

A autorregulação da aprendizagem: formação de docentes e discentes no contexto educacional

Autorregulação da aprendizagem e compreensão leitora no Ensino Fundamental¹

Self-regulated learning and reading comprehension in Elementary School

Marcelle Resende Moreira²  0000-0002-9420-122X

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva²  0000-0003-3178-2693

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de construção e validação de uma ferramenta educacional fundamentada nos pressupostos da autorregulação da aprendizagem e que tem como foco a melhoria da compreensão leitora de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Essa ferramenta resulta de uma pesquisa-ação, de caráter quali-quantitativo, desenvolvida no contexto de um curso de mestrado profissional. O material foi

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de M.R. MOREIRA, intitulada "Aprender a aprender: estratégias de autorregulação da aprendizagem para a melhoria da compreensão leitora". Colégio Pedro II, 2016.

² Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, 20921-440, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.R. MOREIRA. E-mail: <cellycp2@yahoo.com.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Moreira, M.R.; Silva, K.R.X.P. Autorregulação da aprendizagem e compreensão leitora no Ensino Fundamental. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.3, p.365-384, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4110>



submetido à avaliação por professores e profissionais da Educação Básica. A seleção e instrumentalização dos pares avaliadores foram realizadas por meio de um curso de extensão. A coleta de dados referentes à avaliação do produto foi feita por meio de questionário de avaliação com perguntas fechadas e espaço para inserção de comentários dos avaliadores. Os dados quantitativos oriundos desse instrumento foram descritos e sumarizados, tendo como base a estatística descritiva. A consistência interna e a confiabilidade do questionário foram estimadas por meio dos valores do “alfa de Cronbach”. Os dados qualitativos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados sugerem que o produto educacional apresenta potencial para melhorar a prática educativa, desenvolver os processos autorregulatórios e ampliar o repertório de estratégias de aprendizagem dos estudantes, destacando-se por sua originalidade, clareza de redação e possibilidade de se levantarem novos questionamentos a partir das atividades propostas.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Compreensão leitora. Currículo. Ensino Fundamental. Estratégias de aprendizagem.

Abstract

The aim of this article is to address the process of construction and validation of an educational tool based on the presuppositions of self-regulated learning. The focus was to improve the reading comprehension of fifth graders. The tool was developed from a qualitative and quantitative action research study carried out during a professional master's degree course. The tool was submitted for evaluation by teachers and professionals in basic education. The selection and training of the peer evaluators were carried out during an extension course. The data collection related to the evaluation of the tool was carried out using a closed-question questionnaire and space was provided for comments of the evaluators. The quantitative data from this instrument were described and summarized based on descriptive statistics. The internal consistency and reliability of the questionnaire were estimated using “Cronbach's alpha” values. Qualitative data were analyzed using Bardin's content analysis technique. The results suggest that the educational tool has a potential for improving educational practice, developing self-regulatory processes, and increasing the repertoire of students' learning strategies, due to its originality, writing clarity, and possible development of further questions based on the activities proposed.

Keywords: Self-regulated learning. Reading comprehension. Curriculum. Elementary School. Learning strategies.

Introdução

O presente texto resulta de uma dissertação desenvolvida no contexto do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. O estudo se propôs a construir e validar – no sentido de avaliar –, um material suplementar voltado para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação com foco nas habilidades de leitura, no contexto do

5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de caráter quali-quantitativo, classificada como pesquisa-ação. O estudo deu origem a um *kit* educacional composto por dois materiais: o livro intitulado “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”³ e o “Caderno de atividades para estudar com os amigos”⁴. O processo de avaliação a que o produto foi submetido é a

³ Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/03/2014_produtoeducacional_MARCELLE-MOREIRA_produto-1-ilovepdf-compressed.pdf>.

⁴ Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/03/2014_produtoeducacional_MARCELLE-MOREIRA_produto-2.pdf>.

validação por pares, que tem sido bastante utilizada no campo da Saúde (Rabeh *et al.*, 2012; Botti *et al.*, 2014). Para Oliveira *et al.* (2008), o processo de validação se inicia na organização e elaboração do material e permanece durante as etapas de aplicação e interpretação dos dados, dando-se de forma contínua. Nesta pesquisa, a validação por pares buscou averiguar o grau de adequação do produto educacional em relação aos seus objetivos e ao referencial teórico que lhe dá suporte, além de estimar o seu potencial de aplicabilidade, segundo a ótica dos pares avaliadores. O recorte do estudo não contemplou a validação do material no campo; no entanto, vale mencionar que, como desdobramento desta pesquisa, há outro estudo em andamento para avaliar a qualidade do material junto a estudantes do Ensino Fundamental⁵.

Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de construção e validação da ferramenta educacional ora mencionada. O produto, que fora elaborado e submetido à avaliação por pares, é fundamentado nos pressupostos da autorregulação da aprendizagem e tem como foco a melhoria da compreensão leitora de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a literatura, são muitas as dificuldades pelas quais passam os estudantes na transição do 5º para o 6º ano. Contudo, essas dificuldades, bem como o sucesso ou fracasso escolar, não podem ser atribuídas apenas a questões cognitivas (Davis; Nunes; Nunes, 2005). O desempenho do estudante está relacionado a diversos aspectos, entre eles a motivação, as expectativas familiares, as relações estabelecidas no ambiente escolar (Tortella; Vivaldi; Souza, 2012), as escolhas das estratégias de aprendizagem, a capacidade de interpretação do jogo social e a

qualidade das práticas pedagógicas.

Os estudantes que apresentam sucesso e longevidade escolar não são, necessariamente, aqueles que têm maior aptidão ou domínio dos saberes disciplinares, mas os que conseguem desenvolver “processos autorregulatórios” de forma mais eficiente, que têm sua autonomia mais estimulada e que participam mais ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, apresentando um leque alargado de competências. A autorregulação da aprendizagem diz respeito à mobilização de sentimentos, pensamentos e ações em prol do alcance dos objetivos de aprendizagem (Veiga Simão; Frison, 2013). A escola pode ser considerada um espaço privilegiado para a superação das perspectivas negativas, bem como para o alargamento do repertório de estratégias que o indivíduo pode adotar para obter sucesso na sua trajetória. O produto educacional que será descrito neste artigo apresenta-se como uma ferramenta a ser utilizada no contexto escolar para auxiliar os estudantes no desenvolvimento dos processos autorregulatórios.

O texto deste artigo foi subdividido em quatro seções. A primeira aborda a importância do desenvolvimento de saberes transversais ao aprender, como forma de promover uma “cultura do pensamento”, em oposição à centralidade da “cultura da informação”, marca do currículo tradicional. Também tece considerações sobre a fase de transição entre o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental, no que diz respeito a algumas dificuldades recorrentes enfrentadas pelos estudantes na passagem do 5º para o 6º ano. A segunda parte focaliza os processos autorregulatórios da aprendizagem e aborda, especificamente, o uso de estratégias de

⁵ O estudo refere-se à dissertação de mestrado de autoria de Marla Lobôscio Pinto, intitulada “O uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem para a melhoria da compreensão leitora em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental”, em andamento no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

autorregulação da aprendizagem em leitura. A terceira parte descreve o percurso metodológico utilizado para a validação do produto e apresenta algumas evidências quantitativas e qualitativas que sugerem o potencial de aplicabilidade do material no segmento e série a que se destina, segundo a ótica dos professores avaliadores. A quarta parte aponta caminhos possíveis para a melhoria da compreensão leitora através da ferramenta educacional apresentada neste artigo.

O espaço dos saberes transversais ao aprender no currículo escolar e a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental

Apesar de muitos estudos apontarem que os “saberes transversais ao aprender” (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007) têm forte relação com o sucesso escolar, a escola tem tradicionalmente negligenciado o desenvolvimento de competências do aprender, dentre as quais a habilidade de construir conhecimento a partir das relações estabelecidas entre as ideias e as informações disponíveis. O currículo tradicional tem dado ênfase apenas ao trabalho de ampliar o acesso do aluno aos fatos e dados, em geral, oriundos da produção científica. As avaliações, elaboradas com a finalidade de mensurar o grau de assimilação das informações pelos estudantes, refletem o papel central que a cultura da informação ainda ocupa no processo de ensino e aprendizagem.

Devido ao fato de “pensamento” e “raciocínio” serem marcantes na atividade humana, a escola, muitas vezes, parte do pressuposto de que não é necessário ensinar os alunos a operar cognitivamente. É claro que as habilidades de pensamento estão presentes no ser humano e se desenvolvem independentemente da interferência da escola na vida do indivíduo. Mas, certamente, a instituição escolar pode ser

um espaço profícuo para o desenvolvimento de estratégias de pensamento que auxiliem os alunos a se apropriarem mais efetivamente dos conteúdos trabalhados nas aulas, tirando maior proveito de suas experiências de aprendizagem. Trabalhar na perspectiva do desenvolvimento dessas habilidades é investir na inserção da cultura do pensar nas práticas escolares, de forma articulada à cultura da informação, já fortemente impregnada (Almeida, 2002; Davis; Nunes; Nunes, 2005).

Parece ser consenso a ideia de que, para se desenvolverem como sujeitos ativos capazes de exercer sua cidadania, os indivíduos necessitam de “informações”; de “estratégias de pensamento” que lhes possibilitem produzir conhecimento e resolver problemas a partir das informações obtidas; e de “valores”, que conduzam suas ações em direção a uma forma ética e responsável de estar e agir no mundo (Davis; Nunes; Nunes, 2005). Esses três pilares podem ser construídos e fortalecidos no espaço escolar por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas no currículo formal e de experiências vividas no cotidiano da escola com os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

O modelo disciplinar – no qual a maioria das escolas se baseia –, é um dos fatores que podem explicar o pouco espaço dado ao desenvolvimento dos saberes transversais ao aprender nas práticas escolares. Além de dificultar a compreensão dos conteúdos, crítica comumente feita à fragmentação do conhecimento em disciplinas curriculares, essa divisão traz outro problema: nesse modelo, cada professor encarrega-se de lidar apenas com um conteúdo específico de sua área de ensino, sem, necessariamente comprometer-se com o “ensinar a aprender” (Almeida, 2002).

A escola pode, como caminho alternativo, investir no desenvolvimento da “metacognição”, abrindo espaço para atividades que estimulem a reflexão e o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na apropriação dos conhecimentos e na aprendizagem como um todo (Jou; Sperb, 2006). Entre os caminhos viáveis para o enfrentamento do fracasso escolar, está também o investimento no trabalho de melhoria da compreensão leitora dos alunos, com atenção especial às fases de transição entre o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental.

São muitas as aflições, dificuldades e desafios enfrentados por alunos na passagem do 5º para o 6º ano, série que inicia o segundo segmento do Ensino Fundamental e é apontada como um dos anos escolares em que há maior percentual de reprovação no Brasil (Leon; Menezes-Filho, 2002). Considerados os dados relativos ao rendimento escolar dos estudantes brasileiros no período de 2010 a 2015 (QEd, c2018), verifica-se que o 6º ano de escolaridade ocupa o segundo lugar em taxa de reprovação, ficando atrás apenas do 1º ano do Ensino Médio, que também corresponde a uma série inicial de um novo segmento de ensino.

Autores que estudam a problemática da transição escolar afirmam que, em todos os níveis, os períodos de mudança geram *stress* e afetam os aspectos emocionais e sociais dos alunos, podendo refletir de maneira significativa no seu desempenho (Leon; Menezes-Filho, 2002; Gomes; Carvalho, 2007; Abrantes, 2008). Muitos estudantes não desenvolveram mecanismos internos para regular suas emoções de modo que elas não atrapalhem no alcance dos seus objetivos de aprendizagem.

Além disso, as dificuldades enfrentadas por alunos que ingressam no 6º ano podem estar relacionadas à inadequação de hábitos e à incipiência no uso de estratégias de estudo; às

possíveis lacunas no processo de compreensão de textos; e à inabilidade em lidar com grande volume de materiais utilizados, para fins didáticos, pelos professores.

Segundo Molina (1983, p.45), logo após os primeiros anos do Ensino Fundamental, em que há um investimento maior no processo de alfabetização, a leitura passa a ser compreendida como “habilidade já dominada, não sendo alvo de maiores cuidados por parte dos professores”. Em contrapartida, é exatamente após esse período inicial que se intensifica o volume de textos utilizados pela escola com o objetivo de ampliar o conhecimento dos estudantes sobre diversos conteúdos curriculares. A prática da leitura, que era inicialmente voltada para o “aprender a ler”, passa a ser utilizada sobretudo para a aprendizagem de conteúdos disciplinares, ou seja, as atividades de leitura passam a ser orientadas, em geral, para o objetivo de “ler para aprender”.

Nesse sentido, os textos, sobretudo os do tipo informativo, ganham espaço significativo nas aulas de diversas disciplinas, mesmo que não haja, ao longo dos anos de escolarização, um trabalho cuidadoso de instrumentalização dos alunos para a leitura. Geralmente, a partir do 6º ano, há grande número de disciplinas curriculares e esse movimento de intensificação de leitura para fins de ampliação do conhecimento cresce ainda mais. Esse tipo de leitura passa a ser a base da aprendizagem escolar e o fato de os estudantes estarem alfabetizados não garante que a compreensão leitora dos textos será eficiente para ampliar o conhecimento dos alunos e auxiliá-los na aprendizagem dos conteúdos de diversas disciplinas escolares.

O interesse no desenvolvimento da leitura não está restrito apenas ao ensino de Língua Portuguesa como disciplina curricular, mas se estende às demais áreas, numa perspectiva inter e transdisciplinar, já que nas práticas escolares “[...]”

a leitura é ao mesmo tempo objeto de ensino e meio de aprendizagem, além de prática social e cultural relevante” (Gomes; Boruchovitch, 2011, p.291). Investir na melhoria da qualidade da compreensão leitora apresenta-se, portanto, como fundamental para a ampliação dos casos de sucesso escolar.

É importante o investimento no ensino de estratégias para que a leitura seja feita de forma proficiente. Considera-se de extrema importância para a trajetória dos estudantes que eles saibam gerir grande volume de informações, consigam identificar os aspectos centrais de um texto e possam utilizar a leitura para ampliar seus conhecimentos acerca de um assunto. Esse último fator está intimamente relacionado à autonomia do estudante e à sua postura como agente do próprio processo de aprendizagem.

A compreensão leitora tem sido apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Diante desse quadro, os esforços para compreender o processo de leitura, bem como a busca e intercâmbio de instrumentos de intervenção que visem amenizar essas dificuldades são, sem dúvida, necessários e válidos. É nesse contexto que ganham destaque as contribuições dos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, sustentados pela Teoria Social Cognitiva (TSC).

Autorregulação da aprendizagem e o uso de estratégias para a compreensão leitora

O termo “autorregulação” é compreendido como um processo ativo e intencional no qual os sujeitos estabelecem objetivos que norteiam sua aprendizagem e utilizam estratégias para regular e monitorar suas ações e sentimentos, de modo que passem a colaborar para o alcance das metas estabelecidas. Quando se fala, portanto, em “autorregulação da aprendizagem”, está-se

referindo às ações intencionais e à mobilização de pensamentos e sentimentos em prol do objetivo de aprender (Veiga Simão; Frison, 2013). Em geral, as concepções adotadas na literatura conferem ao ato de aprender um caráter estratégico (Silva; Simão; Sá, 2004).

Nesse contexto de autorregulação, o ser humano, refletindo sobre os efeitos dos próprios atos, aprende a adaptar seu comportamento. No entanto, ele não aprende apenas a partir dos efeitos dos próprios atos, mas pode padronizar “seus estilos de pensamento e comportamento segundo exemplos funcionais de outras pessoas” (Bandura, 2008, p.16).

Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), tomando como base o modelo autorregulatório proposto por Zimmerman, desenvolveram um esquema representativo denominado PLEA (Planificação, Execução e Avaliação). O processo de autorregulação, que ocorre nessas três fases, tem caráter dinâmico e cíclico. Dessa forma, as fases podem ocorrer simultaneamente e não estão organizadas de forma hierárquica. A lógica simultânea dessas ações ressalta ainda a dinâmica duplamente cíclica dos processos autorregulatórios: além de se completarem e se influenciarem mutuamente, cada fase operacionaliza e reforça o mesmo esquema autorregulatório.

A aprendizagem pode ser autorregulada pelos sujeitos graças ao uso de estratégias, ou seja, graças à adoção de procedimentos intencionalmente escolhidos para facilitar o processo de produção de conhecimento ou de aquisição e armazenamento de informações.

Veiga Simão (2004, p.87) afirma que nós “não nascemos nem dominando as estratégias nem possuindo esse conhecimento estratégico; é através das interações com os outros que vamos adquirindo formas e procedimentos

de gestão dos nossos conhecimentos e ideias". A escola pode colaborar para a divulgação e compartilhamento de recursos que auxiliem o aluno a aprender. Além de investir no fornecimento de informações relevantes para a construção de conhecimento por parte dos alunos, a escola pode instrumentalizá-los a buscar e gerir outras tantas informações, que são cada vez mais acessíveis graças ao desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação. Ensinar a aprender de forma mais eficaz é, portanto, investir no desenvolvimento do aluno autônomo que utiliza estratégias para buscar informações, compreendê-las e para construir, a partir delas, novos conhecimentos.

É importante salientar que as estratégias de aprendizagem não devem ser meramente compreendidas como técnicas de estudo. As técnicas geralmente correspondem a atitudes mais mecânicas, que podem ser realizadas sem distinção situacional e não requerem do sujeito um propósito específico de aprendizagem (Veiga Simão, 2004). Em contrapartida, como afirma Veiga Simão (2004, p.80), "um estudante que emprega uma estratégia está em todo momento consciente dos seus propósitos e, quando se desvia deles, é capaz de reorientar e regular a sua acção". Há, então, que se destacar o caráter situacional e não prescritivo do ensino de estratégias.

Mais que ampliar seus repertórios, os alunos precisam desenvolver o hábito de avaliar as suas condições gerais para a realização da tarefa, além de reconhecer as demandas do trabalho a ser realizado (Almeida, 2002). É essa análise realista que permite que seja feito um planejamento mais adequado e sejam escolhidas estratégias mais eficazes para o alcance dos objetivos estabelecidos. A autorregulação efetiva depende, sobretudo, de uma autoavaliação realista.

Alguns autores preocupam-se em investigar a frequência de uso de estratégias entre os estudantes de diversos segmentos e sua correlação com o desempenho escolar. Zimmerman e Martinez-Pons (1986), desenvolveram uma pesquisa qualitativa com estudantes do Ensino Básico e Secundário e identificaram 14 estratégias que foram mencionadas pelos estudantes como procedimentos utilizados durante a realização de suas tarefas de aprendizagem em dois contextos: durante as aulas (ao realizar as atividades escolares) e durante os momentos de estudo pessoal.

De acordo com os pesquisadores que desenvolveram essa investigação, os 14 procedimentos adotados possuem estreita relação com o desempenho escolar dos estudantes (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986), a saber: autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de objetivos e planejamento, procura de informação, tomada de apontamentos, estrutura ambiental, autoconsequências, repetição e memorização, procura de ajuda social (pares, educadores, adultos) e revisão de dados (notas, testes, livros de textos).

Além das estratégias gerais de autorregulação da aprendizagem apontadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), outras atitudes podem ser adotadas pelos alunos no momento em que realizam tarefas com vistas ao alcance de um objetivo específico: compreender os textos lidos.

No que se refere ao desenvolvimento do leitor proficiente, é relevante o ensino de procedimentos que podem ser adotados antes, durante e depois da leitura. Foram reunidos e organizados, no Quadro 1, alguns procedimentos para uma compreensão autorregulada, citados por autores que estudam especificamente as estratégias de leitura.

Quadro 1. Estratégias de leitura, numa perspectiva de compreensão autorregulada.

1 de 2

Autores	Estratégias de leitura mencionadas
Oakhill e Garnham (1988), Ferreira e Dias (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de auxílio ao aluno: tomar nota; sublinhar; escrever sumários (durante ou após a leitura). - Estratégias organizacionais: construção de imagem mental, por exemplo.
Balula (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de recolha e tratamento da informação escrita: Sublinhar Informação Relevante (SIR); Tomada de Notas (TDN).
Pressley e Afflerbach (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos que podem ser adotados antes da leitura: estabelecimento de metas para a leitura; visão geral do texto (<i>skimming</i>); decisão de ler partes do texto; decisão de eliminar partes da leitura do texto; ativação do conhecimento prévio e relacionado; resumo da previsão de ganhos; criação da hipótese inicial a partir da visão geral. - Procedimentos que podem ser adotados durante a leitura: visualização geral do texto do início ao fim (folhear); reconhecimento de partes importantes; leitura em voz alta; repetição e reinício do texto; anotações; pausa para reflexão; paráfrase de parte do texto; busca de correlações: palavras, conceitos; predição e construção de hipóteses; reflexão ou recodificação mental do texto; reajuste do nível de compreensão da leitura. - Procedimentos que podem ser adotados depois da leitura: releitura após a primeira leitura; recitação do texto para memorização; listagem de porções informativas; construção de um resumo coeso; autoquestionamento e autoteste sobre o conteúdo; reflexão sobre as novas informações; releitura das partes visando a novo <i>insight</i>; avaliação da possibilidade de reconstrução; busca de padrões e modelos no texto; teste de novas possibilidades de reconstrução.
Baumann; Jones; Seifert-Kessel (1993), Gomes e Boruchovitch (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento; uso de fontes de informação; "pensar em voz alta" (<i>think aloud</i>); revisão; predição; compreensão de informação não declarada; recontar a história; reler e prosseguir a leitura.
Scott (1983)	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias cognitivas para leitura: pressupor que há canonicidade; pressupor que há coerência local, global e temática; pressupor que uma informação que falta não é surpreendente, conflitante ou inconsistente; procurar no contexto "dicas" que restaurem a coerência (caso se identifique que não haja); procurar uma função linguística interpessoal para suplementar a função do conteúdo ideacional; pressupor a falta de informação prévia necessária e decidir sobre os prejuízos e benefícios de ignorá-la, considerando também a possibilidade de procurá-la em outras fontes; pressupor que se chegou ao fim de uma determinada unidade do discurso do texto; pressupor que possa haver intenções, pontos de vista e ideias implícitas e perguntar-se sobre o que o autor pode querer induzir o leitor a acreditar.
Brown (1980)	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias metacognitivas: explicitação dos objetivos da leitura; identificação de aspectos importantes da mensagem; alocamento de atenção em áreas que são importantes; monitoração do comportamento para verificar se está ocorrendo compreensão; engajamento em revisão e autoindagação para ver se o objetivo está sendo atingido; tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão; recobrimento de atenção diante de distrações e digressões.
Kato (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias básicas: estabelecimento de um objetivo; monitoração da compreensão com vistas a esse objetivo.
Dembo (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias a serem utilizadas antes da leitura: analisar o título do texto; transformar o título em pergunta; fazer inferências sobre o conteúdo. - Estratégias a serem utilizadas durante a leitura: elaborar um diálogo com o texto; identificar as ideias principais; monitorar a compreensão. - Estratégias a serem utilizadas depois da leitura: resumir, fazer roteiro do texto, elaborar representações gráficas do conteúdo lido.

Quadro 1. Estratégias de leitura, numa perspectiva de compreensão autorregulada.

2 de 2

Autores	Estratégias de leitura mencionadas
	<ul style="list-style-type: none"> – Estratégias que podem ser usadas pelo aluno para planejar a tarefa de um modo geral: ações que visem à compreensão dos propósitos implícitos e explícitos da leitura; ativação dos conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; direção da atenção ao que é fundamental, em detrimento do que parece mais trivial; avaliação da consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”; comprovação contínua a respeito da compreensão (mediante revisão, recapitulação periódica e autointerrogação); elaboração e comprovação de inferências de diversos tipos (interpretações, hipóteses, previsões e conclusões). – Organização dessas estratégias de acordo com os diversos momentos da leitura: Exemplo de estratégias a serem adotadas antes da leitura: estabelecimento dos objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto; formulação de perguntas sobre ele. – Exemplo de estratégias a serem adotadas durante a leitura: elaboração de um resumo, identificação de erros e lacunas na compreensão; identificação das próprias dificuldades (compreensão de palavras, frases, relações que se estabelecem entre as frases ou no texto, em seus aspectos mais globais); uso de dicionário ou continuação da leitura, com base na “aposta” de que a compreensão não será prejudicada. – Exemplo de estratégia a ser adotada depois da leitura: produção de resumo.
Costa (1992)	<ul style="list-style-type: none"> – Estratégias de ajuda técnica: sublinhar; tomar notas; consultar o dicionário. – Estratégias de clarificação e simplificação: construção de esquemas; elaboração de paráfrases; segmentação de sentenças; modelação de voz; variação da velocidade de leitura. – Estratégias de detecção da coerência: observação dos esquemas comuns ao gênero lido; formulação de expectativas; acompanhamento das previsões. – Estratégias de controlo: ajuste da velocidade de leitura conforme o tempo e importância da tarefa; aumento do grau de atenção diante da importância atribuída à tarefa ou do reconhecimento da dificuldade de compreensão.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

De acordo com Solé (1998), a adoção de algumas estratégias de aprendizagem durante o processo de interação do leitor com o texto (ou seja, a adoção de estratégias de leitura) pode colaborar para uma melhor compreensão do texto lido. A autora enfatiza que o leitor é um sujeito ativo, que pode monitorar sua própria compreensão, agindo para garantir condições mais favoráveis para que se cumpram os propósitos da leitura.

Além de Solé (1998), outros autores têm investigado a estreita relação entre o uso de

estratégias e proficiência em leitura. Dembo (2000) afirma que bons leitores, além de compreenderem melhor os textos, lembram-se de seus conteúdos com maior facilidade e possuem um repertório maior de estratégias se comparados a leitores menos proficientes.

Balula (2007) investigou as implicações de um conjunto de atividades de intervenção realizadas com alunos portugueses, que se encontravam no 9º ano de escolaridade. As intervenções visavam ao ensino de duas estratégias específicas: Sublinhar Informação Relevante (SIR) e Tomada

de Notas (TDN). O estudo, que teve como foco a leitura funcional, indicou que o ensino das duas estratégias trouxe benefícios, sobretudo no que diz respeito ao desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e História. Os resultados indicaram ainda que os próprios estudantes reconheceram que as atividades de intervenção foram “úteis ou muito úteis” (Balula, 2007).

Boruchovitch (2001) investigou o uso espontâneo de estratégias de leitura por alunos matriculados em uma escola pública de Campinas (SP), na 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Foram identificadas algumas estratégias semelhantes às encontradas na literatura. No entanto, o estudo revelou que os estudantes, de um modo geral, apresentam um repertório pouco diversificado em relação às estratégias de aprendizagem. A pesquisa também indicou correlação entre uso de estratégias e desempenho escolar, uma vez que os resultados apontavam para o fato de alunos com histórico de repetências possuírem um repertório mais simples de estratégias, se comparados àqueles que nunca repetiram uma série escolar.

Ferreira e Dias (2002) investigaram os efeitos de um treinamento de estratégias de “Tomar Notas” e da estratégia da “Imagem Mental” sobre a compreensão leitora de crianças que apresentavam dificuldades em leitura. Os alunos, de escola pública e particular, tinham entre 8 e 14 anos de idade. O ensino de ambas as estratégias se mostrou positivo para a localização de informação e a realização de inferências. O grupo que recebeu instruções sobre a estratégia de “Tomar Notas” demonstrou maior progresso quanto às inferências. O estudo também indicou que os alunos de escola pública foram ainda mais beneficiados com o programa de intervenção que os de escola particular.

Os estudos descritos evidenciam a relação positiva entre o uso de estratégias e a compreensão leitora de alunos de diversos segmentos de ensino, de escolas públicas e particulares. Apesar de muitos autores enfatizarem a importância do ensino de estratégias, as práticas escolares que visam à promoção dos processos autorregulatórios e da compreensão autorregulada em leitura ainda não são uma realidade nas escolas brasileiras. Solé (1998) afirma que as atividades escolares geralmente são voltadas para avaliação da compreensão leitora e há muito que se investir em práticas que visem ao ensino de estratégias para a formação do aluno e, em especial, do leitor competente e autônomo.

Para Maruny, Morillo e Teixidó (2000), o ensino das estratégias não deve ser deixado para idades mais avançadas, devendo ocorrer desde as fases iniciais do processo de alfabetização. Gomes (2008) também destaca a necessidade de intervenção precoce, mais evidente quando se levam em conta os estudos que sugerem que o desempenho dos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser um preditivo do rendimento escolar em níveis mais avançados de ensino.

Essas recomendações levam a crer que o ensino de estratégias voltado para estudantes do primeiro segmento, especialmente para os alunos do 5º ano, cuja faixa etária está em torno de 10 a 12 anos, pode atuar de forma preventiva no combate ao baixo desempenho escolar. Segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), é justamente nessa idade que as crianças começam a ser capazes de, autonomamente, agir de forma estratégica e desenvolver a metacognição. Reconhecida a importância do ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem e o uso de estratégias para a compreensão leitora, apresenta-se a seguir o percurso metodológico

trilhado durante a construção e validação da ferramenta educacional intitulada “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”.

Procedimentos Metodológicos

O estudo constitui um subprojeto da pesquisa intitulada “Qualificando a prática pedagógica: casos de ensino e estratégias de autorregulação como promotores de aprendizagem significativa”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto, sob o CAAE nº 30848614.0.0000.5259.

No que se refere à metodologia, a investigação pode ser classificada como uma pesquisa-ação (Barbier, 2002). Tendo sua origem na necessidade de estreitar a lacuna entre prática e teoria, a pesquisa-ação tem como característica principal a intervenção prática durante o próprio processo de pesquisa, e não apenas após os resultados da investigação serem concretizados e divulgados em publicações acadêmicas. A pesquisa-ação mostra-se uma “aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor” (Lüdke *et al.*, 2001, p.80) e constitui uma situação de aprendizagem também para os demais sujeitos envolvidos no processo. A possibilidade de aprendizagem mútua, por meio da formação continuada, justifica a escolha pela pesquisa-ação.

Reconhecendo que as unidades sociais são “totalidades que desafiam o pesquisador” (Martins, 2004, p.292), este estudo optou por adotar uma abordagem não apenas qualitativa, mas também quantitativa. A abordagem quali-quantitativa permite que algumas lacunas sejam preenchidas e reforça o processo de avaliação (Adorno; Castro, 1994). Entende-se que a realidade educacional é complexa, e os esforços para compreendê-la envolveram, nas diferentes etapas da pesquisa, dados oriundos de diversas fontes – estratégia

conhecida como triangulação –, observação a partir de diversos ângulos e um debruçar prolongado sobre as questões estudadas.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas, que contaram com a participação de professores da Educação Básica, profissionais da Educação e membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU). A primeira etapa, realizada durante os encontros do GEPEAIINEDU, envolveu levantamento bibliográfico e construção de uma lista de princípios norteadores do material a ser elaborado. A segunda constituiu o início da elaboração do produto educacional e envolveu a realização de encontros de formação continuada com professores e demais profissionais da Educação, para apresentação da estrutura do material e discussão sobre seu conteúdo. A terceira etapa foi destinada à realização de ajustes no produto educacional, a partir das sugestões colhidas na etapa anterior. A quarta etapa destinou-se ao planejamento e à oferta de um curso de extensão sobre a TSC, para a composição e a instrumentalização do grupo de pares avaliadores e para a coleta de dados de avaliação do produto. O curso de extensão teve duração total de 30 horas, distribuídas em duas partes complementares e interdependentes: uma parte presencial, composta por dois encontros de quatro horas cada uma, e uma parte *online* com 22 horas, na Plataforma *Moodle*. Na quinta etapa – que correspondeu à interpretação dos dados –, foram analisadas as colaborações específicas dos pares avaliadores, com vistas à realização de novos ajustes no produto educacional.

Participaram da etapa 5, correspondente ao processo de validação por pares, 55 professores, sendo 10 do sexo masculino e 45 do sexo feminino. A formação acadêmica da maior

parte desses profissionais é em Pedagogia ou demais licenciaturas (73,6%), embora também tenham participado do estudo outros profissionais que atuam na área da Educação e em equipes multidisciplinares, como psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos. O grupo atua, predominantemente, nas redes públicas Municipal (37,3%), Estadual (35,3%) e Federal (5,9%). Parte significativa dos avaliadores possui formação em nível de Pós-Graduação (61,8% possuem curso de Pós-Graduação *lato sensu*, enquanto 21,8% possuem curso de Pós-Graduação *stricto sensu*).

Para que os pares pudessem avaliar o produto educacional foi aplicado um questionário, como tarefa final do curso de extensão. O instrumento foi aplicado com o auxílio do *software SurveyMonkey* e disponibilizado na plataforma *Moodle* do Colégio Pedro II, no período de maio a outubro de 2016. O questionário era composto de 25 itens, distribuídos em 5 categorias: (1) aparência, organização e estrutura do material; (2) clareza e inteligibilidade; (3) referencial teórico; (4) implicações para o currículo e para o planejamento; e (5) potencial para favorecer os processos de autorregulação da aprendizagem. Os itens, que apresentavam declarações a respeito do material a ser analisado, deveriam ser respondidos sob a forma de escala de Likert de 5 pontos, com as opções “Concordo plenamente” (5 pontos), “Concordo em parte” (4 pontos), “Não concordo nem discordo” (3 pontos), “Discordo em parte” (2 pontos) e “Discordo Plenamente” (1 ponto).

Para verificar o grau de concordância do grupo em relação às declarações acerca das cinco categorias de avaliação do produto educacional, utilizou-se a estatística descritiva. Para o cálculo do grau de concordância, foi levada em conta a média ponderada das respostas, considerando-se os pesos referidos acima. A

confiabilidade dos dados quantitativos oriundos do questionário foi estimada a partir do grau de consistência interna, verificado pelo coeficiente “Alfa de Cronbach”. O grau de confiabilidade do questionário apresentou um valor global para o “Alfa de Cronbach” de 0,9087, e o grau de confiabilidade por itens apresentou os valores variando de 0,8987 a 0,9144 (mínimo e máximo).

O grau médio de concordância em relação às declarações referentes à categoria aparência, organização e estrutura do material foi de 4,81 em um total de 5 pontos. Em relação à categoria clareza e inteligibilidade, o grau de concordância médio foi 4,84, sugerindo que, na visão dos pares avaliadores, o texto do material é adequado para a faixa etária a que se destina. Os avaliadores também julgaram a consonância entre o referencial teórico que fundamenta o material e o conteúdo da proposta. Nessa categoria a média ponderada foi de 4,75, o que sugere que o grupo, de uma forma geral, considera que o produto educacional avaliado está de acordo com o referencial teórico que lhe dá suporte. Foi verificado, ainda, o grau de concordância dos avaliadores em relação às potenciais implicações do material para o currículo e para o planejamento. A média dos graus atribuídos nessa categoria foi de 4,72. A última categoria avaliada pelos juízes referia-se ao potencial do material para favorecer processos de autorregulação. O grau médio conferido à categoria foi de 4,4, índice que expressa concordância do grupo em relação às afirmativas em questão.

A análise geral dos dados quantitativos provenientes do questionário de avaliação sugere alta concordância dos juízes em relação às 25 declarações, especialmente às que se referiam à clareza da narrativa, à possibilidade de se levantarem novos questionamentos a partir do produto educacional avaliado e ao

potencial do produto para melhorar a prática educacional e ampliar o repertório de estratégias de aprendizagem dos estudantes. Tendo em vista todas as afirmativas, o grau médio de concordância foi de 4,77, constituindo um forte indício de validade do material, considerando-se os critérios estabelecidos. O grau de concordância por item variou entre 4,29 (mínimo) e 4,95 (máximo). Obtiveram os maiores graus, atingindo índices superiores a 4,9, os itens 2, 10, 15 e 21, que correspondiam, respectivamente, às afirmações *"A redação da narrativa é clara"*, *"É possível levantar novos questionamentos a partir dos problemas, atividades, exercícios e desafios apresentados durante a narrativa"*, *"O material apresentado tem potencial para melhorar a prática educacional"* e *"O material apresentado tem potencial para ampliar o repertório de estratégias de aprendizagem dos estudantes"*.

Vale destacar, também, que dos 25 itens julgados, 23 obtiveram grau de concordância superior a 4,5, indicando uma maior proximidade com a concordância plena (índice 5) em relação à parcial (índice 4). Apenas os itens 11 e 12, que faziam referência à contemplação dos conteúdos curriculares formais do 5º ano e de temáticas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentaram índices inferiores a 4,5. Esses itens correspondiam, respectivamente, às afirmativas *"O material contempla conteúdos presentes no currículo formal do 5º ano de escolaridade"* (que teve índice de concordância de 4,29) e *"O material apresentado focaliza adequadamente uma ou mais temáticas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais"* (cujo índice foi de 4,45). Apesar de inferiores a 4,5, os graus de concordância relativos às duas declarações encontram-se no nível equivalente ao "concordo em parte", considerando-se as opções disponíveis na escala.

No questionário também havia espaço para o avaliador inserir comentários e esclarecimentos a respeito dos itens apresentados, caso julgasse necessário. No que se refere à avaliação qualitativa do material, levou-se em consideração esses comentários. Apesar do caráter não obrigatório, os espaços foram utilizados, pelo menos uma vez, por 32 dos 55 avaliadores. Foram identificadas mais de 100 unidades de registro que faziam referência a diversos aspectos do material. Todas as referências foram agrupadas e, posteriormente analisadas por meio da técnica de análise do conteúdo de Bardin (2009), com o auxílio do WebQDA⁶, um *software* de apoio à análise qualitativa que permite criar categorias, codificar, filtrar e controlar os dados de uma investigação.

Inicialmente, foram utilizadas como categorias primárias aquelas apresentadas no questionário. Após a leitura flutuante, foram identificadas outras categorias. Então, as unidades de registro foram reagrupadas a partir do critério semântico, até chegar a sete categorias finais: (1) aparência; (2) organização e estrutura; (3) clareza e inteligibilidade; (4) potencialidades e adequação ao que se propõe; (5) viabilidade de uso; (6) aspectos que limitam sua utilização (ou reduzem suas potencialidades) e (7) adaptações sugeridas.

Em relação às três primeiras categorias, os comentários, de uma forma geral, corroboram o que foi verificado nos dados quantitativos. As falas reúnem avaliações positivas em relação à aparência e à organização e estrutura do texto e endossam a clareza e a inteligibilidade do produto educacional.

Os comentários indicam que o grupo considera o material compatível com a teoria apresentada, ressaltando seu potencial para colaborar com o desenvolvimento dos processos

⁶ Disponível em: <<https://app.webqda.net/>>.

autorregulatórios dos estudantes e para promover a aprendizagem e a mudança de hábitos de estudo. Entretanto, foi destacada pelos avaliadores a necessidade de formação dos professores para utilizar a ferramenta. Ainda fazendo referência às potencialidades do produto e adequação ao que se propõe, o grupo destacou que o material possui aspectos que despertam interesse do leitor, podendo também motivá-lo a se engajar no seu próprio processo de aprendizagem. As ressalvas em relação ao potencial para despertar interesse dos alunos dizem respeito à dificuldade em atender à diversidade dos estudantes e ao possível distanciamento de idade e referências culturais entre eles e a autora. De acordo com dois avaliadores, o material seria interessante para alunos das grandes metrópoles e em condições socioeconômicas mais favoráveis.

Em relação à viabilidade de uso do material, a maior parte dos comentários ratificou que o material é viável de ser utilizado pelo aluno fora do ambiente escolar, mas o uso preferencial se daria em sala de aula, com o auxílio de um professor que tenha conhecimentos sobre a TSC e esteja esclarecido em relação à proposta do trabalho. De acordo com um dos avaliadores, para a utilização no ambiente escolar, a mediação do professor não seria apenas importante, mas necessária. Somente um dos juízes se manteve mais cauteloso em relação à viabilidade do material, ponderando que os alunos com mais dificuldades podem não conseguir acompanhar satisfatoriamente as atividades propostas, já que o volume de textos é um aspecto que limita a sua utilização. Os avaliadores também consideraram que o público-alvo a que o produto educacional se destina – turmas do 5º ano de escolaridade –, está adequado. No entanto, mencionaram, no espaço reservado aos comentários, a viabilidade de utilização em outros anos ou segmentos de ensino.

Para a elaboração da versão final do material, aspectos sugeridos pelos avaliadores foram levados em consideração. Os textos foram subdivididos em mais seções para facilitar a leitura e elementos gráficos foram aprimorados, tais como a resolução de algumas imagens e a proporção entre figuras e textos.

Levando em consideração os resultados quantitativos e qualitativos, pode-se considerar que o grupo de pares avaliadores apresentou um olhar que parece seguir na mesma direção em relação à qualidade e ao potencial de aplicabilidade do material. Foram muitos os comentários positivos acerca do produto e uma intensa demonstração de interesse por parte dos pares avaliadores em relação ao uso do material em sala de aula, o que reitera a oportunidade de aprendizagem mútua por meio do processo de pesquisa-ação, permitindo que a pesquisa faça sentido para quem produz e para quem dela se beneficia.

Caminhos possíveis para a melhoria da compreensão leitora: apresentação da ferramenta educacional “Um papo sobre estudar”

O Produto Educacional construído e avaliado no contexto da pesquisa que deu origem a este artigo é um *kit* composto por dois materiais: o livro “Um papo sobre estudar: Super dicas para você aprender a aprender melhor” e o “Caderno de atividades para estudar com os amigos”, ambos elaborados para atender aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo principal do produto é auxiliar os alunos a desenvolverem seus processos autorregulatórios e colaborar para a melhoria da compreensão leitora dos estudantes que estão em fase de transição para o segundo segmento

do Ensino Fundamental. O material tem, portanto, um caráter preventivo e visa amenizar possíveis dificuldades de adequação dos estudantes ao volume de estudos e nível de compreensão leitora requeridos no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Em relação à proposta de utilização, recomenda-se que o professor, no contexto das aulas, estimule e sugira um planejamento para a leitura, indicando capítulos ou trechos a serem lidos a cada semana. Durante as aulas, pode ser desenvolvida, semanalmente ou quinzenalmente, uma roda de conversa para que os alunos falem sobre as aprendizagens possibilitadas pela leitura e sobre as reflexões suscitadas pelo texto.

O livro se dá em forma de um bate papo, como sugere o título. Para atrair o leitor, com quem o livro estabelece um diálogo direto em quase todo tempo, utiliza-se uma linguagem informal e bem-humorada, buscando uma maior proximidade com interlocutor, que se encontra na faixa etária aproximada de 10 a 12 anos. Foram inseridas, no corpo do texto, narrativas que ilustram algumas vivências da autora como aluna e como professora. Nessa conversa, as histórias e os comentários visam levar os estudantes a refletirem sobre:

- a escola, como um espaço de relações afetivas;
- a aprendizagem, como objetivo principal das atividades escolares;
- seu próprio processo de aprendizagem (estimulando a metacognição) e a necessidade de se comprometer com ele;
- a necessidade de assumir sua posição de agente, tomando algumas decisões de forma autônoma e responsabilizando-se pelas consequências de suas escolhas;
- a influência de suas ações na sua aprendizagem;

- a necessidade de planejar, utilizar estratégias e avaliá-las para o alcance dos seus objetivos de aprendizagem;

- a necessidade de ser flexível em relação ao planejamento estratégico, submetendo-o sempre à autoavaliação e fazendo adaptações quando necessário;

- a importância do estudo e da realização das atividades de casa para o alcance dos seus objetivos de aprendizagem (para além dos objetivos de concluir tarefas escolares ou de se sair bem nas avaliações);

- a importância de conceber as tarefas não apenas como obrigação, mas como propostas desafiadoras que lhes permitem acompanhar seus processos de aprendizagem;

- a importância de, em determinados momentos, adiar as recompensas, vislumbrando recompensas maiores e mais significativas;

- a necessidade de adequar o esforço e tempo despendido à importância da tarefa;

- a necessidade de adaptar as condições ambientais, de modo que elas passem a colaborar para a consecução da tarefa;

- a importância do discurso autodirigido no controle da motivação;

- o prazer que pode ser experimentado durante a tarefa de aprender;

- seus progressos e sua própria capacidade de realizar as tarefas de forma bem-sucedida, e

- suas limitações e sua capacidade de agir de forma estratégica para compensá-las.

As atividades visam também levar o aluno a considerar o pedido de ajuda social e a busca por material extra como boas estratégias para aprender melhor, incluindo essas atitudes nos seus hábitos de estudo. A narrativa apresenta-se ainda como oportunidade de os alunos vivenciarem experiências vicárias. Alguns trechos

mostram personagens usando estratégias e vivendo os resultados de suas escolhas. O leitor, identificando-se com as situações narradas, pode reconhecer-se como sujeito capaz de agir estrategicamente (Rosário, Núñez; González-Pianda, 2007).

Diversos trechos do livro e do caderno levam o leitor a fazer escolhas e a se autoquestionar sobre a satisfação em relação às escolhas feitas; a optar por caminhos; e a avaliar se o lugar a que chegou está de acordo com seus desejos. Através da realização das atividades e da autoavaliação, a criança pode vivenciar experiências de êxito, que colaboram para o fortalecimento de suas crenças de autoeficácia (Bandura, 2008).

A ferramenta educacional procura dar ênfase às estratégias apresentadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), mencionadas anteriormente. No entanto, vale ressaltar que as estratégias apresentadas e categorizadas por diferentes autores não são as únicas possíveis. A autora convida o leitor a trocar experiências com seus pares ou com adultos e a refletir sobre suas próprias atitudes durante o estudo.

No que se refere, especificamente, ao desenvolvimento da proficiência em leitura, o material objetiva alargar o repertório de estratégias dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da autorregulação da compreensão a fim de contribuir para a formação do leitor independente, reflexivo e crítico. Algumas estratégias específicas, como aquelas apresentadas no Quadro 1 da seção anterior, fazem parte do conteúdo do livro e seu uso é estimulado em diversos trechos do material, para que o aluno, ao experimentar e refletir sobre o uso dessas estratégias – sob a mediação e incentivo do professor –, possa compreender seus benefícios.

A ferramenta educacional apresentada neste artigo convida o leitor a estabelecer uma

relação íntima com os textos lidos, conversando com eles (mentalmente ou através do registro de anotações) e marcando-os, “já que eles deixam tantas marcas em nós!” (Moreira; Silva, 2016, p.11). A ferramenta objetiva, ainda, contribuir para que os estudantes reconheçam:

- a íntima relação entre leitura eficiente e autonomia no processo de aprendizagem;
- a importância da leitura como via para novas aprendizagens;
- a importância de refletir sobre os objetivos da leitura;
- a necessidade de adequar o ritmo de leitura aos objetivos da tarefa;
- a necessidade de monitorar sua compreensão, lançando hipóteses sobre os conteúdos e confirmando-as ao longo da leitura;
- a necessidade de manter uma postura crítica durante a leitura, refletindo sobre a veracidade e coerência das informações presentes nos textos;
- a necessidade de ativar seus conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto, buscando-os na memória e trazendo-os para o momento da leitura;
- a necessidade de organizar e transformar o conteúdo lido para melhor compreendê-lo e para mais facilmente recuperar as informações necessárias.

A oportunidade de experimentar atividades que exijam da criança o uso de estratégias autorregulatórias pode favorecer a adoção dessas estratégias de forma autônoma (Boruchovitch, 2001). Apesar de reconhecer a relevância da instrução e do ensino direto dessas estratégias, as diversas atividades propostas ao longo da leitura do livro têm como objetivos específicos levar os alunos:

– a registrar observações e reflexões sobre seu comportamento e modo de estudar;

– a experimentar o uso de algumas estratégias ensinadas, colaborando para que saibam decidir em que situações e como utilizar cada uma delas;

– a desenvolver o hábito de adotar alguns procedimentos que são necessários em todas as atividades (tais como o estabelecimento dos objetivos).

Em alguns trechos do livro, o leitor é convidado a experimentar os procedimentos mencionados. Ainda que o próprio livro já incluía atividades direcionadas ao leitor, a elaboração do “Caderno de atividades para estudar com os amigos” teve a intenção de estimular o estudo em grupo e oferecer ao aluno a oportunidade de vivenciar outras experiências de aprendizagem. Para Colomer (2003), as atividades em grupo podem auxiliar os alunos a compreender melhor os textos lidos.

Apesar de se tratar de um material de caráter preventivo, a ferramenta também pode ser utilizada por alunos que apresentam baixo desempenho em leitura, assumindo, assim, um caráter remediativo. Recomenda-se, no entanto, que, dependendo do nível de dificuldade em leitura apresentado pelo estudante, as leituras e atividades sejam acompanhadas pelo professor ou leitor mais proficiente.

Considerações Finais

As situações de fracasso estão presentes na realidade escolar e, de forma geral, são verificáveis através dos dados sobre repetência e evasão, difundidos sobretudo pelas políticas públicas de avaliação. Além do insucesso ratificado pela reprovação, há de se considerarem os casos de aprovação com baixa aprendizagem.

Isso quer dizer que o número de alunos que precisam de ações mais urgentes de promoção da aprendizagem é muito maior do que os dados indicadores de fluxo sugerem. O investimento em práticas que promovam a aprendizagem pode influenciar direta e efetivamente a trajetória de muitos alunos. Investir na promoção da aprendizagem é beneficiar a todos os estudantes, inclusive àqueles que apresentam rendimento satisfatório.

No contexto escolar, o baixo desempenho em diversas disciplinas tem sido atribuído, em parte, às dificuldades de compreensão leitora (Boruchovitch, 2001; Gomes; Boruchovitch, 2011). É, sobretudo, através da leitura que são ensinados os conteúdos curriculares e, quanto mais elevado o nível de escolarização, maiores são as exigências relativas à proficiência leitora e maior também é a demanda de textos a serem lidos. Esse aumento é fortemente percebido durante as fases de transição entre os segmentos de ensino (Gomes; Carvalho, 2007). No entanto, deve-se levar em conta que o crescimento das exigências relativas à qualidade na compreensão textual nem sempre vem acompanhado de um maior investimento no ensino de habilidades que permitam aos alunos compreender os textos de forma mais eficaz, fato que pode colaborar para os elevados índices de repetência nas séries que iniciam novos segmentos de ensino. A proficiência é condição necessária para uma escolarização bem-sucedida (Balula, 2007).

Em um contexto mais amplo, a leitura é fundamental, entre diversos fatores, para que o indivíduo possa ampliar e construir seu próprio conhecimento, uma vez que a proficiência em leitura permite acesso a uma vasta quantidade de saberes acumulados pela humanidade, registrados por meio da escrita (Solé, 1998; Navas *et al.*, 2009). Portanto, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem de

conteúdos escolares, a leitura é importante para o desenvolvimento profissional e para que, de forma autônoma, os indivíduos sejam capazes de buscar respostas para os problemas que se apresentam em seu cotidiano.

Aprender exige uma postura ativa. Posicionar-se como agente que autorregula seus pensamentos, sentimentos e ações, de modo que esses passem a colaborar para o alcance de suas metas pessoais, não apenas traz benefícios para a compreensão leitora, mas torna o sujeito capaz de enfrentar de forma mais competente os variados desafios de aprendizagem que surgem ao longo da vida.

A escola, como espaço fundamental para a aprendizagem da língua escrita, pode colaborar para a melhoria da compreensão leitora, mediante o ensino de estratégias de leitura e de práticas que permitam ao sujeito assumir uma posição de agente, que autorregula sua aprendizagem. De acordo com Simão (2002, p.13), “exige-se uma nova forma de entender a escola que se traduza na necessidade de desenhar novos currículos que sirvam não só para aprender, mas também para continuar a aprender”. Mais que ensinar conteúdos, o papel da escola é formar estudantes autônomos.

Vale destacar que, ao contrário do que se supõe, um aluno autônomo não é aquele que aprende sozinho, sem precisar da ajuda de ninguém, mas é aquele que, para aprender, lança mão intencionalmente de diversas estratégias que facilitam a sua aprendizagem: estabelece objetivos; autoavalia suas condições para realizar a tarefa; procura materiais extras; faz hipóteses sobre o conteúdo do texto e as testa a fim de monitorar sua compreensão; adapta seu ambiente; afasta-se dos distratores; mobiliza pensamentos para se automotivar; e, entre outros fatores, recorre à ajuda social quando julga necessário.

O material educacional apresentado neste artigo se propõe a servir de ferramenta para o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias com vistas à melhoria da compreensão leitora de estudantes que estão vivenciando a fase de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. A elaboração e o uso de ferramentas educacionais construídas a partir da prática, por meio de reflexões teóricas que lhes deem suporte, pode ser um dos caminhos para o desenvolvimento dos processos autorregulatórios dos estudantes e para o alargamento do seu repertório de estratégias de aprendizagem. Esse material, que adota como marco referencial os pressupostos da teoria da autorregulação da aprendizagem, foi criado e avaliado no contexto de uma pesquisa-ação que envolveu pesquisadores e professores da Educação Básica e que teve como ponto de partida as demandas das salas de aula. Caminhando no mesmo sentido de seu processo de criação, a aplicação dessa ferramenta também precisa envolver a participação dos diversos atores do contexto educacional e não pode estar distanciada da reflexão teórica e da compreensão de seus fundamentos. Sendo assim, é imprescindível que a utilização do material apresentado neste artigo esteja atrelada à formação de professores. A materialização da tríade pesquisa-prática-teoria é um dos importantes desafios nesse contexto.

Colaboradores

M.R. MOREIRA foi responsável pela concepção e desenho, análise e interpretação dos dados, revisão e aprovação da versão final do artigo. K.R.X.P. SILVA foi responsável pela concepção, revisão e aprovação da versão final do artigo.

Referências

Abrantes, P. *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. 2008. 272 f. Tese (Doutorado em

- Sociologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2008.
- Adorno, R.C.F.; Castro, A.L. O exercício da sensibilidade: pesquisa qualitativa e a saúde como qualidade. *Saúde e Sociedade*, v.3, n.2, p.172-185, 1994.
- Almeida, L.S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.6, n.2, p.155-165, 2002.
- Balula, J.P.R. *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. 2007. 517 f. Tese (Doutorado em Didática) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.
- Bandura, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: Bandura, A.; Azzi, R.G.; Polydoro, S. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.
- Barbier, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- Baumann, J.F.; Jones, L.A.; Seifert-Kessel, N. *Monitoring reading comprehension by thinking aloud*. Atlanta: National Reading Research Center, 1993. (Instructional Resource, v.1).
- Boruchovitch, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.5, n.1, p.19-25, 2001.
- Botti, N.C.L. et al. Desenvolvimento e validação de software educativo de saúde mental. *Revista Mineira de Enfermagem*, v.18, n.1, p.218-223, 2014.
- Brown, A. Metacognitive development and reading. In: Spiro, R.J. et al. (Org.). *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: L. Erlbaum Associate Publishers, 1980. p.453-481.
- Colomer, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In: Lomas, C. (Org.). *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, 2003. p.159-178.
- Costa, M.A. O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In: Delgado-Martins, M.R. et al. (Org.). *Para a didáctica do português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 1992. p.75-117.
- Davis, C.; Nunes, M.M.R.; Nunes, C.A.A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p.205-230, 2005.
- Dembo, M.H. *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.
- Ferreira, S.P.A.; Dias, M.G.B.B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.18, n.1, p.51-62, 2002.
- Gomes, F.; Carvalho, R. Começar Bem... do 4º para o 5º ano: a experiência de um projecto de apoio à transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. In: Sousa, J.M. (Org.). Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação "Educação para o Sucesso: Políticas e Actores", 9., 2007. *Actas...* Funchal: Universidade da Madeira, 2007. v.2, p.225-235.
- Gomes, M.A.M. O desenvolvimento da leitura no ensino básico. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.12, n.1, p.283-286, 2008.
- Gomes, M.A.M.; Boruchovitch, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.27, n.3, p.291-299, 2011.
- Jou, G.I.; Sperb, T.M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.19, n.2, p.177-185, 2006.
- Kato, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- Leon, F.L.L.; Menezes-Filho, N.A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v.32, n.3, p.417-451, 2002.
- Lüdke, M. et al. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, v.22, n.74, p.77-96, 2001.
- Martins, H.H.T. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p.289-300, 2004.
- Maruny, C.L.; Morillo, M.M.; Teixidó, M.M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Molina, O. Desenvolvimento de habilidades de estudo: uma estratégia ao alcance do professor. *Educação e Seleção*, n.8, p.45-53, 1983.
- Moreira, M.R.; Silva, K.R.X.P. *Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor*. Rio de Janeiro: Imperial, 2016. p.11.
- Navas, A.L.G.P. et al. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v.14, n.3, p.553-559, 2009.
- Oakhill, J.; Garnham, A. (Org.). *Becoming a skiller reader*. Oxford: Blackwell, 1988.
- Oliveira, M.S. et al. Manual educativo para o autocuidado da mulher mastectomizada: um estudo de validação. *Texto e Contexto: Enfermagem*, v.17, n.1, p.115-123, 2008.
- Pressely, M.; Afflerbach, P. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.
- QEdU. *Taxas de rendimento (2010)*. [S.l.]:QEdU, c2018.
- Rabeh, S.A.N. et al. Construção e validação de um módulo educativo virtual para terapia tópica em feridas crônicas. *Revista Enfermagem UERJ*, v.20, n.5, p.603-608, 2012.
- Rosário, P.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J. *Sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora, 2007.
- Scott, M. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos Puc: Linguística*, n.16, p.101-124, 1983.
- Silva, A.L.; Simão, A.M.V.; Sá, I. A autorregulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, v.10, n.19, p.58-74, 2004.

Simão, A. M. V. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. p.13.

Solé, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Tortella, J.C.B.; Vivaldi, L.M.C.; Souza, L.K. Amizade e fracasso escolar. *Educativa Online*, v.15, n.1, p.143-152, 2012. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/2447/1509>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Veiga Simão, A.M. O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: Silva, A.L. et al. (Ed.). *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004. p.77-94.

Veiga Simão, A.M.; Frison, L.M.B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, n.45, p.2-20, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814>>. Acesso em: 13 set. 2016.

Zimmerman, B.J.; Martinez-Pons, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, v.23, n.4, 614-628, 1986.

Recebido em 30/11/2017, reapresentado em 4/6/2018 e aprovado em 19/6/2018.