade de ler.

As perguntas dos itens 7 e 11 – (Se percebo que não estou compreendendo o texto, paro a leitura e tento resolver o problema de compreensão?) e (Procuro me concentrar quando percebo que a leitura é difícil?) compuseram o questionário, tendo em vista que os participantes do grupo focal indicaram comportamento estratégico quando percebiam a quebra da compreensão durante a leitura e os procedimentos que adotavam para a

resolução desse problema, seja grifando, relendo ou buscando, no próprio contexto, a compreensão da leitura. Já o item 15 – (Consego me lembrar das informações mais importantes do texto?) foi elaborado por se considerar nas entrevistas que os alunos não têm muito claro as estratégias que adotam ao final da leitura a fim de assegurar a compreensão do material lido. O item 17 – (Percebo se as estratégias que utilizei durante a leitura facilitaram minha compreensão?) foi inserido com a finalidade de verificar se os alunos pesquisados na amostra são conscientes das estratégias que utilizam nos momentos da leitura e se percebem que elas facilitam a compreensão leitora, indicando comportamento metacognitivo.

Os demais itens que compõem a ELEM foram elaborados a partir da pesquisa teórica. Por fim, a escala passou ainda por análise de juízes para melhor elaboração do instrumento. Essa análise é o conteúdo do próximo capítulo.

6 ETAPA 2 - PAINEL DE JUÍZES – UM OLHAR EXTERNO PARA MELHOR VER

Neste capítulo é apresentado o painel de juízes, que se refere a uma avaliação qualitativa do instrumento realizada por cinco profissionais da área da Educação e da Avaliação Psicológica Educacional. Com o auxílio dos juízes, a análise dos itens levou a pequenas modificações em sua redação, com a intenção de esclarecer o propósito das questões, evitar ambiguidades e não se distanciar da questão de pesquisa. Dos cinco profissionais que se dispuseram a analisar a “Escala de Avaliação de Estratégias de Leitura no Ensino Médio –ELEM”, três não possuíam treinamento formal na construção de escalas, tendo em vista pertencerem à área da Educação e os demais eram da área da Psicologia, atuando como pesquisadores da Psicologia Educacional.

6.1 OBJETIVO

Para A Etapa 2, foi definido o objetivo de derivar evidências de validade de conteúdo com base na análise de juízes.

6.2 MÉTODO

6.2.1 Participantes

A ELEM - Escala de Avaliação de Estratégias de Leitura no Ensino Médio, versão piloto, foi enviada para cinco profissionais que fazem parte do grupo de contatos das pesquisadoras, que atuam efetivamente no Ensino Fundamental II e Médio ou são pesquisadores da Psicologia Educacional. Quanto à formação acadêmica em nível de graduação, podem ser divididos os seguintes grupos: Psicologia – 2, Licenciatura Plena em Letras e suas Literaturas – 3, Pedagogia – 1, Filosofia – 1, Teologia – 1. Assim somam-se 8 graduações, pois alguns dos juízes possuem mais de uma formação.

Quanto à formação em nível de pós-graduação, dois deles com Doutorado, em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Psicologia, um deles com mestrado em Teoria e História Literária. Quanto à atuação profissional podem ser divididos nos seguintes grupos: Professores no Ensino Fundamental II – 2, Professores no Ensino Médio - 2, Professores universitários – 3, Supervisora no Ensino Fundamental 1 - 1. A

idade dos mesmos variou entre 35 e 70 anos, com média de 43,91 e desvio padrão de 4,01, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino.

6.2.2 Instrumento

O instrumento utilizado foi a Escala de Avaliação de Estratégias de Leitura no Ensino Médio – ELEM – versão piloto (Apêndice A) e a Ficha de Avaliação (Apêndice B). Foi solicitado que os juízes analisassem o conteúdo dos itens do questionário, em relação à linguagem, à temática e ao conteúdo, sendo atribuídos os critérios “Adequado” ou “Exige modificações”, sendo solicitado que especificassem as modificações sugeridas.

6.2.3 Procedimentos

O material foi enviado por e-mail. O tempo médio entre o envio e a devolução dos protocolos foi de uma semana, como solicitado.

6.3 RESULTADOS DA ETAPA 2

Em sua primeira parte, a ELEM apresenta, em seus três primeiros itens (itens 1, 2 e 3), uma tentativa de identificar gosto, hábito e conhecimentos sobre o ato de ler. Em relação ao gosto e hábito, questionou-se o tipo de texto e o meio de acesso à leitura que os alunos têm, sendo apresentados, como alternativas de resposta, os textos impressos e/ou disponíveis em dispositivos móveis. Foram elaborados, na sequência, mais dois itens (itens 4 e 5) em relação ao tema “Estratégias de leitura” a fim de identificar se os alunos tinham conhecimento prévio deste assunto antes de preencher o questionário que se propunha a verificar comportamento leitor estratégico.

Numa primeira proposição, foi sugerido por um dos avaliadores que, em relação ao gosto pela leitura, fossem ampliadas as possibilidades de resposta para além do ‘sim’, do ‘não’ e do ‘mais ou menos’, evidenciando que o fato de solicitar a justificativa na opção ‘mais ou menos’ levasse o aluno a marcar outra alternativa que não esta. Foi sugerido, então, que o avaliado pudesse escolher em um espectro que variasse de zero a dez, indicando sua graduação em relação ao gosto pela leitura. A sugestão foi atendida.

Um segundo avaliador considerou que a primeira pergunta “Você gosta de ler?” poderia ser entendida imediatamente pelo estudante como “Você gosta de ler livros?”,

o que possivelmente ampliaria a margem de respostas negativas por ocasionar um estreitamento do universo da leitura. Sugeriu que fosse modificada por “Você gosta de ler textos em geral?”, tal proposição não foi considerada, pois as demais perguntas ampliariam as possibilidades de leitura, ampliando a visão do ler para além do ambiente escolar e caso a visão da presença da leitura somente no ambiente escolar aparecesse, seria material para análise.

Dois juízes apontaram a presença da justificativa de resposta como um dificultador do item, mas as mesmas foram mantidas. A pesquisadora acreditou que, ao aplicar o questionário, os procedimentos seriam explicados e seria ressaltada a liberdade de justificar ou não a escolha.

O questionário piloto foi composto por dezoito itens, tendo como possibilidades de respostas ‘sim’, ‘não’ e ‘às vezes’ e três itens que apresentavam variadas opções de resposta. Foram apontadas modificações em relação à complexidade do vocabulário empregado em alguns itens. Para o item “Observo a estrutura do texto antes de iniciar sua leitura a fim de identificar o tipo de texto que vou ler?”, foi sugerida a substituição por “Procuro identificar o tipo de texto que vou ler antes de iniciar a leitura?”, o que foi atendido. No item que buscava identificar o conhecimento do aluno em relação à estrutura textual, foi sugerido que a pergunta “Observo a estrutura do texto antes de iniciar sua leitura a fim de identificar o tipo de texto que vou ler?” fosse substituída pela proposição “Procuro identificar o tipo de texto que vou ler antes de iniciar a leitura?” e a alteração foi efetuada.

O item três do questionário buscava identificar se o aluno tem por hábito buscar informações sobre o estilo de escrita do autor do texto que está lendo a fim de lhe proporcionar pistas sobre a postura que assumirá perante a leitura. A pergunta presente no projeto piloto se apresentava na seguinte formatação: “Busco, em minha memória, informações sobre o autor que possam me ajudar a identificar seu estilo de escrita?”, sendo alterada para “Acho importante conhecer o autor do texto para poder identificar seu estilo de escrita?”.

Os itens onze, doze e treze, por apresentarem uma mudança no padrão de resposta dos alunos, foram inseridos na parte de identificação dos entrevistados, logo no início do instrumento atendendo à solicitação de dois juízes. Os itens citados se referiam ao comportamento do leitor em relação à postura que assume quando encontra uma palavra desconhecida durante a leitura de um texto. O projeto piloto apresentava variadas alternativas de resposta para essa questão, porém não considerava a

possibilidade de o leitor não procurar o significado, o que foi sinalizado por um juiz e inserido no instrumento.

O item dezesseis apresentava questionamento em relação ao conhecimento do leitor no que tange ao fio condutor do pensamento do escritor, questionando o aluno no seguinte propósito: “Verifico se o texto apresenta coerência interna, ou seja, se está escrito de maneira lógica?”. Embora tenha sido apontado, por um dos juízes, como de difícil compreensão por parte dos alunos do ensino médio, o item foi mantido, considerando que a discussão realizada no grupo focal evidenciou que os alunos percebem a quebra de sentido durante a leitura e buscam perceber, conforme sugere Dembo (2004) o texto como um diálogo que se estabelece entre o autor e o leitor.

No item 18 foi sugerida uma supressão na pergunta, passando essa de “Conseguo me lembrar das informações mais importantes para verificar se compreendi o texto?” para “Conseguo me lembrar das informações mais importantes do texto?”. O item dezenove apresentava a proposição “Sou capaz de resumir o texto que li mesmo que em tópicos?”, para a qual foi sugerida a supressão da expressão “mesmo que em tópicos”, mas optou-se por mantê-la, entendendo que resumir as ideias principais em tópicos não seria a única e exclusiva possibilidade para elencar as ideias principais de um texto. Finalmente, no item vinte, propunha-se a averiguar se o aluno tem ciência de que seu comportamento estratégico o auxilia durante a realização da leitura, questionava-o no sentido de “Percebo se as estratégias que utilizei durante a leitura facilitaram minha leitura e compreensão?”. Para ele foi sugerida a supressão da palavra leitura em sua segunda aparição, resultando em novo item, a saber “Percebo se as estratégias que utilizei durante a leitura facilitaram minha compreensão?”.

A análise dos juízes refinou ainda mais o instrumento. Suas contribuições foram acertivas seja na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, que contribuíram de maneira eficaz em relação ao vocabulário das perguntas que poderiam gerar dupla interpretação por parte dos entrevistados, seja pela análise dos experts em avaliação psicológica, por estarem familiarizados com a elaboração de instrumentos de avaliação da compreensão leitora.

Após os estudos teóricos realizados, somados às considerações advindas das impressões construídas durante as entrevistas realizadas na modalidade grupo focal para a construção do instrumento piloto e da análise criteriosa das proposições realizadas pelos juízes, foi elaborada a Escala de Avaliação de Estratégias de Leitura no Ensino

Médio (ELEM). O próximo capítulo apresenta a etapa referente à aplicação da ELEM em sua versão reelaborada.

7 ETAPA 3 –Escala de Estratégias de Leitura no Ensino Médio (ELEM)

7.1 OBJETIVO

Pretendeu-se na Etapa 3 verificar a frequência de uso de estratégias de leitura dos participantes. Buscou-se também evidências de validade baseadas na estrutura interna por meio dos índices de consistência interna (Alfa de Cronbach) da ELEM.

Foram realizadas análises estatísticas descritivas e em seguida as inferenciais. Para investigar se haveria diferenças nas médias obtidas pelos participantes no instrumento de acordo com os anos escolares, foi realizada a Análise da Variância.

7.2 MÉTODO

7.2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 308 adolescentes do 1º (n = 110), 2º (n = 134) e 3º (n = 64) anos do Ensino Médio, de três escolas, uma privada, uma pública urbana, uma pública rural, ambas municipais, todas de uma cidade do Sul do Estado de Minas Gerais. Do total de alunos, 162 eram do sexo feminino (52,6%) e 146 do masculino (47,4%). Quanto às idades, variaram de 15 a 23 anos com (M = 16,3) e (DP = 1,11).

7.2.2 Instrumento

O instrumento utilizado foi a ELEM - Escala de Estratégias de Leitura no Ensino Médio - na versão final após análise dos juízes

A ELEM é composta por 18 questões, sendo divididas em 3 níveis: 5 delas sobre os procedimentos adotados antes da leitura – questões 1, 2, 3, 4, e 6 – por exemplo: “Tenho claro o objetivo para o qual estou lendo? (diversão, aprender, buscar informação precisa)”, “Procuro identificar o tipo de texto que vou ler antes de iniciar a leitura?”; 8 delas se referem às estratégias empregadas durante a leitura – questões 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 – por exemplo: “Verifico se as hipóteses levantadas sobre o conteúdo se confirmam?”, “Se percebo que não estou compreendendo o texto, paro a leitura e tento resolver o problema de compreensão?”; 5 se referem aos procedimentos adotados ao término da leitura – questões 14, 15, 16, 17 e 18 – por exemplo: - “Consigo reproduzir o

texto com minhas palavras?”, “Sou capaz de resumir o texto que li mesmo que em tópicos?”. Cabe informar que a primeira e a terceira parte da ELEM não serão analisadas nesta pesquisa por seu caráter qualitativo.

7.2.3 Critérios de correção da ELEM

No bloco de questões 1-18, que tratavam especificamente das estratégias de leitura empregadas pelos alunos, foi atribuído zero ponto para a resposta “Não”, um para “Às vezes” e 2 para “Sim”. A pontuação mínima poderia ser de 0 (zero) e a máxima poderia alcançar 36 pontos.

7.2.4 Procedimentos

Após a autorização da Secretaria da Educação para a coleta de dados, solicitou-se a aprovação pelo Comitê de Ética, sob protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º: 79750517.5.0000.5102 (ANEXO) de acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Foi solicitada, então uma reunião na escola para explicar a pesquisa para os diretores e coordenadores pedagógicos das turmas nas quais seria aplicada a escala e para solicitar a entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis dos menores de 18 anos (Apêndice D) e os Termos de Assentimento (Apêndice E) para os alunos maiores de 18. Em posterior visita às unidades escolares, foram recolhidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e após a conferência das autorizações, a pesquisadora entregou aos alunos participantes o Termo de Assentimento (Apêndice E) para todos os participantes. Após explicar os procedimentos da pesquisa, o instrumento foi aplicado coletivamente, em sala de aula, em horário cedido pelos professores, que acompanharam a aplicação que durou 20 minutos.

7.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ETAPA 3

Para investigar os resultados obtidos da aplicação da ELEM nas escolas e possibilitar sua análise foram elaboradas estatísticas descritivas das pontuações alcançadas pelos adolescentes. A média do total de alunos foi de 24,41 com desvio padrão

de 5,66. A pontuação mínima foi de 0 e a máxima de 35 pontos. Cabe lembrar que o escore total poderia alcançar 36 pontos.

Primeiramente, foram consideradas as médias obtidas em cada item e seu desvio padrões para verificar sua frequência de uso. A Tabela 1 traz essas informações.

Tabela 1 - Frequência de uso dos itens da ELEM

Momento	Item	Descrição	Média	Desvio Padrão
Antes da Leitura	elem1	Tenho claro o objetivo para o qual estou lendo? (diversão, aprender, buscar uma informação precisa?)	1,76	0,46
	elem4	Leio o título do texto e levanto hipóteses sobre o conteúdo do texto a ser lido?	1,49	0,67
	elem2	Procuro identificar o tipo de texto que vou ler antes de iniciar a leitura?	1,36	0,75
	elem6	Observo se há ilustrações que podem me ajudar a prever o assunto do texto?	1,35	0,82
	elem3	Acho importante conhecer o autor do texto para poder identificar seu estilo de escrita?	0,87	0,77
Durante a Leitura	elem11-	Procuro me concentrar quando percebo que a leitura é difícil?	1,82	0,47
	elem8	Releio o parágrafo ou trechos do texto quando não compreendo o que estou lendo?	1,79	0,50
	elem7	Se percebo que não estou compreendendo o texto, paro a leitura e tento resolver o problema de compreensão?	1,41	0,71
	elem10	Busco em minha memória algo parecido sobre o assunto que leio?	1,37	0,72
	elem5	Verifico se as hipóteses levantadas sobre o conteúdo se confirmam?	1,22	0,76
	elem13	Verifico se o texto apresenta coerência interna, ou seja, se está escrito de maneira lógica?	1,21	0,81
	elem9	Faço leitura em voz alta quando percebo que não compreendi o texto?	1,03	0,85
	elem12	Grifo ou destaco palavras ou informações importantes?	0,81	0,78
Depois da Leitura	elem15	Consigo me lembrar das informações mais importantes do texto?	1,58	0,57
	elem14	Consigo reproduzir o texto com minhas palavras?	1,41	
	elem18	Consigo relacionar o objetivo da leitura com o resultado que obtive ao final da mesma?	1,36	0,67
	elem16	Sou capaz de resumir o texto que li mesmo que em tópicos?	1,35	
	elem17	Percebo se as estratégias que utilizei durante a leitura facilitaram minha compreensão?	1,17	0,66

Cabe lembrar que o número de participantes foi 308 e a pontuação para cada item variava em 2, 1 e 0 pontos. Verifica-se na Tabela 1 que a estratégia mais empregada no momento que antecede a leitura foi a do item 1 - Tenho claro o objetivo para o qual estou

lendo? (diversão, aprender, buscar uma informação precisa?), com média de 1,76 pontos. Infere-se, nesse caso, que os jovens se preocupam com o objetivo para o qual estão lendo, mas o fazem durante a realização da leitura e não no momento que antecede a mesma, conforme indica a análise de consistência interna. Tal procedimento também se confirma em estudo realizado por Kleiman (2002), sugerindo que os alunos pensam no objetivo para o qual leem no momento em que percebem a perda da compreensão e não fazem previsões antes de começar a ler.

O item 3 - Acho importante conhecer o autor do texto para poder identificar seu estilo de escrita? ($M = 0,87$) foi o que apresentou menor pontuação no fator 1 e manteve-se no momento para o qual foi indicado pela pesquisa teórica. Infere-se, nesse caso, que embora essa seja uma estratégia necessária ao planejamento para a leitura, os alunos não fazem uso da mesma, reforçando a hipótese de que não planejam a atividade leitora antes de sua realização. Os resultados em relação ao momento que antecede a leitura, neste estudo, se assemelham aos aferidos por Marini e Joly (2008), considerando que as estratégias metacognitivas de suporte à leitura foram consideradas pelos estudantes como as menos utilizadas. Na concepção de Kock e Elias (2013) a leitura é uma atividade que emprega participação ativa do leitor, que interage com os elementos do texto e seu autor, mobilizando seus conhecimentos prévios para alcançar a compreensão.

O item 4 - Leio o título do texto e levanto hipóteses sobre o conteúdo do texto a ser lido? ($M = 1,49$) também foi bem pontuado no estudo de Joly, Santos e Marini (2006). Esse resultado pode revelar que os participantes reconhecem a importância de planejar e organizar as ações que antecedem a leitura. As evidências obtidas na presente pesquisa corroboram os resultados obtidos por Hong-Nam (2014) e Zhang e Wu (2009), uma vez que apontam a maior utilização das estratégias de leitura do tipo solução de problemas como primeira escolha, em relação às demais, confirmando a hipótese de que os estudantes buscam por estratégias para garantir a compreensão quando percebem falha na compreensão.

Na análise dos itens do momento 2 – Durante a Leitura, o 11 - Procuo me concentrar quando percebo que a leitura é difícil? ($M = 1,82$) foi o que recebeu maior pontuação. Joly, Santos e Marini (2006), em relação a essa estratégia, também observaram um escore elevado. O comportamento estratégico analisado nesse item foi indicado nos diálogos do grupo focal em que um dos participantes partilhou, quando questionado em relação ao comportamento adotado havendo perda da compreensão, “Eu leio, tento reler e se não entender, eu desisto”. Infere-se, nessa situação, que a busca pelo

comportamento de reler para buscar compreender ocorre ao final da leitura e não durante a mesma, indicando uma possível leitura com pouca compreensão, mas sem a busca por solução desse problema. Compreende-se que o comportamento adotado pelos jovens em buscar a compreensão após o término da leitura se distancia do que González, Barba e González (2010) caracterizam como comportamento ativo e regulado do próprio processo de compreensão, pois são estudantes cujo processo da compreensão leitora está preso ao texto, não variando e diversificando o uso de estratégias que não sejam apenas o ler e reler, mas reler, formular hipóteses de acordo com o contexto, usar o dicionário.

O item 12 - Grifo ou destaque palavras ou informações importantes? ($M = 0,81$) foi um dos menos pontuados nesse grupo de perguntas, diferente do que se objetivou na construção da escala. Sugere-se a supressão do item. Importa considerar que a formulação desse item foi questão de análise dos juízes que sugeriram a eliminação do mesmo quando da análise do conteúdo. Essa habilidade também apresentou a menor frequência na pesquisa de Carvalho e Joly (2008), mas não se verificou na pesquisa de Zhang e Wu (2009), tendo em vista que os estudantes utilizaram a estratégia de sublinhar como procedimento para facilitar a compreensão e a memorização do material lido. Infere-se que os alunos grifam as palavras-chave, conforme sugerido nas trocas ocorridas no grupo focal em seu Bloco 3 – Durante a leitura: o que fazer quando a compreensão não acontece? Quando questionados em relação ao procedimento do grifo, um participante respondeu que destaca a palavra-chave. Dembo (2004) ressalta que o procedimento de grifar nem sempre se caracteriza por comportamento estratégico, tendo em vista que muitos leitores grifam todo o texto por considerarem todo o material importante.

Para atingir a plena compreensão do texto, é preciso que o leitor mantenha as informações do material lido para futura retomada dos pontos principais a fim de garantir a compreensão (GONZÁLEZ, 1998). O item mais pontuado no momento Depois da Leitura foi o 15 - Consigo me lembrar das informações mais importantes do texto? ($M = 1,58$), e o menos pontuado foi o item 17 - Percebo se as estratégias que utilizei durante a leitura facilitaram minha compreensão? ($M = 1,17$). Infere-se, observando esses dados, que os participantes não relacionam a compreensão leitora à utilização e mobilização das estratégias necessárias. Para Pinto, Martínez e Taracito (2016), leitores hábeis apresentam maior utilização das estratégias de planejar, avaliar, selecionar informações relevantes e recuperar o conteúdo lido, apresentando comportamento consciente e deliberado.

Infere-se, com os resultados apresentados, que os participantes dessa amostra empregam as estratégias leitoras, mas não estão cientes do exato momento em que as empregam. A não concordância entre o que pensam e o que de fato fazem parece ter sido evidenciada nos diálogos construídos no grupo focal quando dois participantes indicaram, quando questionados sobre gosto e preferência pela leitura (Bloco 1 - Gostos e preferências leitoras), que a disciplina Física apresenta “uma linguagem muito científica”, portanto o “aluno pode ler e ele não vai entender nada”. Assim, percebem que textos que apresentam conteúdos relacionados à disciplina Física são de difícil compreensão antes mesmo de iniciarem a leitura e monitorarem a compreensão. Eles já iniciam a leitura com o pré-conceito da dificuldade da linguagem.

Nas interações construídas no grupo focal, que buscava evidência de comportamento estratégico leitor durante a leitura (Bloco 3 - Durante a leitura: o que fazer quando a compreensão não acontece?), parte da amostra confirmou que tem por hábito “grifar as palavras-chave para compreender o material escrito”, mas este comportamento não se evidenciou na aplicação da ELEM, considerando que o item 12 “Grifo ou destaque palavras ou informações importantes?” indicando que o grifo pode ser uma prática que ocorra somente após o término da leitura e não durante a mesma, o que seria o mais esperado.

A última análise deste estudo consistiu na análise da consistência interna. O Alfa de Cronbach obtido teve um valor satisfatório ($\alpha = 0,76$) para o total da escala, sendo considerados adequados valores maiores que 0,70, visto que abaixo desse valor a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa, e menores que 0,9, pois acima deste valor considera-se que vários itens medem o mesmo elemento indicando que há redundância ou duplicação, como explicado por Streiner (2003).

Em seguida foram elaboradas as estatísticas descritivas e os alfas para cada um dos três fatores da ELEM. A Tabela 2 apresenta esses resultados.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas e consistência interna da ELEM de acordo com os grupos de variáveis

Variáveis	N	Média	Alfa de Cronbach
Antes da leitura	308	1,37	0,38
Durante a leitura	308	1,33	0,60
Depois da leitura	308	1,37	0,61

Os resultados da consistência interna mostram que os fatores apresentaram coeficientes (alfa de Cronbach) insatisfatórios, visto que todos ficaram com alfas menores que 0,70, sendo que o fator com o índice mais baixo foi o 1, com ($\alpha = 0,38$). Conforme os resultados apresentados na Tabela 2, pode-se observar que a média da pontuação obtida nos momentos Antes e Depois da leitura foram iguais (1,37). Cabe informar que para a elaboração da média foi previsto que a quantidade de itens é diferente nos fatores.

Ao que parece, a escala aqui estudada apresenta ainda algumas imperfeições, visto que os alfa de Cronbach dos fatores são insatisfatórios. Esses resultados sugerem que outras pesquisas devem levar em consideração se deve ser considerada a classificação quanto aos momentos da leitura e retirar os itens que obtiveram médias muito altas ou muito baixas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas pesquisas e estudos consideram a leitura como basilar para todas as aprendizagens e a linguagem como elemento que permeia todas as áreas do conhecimento, sendo constituinte do ser humano enquanto sujeito que vive em sociedade e a transforma e por ela é transformado. Assim, compreende-se a exigência de que os leitores sejam sujeitos autônomos, proficientes e cômicos de seus processos cognitivos, no sentido de que se tornem aprendizes capazes de planejar, monitorar, regular e avaliar seus processos de aprendizagem e especificamente a aprendizagem da leitura, como instrumento capaz de efetivamente incluí-los na sociedade, como pessoas de direitos e deveres, cidadãos.

A leitura é uma importante ferramenta de inclusão social, pois capacita quem a domina de consciência alerta para o posicionamento na sociedade de maneira crítica e reflexiva, possibilitando a compreensão para além do material escrito, numa relação de interação em que texto, autor e conhecimentos de mundo do leitor se fundem para significar o material escrito. Nessa relação, o leitor competente assume seu papel de agente transformador numa perspectiva de se perceber incluso na sociedade que apresenta textos nas mais diversas modalidades e intenções comunicativas, oferecendo-lhe possibilidades plurais de se comunicar e compreender o mundo.

Partindo-se dessa constatação, o presente estudo objetivou elaborar uma escala para verificar a frequência de uso das estratégias de leitura utilizadas por alunos do Ensino Médio, considerando que avaliações internacionais com esses alunos sinalizam para um fracasso do sistema educacional brasileiro, tendo em vista que não alcançam pontuação que possa integrá-los ao grupo dos alunos considerados leitores competentes, ou seja, aqueles que, em situação de interação com o texto, não se prendem somente ao que está escrito, mas mobilizam seus recursos cognitivos para aprender a partir desses textos. Sendo o Ensino Médio o último ano da Educação Básica, espera-se que os alunos, após o longo período de escolarização obrigatória, sejam capazes de mobilizar e empregar recursos e habilidades de maneira deliberada e intencional que os possibilitem pensar sobre seus processos de aprendizagem, considerando, ou não, o ingresso no Ensino Superior, que certamente exigirá sujeitos capacitados.

Após pesquisa bibliográfica, considerou-se importante para a elaboração da escala, que pretendia aferir as estratégias de leitura empregadas pelos alunos do Ensino Médio, ouvir alguns deles em encontros na modalidade grupo focal. Perceber suas falas

entrecortadas por silêncios possibilitou compreender que o gosto pela leitura está muito ligado ao papel do professor, considerado como agente facilitador e mediador no processo de construção de leitores competentes, tendo em vista que pode aproximar seus alunos dos textos, desconstruindo o dessabor pela leitura, principalmente a que acontece no ambiente acadêmico.

As falas e considerações construídas nas interações dos grupos focais revelaram que os participantes se utilizam das estratégias de leitura, mas não se percebem estratégicos, ou seja, têm comportamento estratégico, mas não associam os procedimentos adotados a práticas metacognitivas. Surge, então, o questionamento se comportamentos estratégicos são ensinados na escola de maneira intencional e planejada ou se são aprendidos espontaneamente por alguns alunos sem instrução formal. Nesse sistema, excluem-se aqueles alunos que não pensam sobre o próprio pensamento, não refletem sobre as tarefas que executam e não são conscientes das estratégias que utilizam ou não utilizam para desempenhar essas tarefas, sendo considerados alunos com dificuldades de aprendizagem, quando, muitas das vezes, são estudantes não estratégicos, pois não desenvolveram os recursos para pensar sobre seus pensamentos e processos. Infelizmente, amargam as estatísticas dos alunos que não aprendem e não se alfabetizam, reforçando um sistema que se vê autorizado em reprovar e conformado com o não aprender.

As respostas obtidas no grupo focal apontaram que pode haver uma relação entre dificuldade de compreensão leitora e a não compreensão do que seja estratégia metacognitiva de leitura. Desconhecer as estratégias, o porquê de sua utilização, a maneira e o momento de utilizá-las pode ser um dos fatores para a subutilização das mesmas, conforme se confirmou nos diálogos, pois alguns participantes não tinham a consciência de que o comportamento que desempenhavam frente à leitura, principalmente nos momentos em que percebiam a quebra ou perda da compreensão leitora, eram práticas e procedimentos metacognitivos, estratégicos.

Importante ressaltar, como elemento de reflexão, a fala dos alunos que parece indicar um descompasso entre as práticas de leitura empregadas na escola e as praticadas na sociedade. A presença de textos em diferentes suportes, que não seja somente o material impresso, parece ainda tímida, não se diferenciando muito da escola privada ou pública. Considerar a leitura em dispositivos móveis, como tablets ou celulares pode indicar uma possibilidade de apresentar textos multimodais aos jovens, nativos digitais.

Esse distanciamento entre o que se vive na sociedade e o que se ensina na escola parece denunciar um sistema que recebe com naturalidade as estatísticas dos testes em larga escala, que pontuam o Brasil com escores nada animadores. Se a leitura é um instrumento importante para o exercício da cidadania, ensinar a ler, para além do simples domínio do sistema alfabético, é condição para a formação de sujeitos capazes de se constituírem cidadãos de fato e de direito.

Partindo-se desse descompasso, compreendem-se os dados preocupantes apresentados pelo PISA, principalmente quando pesquisas levantadas apontam para a relação existente entre comportamento estratégico leitor e desempenho acadêmico, sugerindo que o ensino por estratégias se apresenta como uma possibilidade para melhorar o rendimento acadêmico dos alunos, capacitando-os a aprender de maneira dialógica com os textos, não só em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento. É preocupante perceber que, apesar das evidências de que a utilização de estratégias de leitura tenham uma relação direta com o desempenho acadêmico, há uma carência de pesquisas e estudos no cenário nacional para construção e validação de escalas de estratégias de leitura, principalmente nos anos finais da Educação Básica, a fim de que possam se compreender a má utilização ou não utilização das estratégias de leitura por parte dos alunos.

Assim, partindo-se das proposições apresentadas no grupo focal, elaborou-se uma escala piloto, que, posteriormente, foi analisada por juízes, expertises em psicometria e em práticas leitoras de sala de aula. As considerações dos juízes trouxeram valiosas reflexões que possibilitaram adequar o objetivo da pesquisa ao perfil do público participante.

Uma vez elaborada a escala, denominada ELEM, considerou-se importante também buscar evidências de validade por meio da análise de sua consistência interna a fim de avaliar a confiabilidade do questionário. Na análise de consistência interna, a escala, como um todo, apresentou valor satisfatório. Cabe considerar que a média obtida pelos participantes indicou que os mesmos fazem uso das estratégias de leitura, mas não em momentos delimitados, o antes, o durante e o depois. Essas constatações motivam novos estudos para o refinamento do instrumento por meio de análise detalhada de seu conteúdo em futuras pesquisas e aplicação em outras amostras.

Observa-se que a escassez de pesquisas no Brasil que visem ao mesmo objetivo desta pesquisa levou a buscar a literatura internacional. Isso dificultou a discussão dos resultados por não haver estudos semelhantes para um pareamento de dados.

Outras pesquisas devem levar em consideração se deve ser considerada a classificação quanto aos momentos da leitura e retirar os itens com pontuação muito alta ou muito baixa. A divulgação destes resultados se apresenta como possibilidade de suscitar a pesquisa no Brasil sobre o tema em questão, oportunizando uma reflexão por parte dos educadores, sejam eles pesquisadores, professores de cursos de formação de professores ou professores da Educação Básica, numa perspectiva de mobilizar as autoridades para a implementação de políticas públicas que visem à melhoria do sistema educacional brasileiro.

Os resultados deste trabalho suscitam estudos e pesquisas que possam indicar como alunos dos anos finais da Educação Básica, o Ensino Médio, relacionam-se com a leitura, tendo em vista que seu desempenho leitor aponta para possibilidades de melhoria no ensino. Assim, é fundamental identificar quais as habilidades necessárias para a formação de leitores hábeis, competentes, capazes de interagir com o texto e compreendê-lo. Paralelo à investigação das habilidades leitoras, pesquisar sobre a metacognição, por meio das estratégias em compreensão leitora, se apresenta como uma oportunidade de estudo.

É importante que outros estudos sejam realizados, principalmente com alunos do Ensino Médio, tanto pelo fato de representarem o término da escolarização fundamental, quanto pela escassez de pesquisas com esse público no Brasil, apontando para o comportamento leitor empregado por estudantes que podem ingressar no Ensino Superior, fase da escolaridade que demanda comportamento autônomo, consciente e estratégico, não só em relação à leitura, mas expandindo-se para todas as disciplinas. Considerando-se a limitação deste estudo, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas visando ao refinamento da ELEM, bem como a associação da percepção que os professores têm em relação ao comportamento leitor estratégico de seus alunos e à prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. Autoavaliação do mestrado em educação da Univás: caminho, achados e possibilidade. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 3, p. 500-515, 2016.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e letramento visual: Um estudo piloto de atividades de leitura disponível em sítio eletrônico. **Revista da ANPOLL**. v. 1, n. 37, p. 17-36, 2014.

BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Mato Grosso, v. 16, n. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em: <<http://www1.ufmt.br/ufmt/idade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2018.

BENTO, J. A. L. M.; PEREIRA, I. The use of mobile devices in the development of reading comprehension skills. In: PEREIRA, I.; RAMOS, A.; MARSH, J. (Orgs.), **The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016. Disponível em: <<http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2015.3.2.04b>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812208>>. Acesso em: 20 mar. 2018

_____. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2017.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA A. P. P.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.), **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor. 2006. p. 10-20.

BRAATZ, S. C. Consciência metacognitiva das estratégias de leitura em língua inglesa de alunos do ensino médio integrado a cursos técnicos. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PUCPR, 2015, Paraná, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21411_9251.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2018.

BROWN, A. L. **Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education**. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Srw8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA453&dq=metacognition+flavell+and+brown+1970&ots=QS83jUnm29&sig=VVGZVtY-Nlh7oW9eHqmalMxKoHI#v=onepage&q=metacognition%20flavell%20and%20brown%201970&f=false>>. Acesso em 10 jun. 2018.

BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York: The Guilford Press, 2006.

BRASIL NO PISA 2015. **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros** / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_comp_letto_final_baixa.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRIDON, J.; NEITZEL, A. A. Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, 2014.

BROWN, F. G. **Principios de la Medición en Psicología y Educación**. México: Editorial El Manual Moderno, 1980. Disponível em <<http://bit.ly/2ijwRQl>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANTALICE, L. M. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 8, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100014>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CARVALHO, M. R.; JOLY, * M. C. R. A. Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental. In: ALMEIDA, L. S.; MACHADO, C.; GONÇALVES, M.; NORONHA, A.P.P. (Orgs.). **Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Psiquilíbrios, 2008, v. 1, p.1-11.

COLELLO, S. M. G. “Alfabetização ou alfabetização digital?”. In: **International Studies on Law and Education**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle23/05-12Silvia.pdf>>. Acesso em 8 abr. 2018.

CORREA, J.; MOUSINHO, R.. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In: MOTA, M. P. E.; SPINILLO, A (Orgs.), **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 77 – 99.

CORREA, M. F. T. N. **Leitura em meio digital** – um caminho percorrido entre a formação de conceitos e a construção do sujeito pesquisador. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2010.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. As Estratégias de Aprendizagem de Alunos Repetentes do Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 4, n. 1, p. 31-39, 2010.

CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro-Posições**, v. 27, n. 3, p. 31-51, 2016.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Habilidades linguísticas no ensino fundamental em escolas públicas e particulares. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, n. 1, p. 35-44, 2008.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. New York: Longman Publishing Group, 1994.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach**. 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

DIAS, I. M. et al. Specialists' perception and opinion about self-medication of patients with temporomandibular disorders and orofacial pain. **Revista DOR – Pesquisa, Clínica e Terapêutica**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 32-37, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180600132017000100032&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 fev. 2018.

DIESEL, A. et al. Um olhar sobre uma proposta de formação inicial de professores voltada para as estratégias de leitura. **Interfaces da Educação**, v. 8, n. 22, p. 127-153, 2017.

DUNLOSKY, J. et al. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 14, n. 1, p. 4 –58, 2013. Disponível em: <<http://pspi.sagepub.com>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ENDO, M. M. C.; MIGUEL, F. K.; KIENEN, N. Estratégias de aprendizagem de estudantes de psicologia: Um estudo exploratório. **Quaderns de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 73-87, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1377>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

FERRAZ, A. S.; SANTOS, A. A. A. Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. **Psico**, v. 48, n. 1, p. 21-30, 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/revistapsico/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring - A New Area of Cognitive – developmental Inquiry. **American Psychologist**, vol. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005

GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **ERA - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 55, n. 6, p. 632-644, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902015000600632&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2018.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS**, Mato Grosso, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GONZÁLEZ, F. E. Metacognition y tareas intelectualmente exigentes, **Zeterike**, Cempem, v. 6, n. 9, p. 59-70, 1998.

GONZÁLEZ, M. J.; BARBA, M. J.; GONZÁLEZ, A. La comprensión lectora en educación secundaria. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação**, v. 6, n. 53, p. 1-11, 2010.

GOUGH, P.; TUNMER, W. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**, v. 7, p. 6-10, 1986.

GUIMARÃES, P. M. C. S. et al. Diagnóstico da compreensão textual de alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 95-103, 2012.

HODGES, L. V. S. D.; NOBRE, A. P. M. C. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 476-490, 2012.

HONG-NAM, K. ELL High school Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategy use and Reading proficiency. **The Electronic Journal for English as a Second Language**. Texas, USA, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2014. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej69/ej69a4/>>. Acesso em 29 jun. 2018.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. Evidências de Validade de uma Escala de Estratégias de Leitura para Universitários. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 258-266, 2004.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. **Paideia**, v. 16, n. 34, p. 205-212, 2006. Disponível em: <<https://doaj.org/article/0c793960702142909409acc0caec2d08>>. Acesso em: 7 out. 2017.

JOLY, M. C. R. A. et al. Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 223-242, Jan./Abr. 2014.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOPKE FILHO, H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.1, n.2/3, p. 59-67. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a07.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2018.

KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002.

LIMA, E. M. **Neurociência e leitura**. São Paulo: Inter Alia, 2007.

LINDA, F.; DAVIDSON, M.; HUNTER, M.; OSENGA, T. The simple view of reading. **Center for Development and Learning**, 2010. Disponível em: <<http://www.cdl.org/articles/the-simple-view-of-reading/>>. Acesso em 4 jun. 2018.

LINCK, I. M. D.; CAPELESSO, O. T. S. Texto, leitura e leitor no meio digital: novos letramentos. **Revista Língua e Literatura**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 30, p. 115-131, 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1999/2043>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

LINS, M. R. C.; ARAUJO, M. R.; MINERVINO, C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. **Revista da ABRAPEE**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-70. de 2011.

LOBÃO, W. M.; MENEZES, I. G. Construção e validação de conteúdo da escala de predisposição à ocorrência de eventos adversos. **Revista Latino-Americana Enfermagem**, v. 20, n. 4, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n4/pt_21.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

MACÍAS, A. B. La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. **Investigación Educativa**, v. 7, p. 5-14, 2007. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358908.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

MARINI, J. A. S. Metacognição e leitura. **Revista da ABRAPEE**, v. 10, n. 2, p. 343-344, 2006.

MARINI, J. A. S.; JOLY, M. C. R. A. A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** [en linea], v. 8, n. 2, p. 505-522, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844626024>>. Acesso em: 3 out. 2017.

MCNAMARA, D. S. Strategies to read and learn: Overcoming learning by consumption. **Medical Education**, v. 44, p. 240–346, 2010.

MELLO, J. M.; OLIVEIRA, A. P. O papel das estratégias metacognitivas de leitura na aprendizagem de espanhol na modalidade de ensino à distância. In: **CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN**, 9., Currais Novos. Anais... Natal: IFRN, 2013. p. 145-152.

MOKHTARI, K.; SHEOREY, R. Measuring ESL students' awareness of reading strategies. **Journal of Developmental Education**, v. 25, n. 3, p. 2-10, 2002. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/285641803_Measuring_ESL_students'_awareness_of_reading_strategies>. Acesso em: 9 jun. 2018.

<MOKHTARI, K; REICHARD, C. Assessing students' metacognitive awareness os Reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, n. 92, v. 2, p.- 249-259, 2002. Disponível em:

<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.5716&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. v.16. ed. 2. London: Sage Publications, 1997. Disponível em: <<https://www.kth.se/social/upload/6566/morgan.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORGAS, J. P. (Org.), **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. Londres: London Academic Press, 1981. p. 181-209.

NAM, K. H. ELL High School Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use and Reading Proficiency. **The Electronic Journal for English as a Second Language**, Texas, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2014.

NASPOLIN, A. T. **Tijolo por Tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2009.

NÓBREGA, D. O.; ANDRADE, E. R. G.; MELO, E. S. N. Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 433-441, 2016 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000300433&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2018.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. Tradução e adaptação de Adail Sobral. São Paulo: Hografe CETEPP, 2017.

OLIDEN, P. E. Sobre la validez de los tests. **Psicothema**, Oviedo, v. 15, n. 2, p. 315-321, 2003.

OLIVEIRA, K. L; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental, **Paidéia**, 2008, v. 18, n.41, p. 531-540, 2008. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/3054/305423763009/>>. Acesso em 10 jun. 2018.

_____. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; INÁCIO, A. L. M. Estratégias de aprendizagem no ensino médio brasileiro: uma análise exploratória dos resultados. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S.l.], p. 337-341, 2017. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/3041>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

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

OTTATI, F.; NORONHA, A. P. P. Parâmetros psicométricos de instrumentos de interesse profissional. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2003. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v3n2/artigos/artigo2v3n2.html>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities. **Cognition and Instruction**, 1984, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPam, 2012.

PAWLOWSKI, J.; TRENTINI, M.; BANDEIRA, D. R. Discutindo procedimentos psicométricos a partir da análise de um instrumento de avaliação neuropsicológica breve. **Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 211-219, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v12n2/v12n2a09.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.

PETERSON, R. A. A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. **Journal of Consumer Research**, v. 21, n. 2, p. 381-391, 1994.

PINTO, N. S.; MARTÍNEZ, A. I.; TARACIDO, L. J. Estratégias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. **Psicología Escolar e Educativa**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 447 – 456, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00447.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

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

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS; J. MARCHESI, A. (Orgs.), **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. v. 2. Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 176-197.

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

RODRIGUEZ, M. A. B. Representaciones sociales en proceso: su análisis a través de grupos focales. In: MOREIRA, A. P. et al. (Orgs.), **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 401-423.

NUNES, C. H. S. S.; PRIMI, R. Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.), **Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2010. p. 101-127.

SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, K. L. Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 29-41, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANTOS, A. A. A.; FERRAZ, A. S. Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. **Psico**, Porto Alegre, v. 48, n.1, 21-30, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/24376>. Acesso em 12 abr. 2018.

SILVA, P. B.; DA SILVA, P. Representação Social de Estudantes Universitários sobre Cotas na Universidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 525-542, 2012. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/Fractal/article/view/517>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

SOUZA, R. J.; SOUZA, S. F.; ALVES, A. E. Estratégias de Leitura e Literatura: contribuições para a formação da criança leitora. In: LIMA, J. M.; SILVA, D. J.; RABONI, P. C. A. (Orgs.), **Pesquisa e Educação Escolar: percursos e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 243-256.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. 10. ed. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.), **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 117-145.

STENBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução Anna Maria Dalle Luche, Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**, v. 80, p. 217-222, 2003.

TEIXEIRA, A. R., ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Revista da ABRAPEE**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 279-288, 2013.

VIANA, F. L.; BORGES, M. Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade. **Educ. rev.**, n. 62, p. 33-51, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000400033&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 ago. 2017.

VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZHANG, L. J.; WU, A. Chinese senior high school efl students' metacognitive awareness and reading-strategy use, v. 21, n. 1. p. 37–59, 2009. Disponível em:<<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2009/articles/zhang.pdf> >. Acesso em: 24 jun. 2018.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64 -70, 2002.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou realizando, como mestranda, uma pesquisa científica, intitulada: “AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO”. Quero convidá-lo a participar desta importante pesquisa para a educação, autorizando o estudante sob sua responsabilidade a responder ao questionário. O objetivo é elaborar uma escala para medir o uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. A pesquisa é constituída de uma escala que avalia as estratégias que o estudante utiliza antes, durante e depois da leitura. A pesquisa proporciona uma possibilidade de oferecer um conjunto de estratégias que levarão os participantes a uma autorreflexão.

Embora aceite participar deste projeto, estará garantido que poderá desistir, sem qualquer prejuízo ou penalização, a qualquer momento, bastando para isto informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terá direito a nenhuma remuneração. Poderão ocorrer riscos mínimos como, por exemplo, algum constrangimento por parte do participante ao responder às questões, mesmo assim sem lhe causar prejuízos ou danos. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Assim, declara que foi esclarecido de que, participando desta pesquisa, está participando de um estudo de cunho acadêmico-científico.

Numa posterior publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da instituição e dos alunos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-los. Os dados serão guardados por 5 anos em banco de dados pelos pesquisadores responsáveis, localizado no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da UNIVÁS, na unidade Campus Fátima, da Universidade do Vale do Sapucaí, após os quais serão eliminados.

Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí situado na UNIDADE FÁTIMA, Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG, o qual poderá ser contatado pelo telefone (35) 3449-9271 ou pelo e-mail: pesquisa@univas.edu.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em autorizar a participação do estudante sob minha responsabilidade nas sessões que acontecerão na escola:

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisadora responsável
Dra. Neide de Brito Cunha
Educação
CPF:05045625845

Giselle Gomes Maia
Mestranda do Mestrado em
CPF: 758.338.916-04

PROPES em Educação / UNIVÁS

APÊNDICE B**Termo de Assentimento**

Eu _____ aceito participar da pesquisa “AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO”.

Declaro que a pesquisadora Giselle Gomes Maia me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer em um encontro, na própria escola, no horário de aula, e que será aplicada a Escala de Avaliação de Estratégias de Leitura no Ensino Médio.

Compreendi que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

A pesquisadora me informou que os responsáveis por mim deram autorização para que eu participasse da pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura do participante: _____

Ass. Professora pesquisadora: _____

Dia/mês/ano: ____/____/2017.

ANEXO

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: GISELLE GOMES MAIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79750517.5.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.381.964

Apresentação do Projeto:

O estudo tem por objetivo elaborar uma escala para medir o uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. Serão elaborados dois estudos, com uma abordagem mista para melhor apresentação dos dados, o primeiro, de caráter qualitativo, tem o objetivo de derivar evidências de validade de conteúdo com base na análise de juizes, professores de Língua Portuguesa e especialistas em Avaliação Psicológica Educacional. O segundo averiguará as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes para derivar evidências de validade baseadas na relação com outras variáveis, a saber, os anos escolares.

Será utilizada a escala de Avaliação de Estratégias de Leitura no Ensino Médio – em elaboração, e participarão aproximadamente 5 juizes para a primeira parte do estudo e 150 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares do Sul do Estado de Minas Gerais, na segunda parte do estudo.

A análise será feita qualitativamente para as respostas dos juizes e quantitativamente por meio do programa SPSS, versão 22.0 for Windows, por meio de estatísticas descritivas e inferenciais, somando-se os pontos obtidos na escala e subescalas e organizadas em tabelas, gráficos e quadros para interpretação dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral deste estudo é o de elaborar uma escala para medir o uso de estratégias de leitura

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.381.964

Sugere-se ainda acrescentar ao cronograma de orçamento financeiro quem arcará com as despesas para a realização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1020018.pdf	25/10/2017 19:04:08		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_GISELLE_GOMES_MAIA.pdf	25/10/2017 18:43:16	GISELLE GOMES MAIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	AVALIACAO_DE ESTRATEGIAS_DE LEITURA_NO_ENSINO_MEDIO.docx	25/10/2017 00:00:59	GISELLE GOMES MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/10/2017 00:00:03	GISELLE GOMES MAIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 14 de Novembro de 2017

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br