



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ELAINE CRISTINA MATEUS

**COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Londrina
2016



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

ELAINE CRISTINA MATEUS

**COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

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

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

Londrina
2016

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

MATEUS, ELAINE CRISTINA

COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I / ELAINE CRISTINA MATEUS – LONDRINA, 2016. 121 F. : IL

ORIENTADOR: KATYA LUCIANE DE OLIVEIRA.

DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2016.

INCLUI BIBLIOGRAFIA.

1. COMPREENSÃO DE LEITURA. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM. MOTIVAÇÃO PARA APRENDER. ENSINO FUNDAMENTAL I - TESE. I. OLIVEIRA, KATYA LUCIANE DE. II. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTE. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. III. TÍTULO.

ELAINE CRISTINA MATEUS

**COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Neide de Brito Cunha
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

Londrina, 27 de Setembro de 2016.

Dedicatória

*À minha família pelo amor, incentivo e apoio constantes;
Ao meu amado Luís Henrique e à nossa Dara pela cumplicidade.*

AGRADECIMENTOS

Já dizia Quintana “A arte de viver é simplesmente a arte de conviver”. Descobrir essa arte na escrita de um trabalho de mestrado e compreender que as páginas escritas durante esse percurso resultam de um fazer solidário, do diálogo contínuo e responsivo de muitos, impele-me a agradecer:

Para os que creem, como eu, impossível não agradecer a Deus e à sua Mãe, por me conduzirem quando eu já não tinha mais por onde caminhar e por me fazer ver que “tudo posso naquele que me fortalece”. Obrigada pela concretização de mais essa etapa em minha vida.

À Professora Doutora Katya Luciane de Oliveira, por saber ser e agir com exímia competência, sem, no entanto, abrir mão da simplicidade, da delicadeza e da humildade, conseguindo me conduzir pelos caminhos do conhecimento. Todos nós temos exemplos de pessoas que espelham nossas ações. Espero poder refletir, em minha trajetória pessoal e profissional, o exemplo de competência, de ensinamentos e orientação abnegada que você demonstrou durante esta trajetória. Agradeço, imensamente, por acreditar em minha capacidade.

À Professora Doutora Sandra Aparecida Pires Franco, pelo interesse demonstrado ao longo da execução deste trabalho. Pela disponibilidade e pelas considerações tão relevantes e significativas, por ocasião das aulas ministradas no Programa de Mestrado e também no Exame de Qualificação, que enriqueceram a pesquisa e ajudaram a ampliar meus conhecimentos.

À Professora Doutora Neide de Brito Cunha, pela gentileza de fazer parte deste momento tão especial, por suas leituras atenciosas e observações valiosas, por ocasião do Exame de Qualificação. Ressalto que seus apontamentos acrescentaram em minha aprendizagem, além de haver contribuído de modo significativo nesta pesquisa.

À Coordenação e aos Professores do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Esses, com muita competência e ousadia, contribuíram em minha formação e produção de conhecimento.

Ao secretário do Centro de Educação, Comunicação e Artes, Emilson, pela sua exemplar competência e pelas suas tão preciosas explicações e atenção.

À Secretaria Municipal de Educação e à escola da Rede Municipal que gentilmente abriu suas portas para a realização desta pesquisa. Aos pais que de forma compreensível, consentiram a participação dos seus filhos; e aos alunos que concordaram voluntariamente em participar da pesquisa. Aos professores que concordaram com a pesquisa, acompanharam e cederam parte de sua aula para que a coleta de dados acontecesse.

Aos colegas do mestrado pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações, pelas palavras de apoio, pelo companheirismo, enfim, pela amizade e pela construção do conhecimento.

Às minhas queridas amigas Miriam Pizzi Gomes, Camila Saccheli Tomasetti e Karen Carolina de Melo pelo incentivo, pelo apoio, pelo carinho, pelas mensagens e por tudo que vocês representam em minha vida. Amo vocês!

A todos, que de forma direta ou indireta contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo.

MATEUS, Elaine Cristina. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental I.** 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, cuja Linha de Pesquisa denomina-se “Docência: Saberes e Prática, Núcleo: Ação Docente”. A leitura e a compreensão de leitura são atos complexos, interdisciplinares, multideterminados, que exigem significações resultantes de reflexões e rumações advindas de palavras escritas. As estratégias de aprendizagem são grandes aliadas no processo de compreensão de leitura assim como a motivação para aprender, a qual possibilita que o aluno amplie seu processo psicolinguístico. Desse modo, saber o que influencia o aluno a compreender aquilo que lê, o que o instiga a utilizar determinada estratégia de aprendizagem e o quão motivado está para aprender, foram questões essenciais para esta pesquisa. Partindo dessa premissa, esta pesquisa objetivou buscar possíveis relações entre compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender, investigar se o avaliado usa estratégias no decorrer de sua aprendizagem, delineando chegar a um determinado perfil do comportamento estratégico relacionado à aprendizagem e ampliar as evidências de validade deste teste de Cloze. Participaram 309 alunos dos 2^{os} aos 5^{os} anos da Rede Municipal. A coleta de dados ocorreu em cada turma, de modo coletivo. Foram utilizados três instrumentos, a saber, o teste de Cloze, a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental e o Questionário de *Continuum* Infantil. Teve como embasamento a Teoria da Psicologia Cognitiva dos fundamentos da Teoria do Processamento da Informação para investigar o perfil do comportamento estratégico e como referencial a Teoria da Autodeterminação, para avaliar a qualidade da motivação para aprender. Como método de pesquisa, adotou-se a abordagem descritiva com delineamentos de levantamento e a abordagem correlacional. Os resultados indicaram que a compreensão de leitura dos alunos está no nível instrucional; quanto às estratégias de aprendizagem, eles são medianamente estratégicos, não utilizando de modo geral, as estratégias disfuncionais no momento do estudo; já na motivação para aprender, a desmotivação foi baixa enquanto que a motivação introjetada e a motivação intrínseca foram as que mais obtiveram pontuação. Nas conclusões, surgiram indicações de caráter psicoeducacional, o que ressalta ser necessário que haja o desenvolvendo de propostas mais fortemente aliadas à prática do professor, em sala de aula, nos diversos níveis escolares. Delineando assim, que cada vez mais os alunos possam estar motivados intrinsecamente, compreendam melhor o que leem e utilizem cada vez mais as estratégias cognitivas e metacognitivas.

Palavras-chave: Compreensão de leitura. Estratégias de aprendizagem. Motivação para aprender. Ensino Fundamental I.

MATEUS, Elaine Cristina. **Reading comprehension, learning strategies and motivation for learning in students of elementary school.** 2016. 121p. Dissertation (Master's in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This study is linked to the Graduate Program Master and Doctorate in Education from the State University of Londrina, whose research line called "Teaching: Knowledge and Practice, Center: Teacher Action." Reading and reading comprehension are complex acts, interdisciplinary, multidetermined, requiring meanings resulting from reflections and ruminations arising from written words. Learning strategies are great allies in reading comprehension process as well as the motivation to learn, which enables the student to expand its psycholinguistic process. Thus, knowing what influences the student to understand what you read, what instigates use certain learning strategy and how motivated is to learn, were key issues for this research. From this premise, this study aimed to seek possible relationships between reading comprehension, learning strategies and motivation to learn, investigate whether the evaluated uses strategies in the course of their learning, delineating reach a certain profile of strategic behavior related to learning and enlarge the evidence of validity of Cloze test. Participated 309 students from 2^os to 5^os years of the Municipal Network. Data collection occurred in each group, collectively. Three instruments were used, namely the Cloze test, the Learning Strategies Assessment Scale for Elementary School and the Continuum Child Questionnaire. We had the foundation Cognitive Psychology Theory of the foundations of information processing theory to investigate the profile of strategic behavior and as a reference the Theory of Self-determination, to assess the quality of motivation to learn. As a research method, adopted the descriptive approach with lifting designs and correlational approach. The results indicated that the reading comprehension of students is the instructional level; as the learning strategies, they are strategic medium, not using general strategies dysfunctional during the study; since the motivation to learn, the motivation was low while the internalized motivation and intrinsic motivation were the ones that got the most points. The conclusions emerged psychoeducational character indications, underscoring be necessary to have the developing proposals more strongly related to the practice of the teacher in the classroom, in the various school levels. Outlining so that more students can be motivated intrinsically better understand what they read and use increasingly cognitive and metacognitive strategies.

Keywords: Reading comprehension. Learning strategies. Motivation to learn. Elementary School I.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pontuação total obtida por meio do instrumento Teste de Cloze	74
Figura 2 - Distribuição da pontuação dos participantes referente à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	75
Figura 3 - Distribuição da pontuação dos participantes referente às Estratégias de Aprendizagem Cognitivas	76
Figura 4 - Distribuição da pontuação dos participantes referente às Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas.....	76
Figura 5 - Distribuição da pontuação total dos participantes referente às Estratégias de Aprendizagem	76
Figura 6 - Distribuição da pontuação dos participantes referente à Desmotivação.....	77
Figura 7- Distribuição da pontuação dos participantes referente à Motivação Extrínseca por Regulação Externa	78
Figura 8 - Distribuição da pontuação dos participantes referente à Motivação Introjetada	78
Figura 9 - Distribuição da pontuação dos participantes referente à Motivação Identificada	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por ano escolar.....	70
Tabela 2 - Dados de média, desvio padrão, pontuações máximas e mínimas.....	75
Tabela 3 - Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima para cada subescala do Questionário de <i>Continuum</i> Infantil	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS¹

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
EAVAP	Escala de Aprendizagem para o Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
ERIC	Educational Resources Information Center
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEL	Universidade Estadual de Londrina

¹ A classificação das siglas está em ordem alfabética.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	13
2	LEITURA NO CURRÍCULO ESCOLAR	19
2.1	COMPREENSÃO DE LEITURA	25
2.1.2	Dificuldades de aprendizagem: um olhar sobre a leitura	29
2.1.3	Pesquisas em compreensão de leitura com o teste do cloze no Ensino Fundamental	33
3	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR	42
3.1	PESQUISAS EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL	49
4	MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA	57
4.1	PESQUISAS EM MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL	64
5	DELINEAMENTOS DA PESQUISA	69
5.1	OBJETIVOS.....	69
5.2	MÉTODO	69
5.2.1	Caracterização da escola.....	69
5.2.2	Participantes	70
5.3	INSTRUMENTOS	71
5.4	PROCEDIMENTO	72
6	RESULTADOS	74
7	DISCUSSÕES	80
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	93

ANEXOS	107
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE <i>CONTINUUM</i> INFANTIL	108
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/ OU INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE	112
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR	113
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
ANEXO E – Parecer do Comitê de Ética	117

1 APRESENTAÇÃO

Toda pesquisa, especialmente a que acontece no âmbito escolar, numa perspectiva direcionada ao ensino e à aprendizagem, deve compreender que além de dirigir o olhar sobre determinados objetos, visando produzir conhecimentos sobre eles, deve propiciar a reflexão e análise da própria prática do professor (TARDIF, 2005). Assim, é indispensável ao pesquisador estar atento aos detalhes, sabendo observar, analisar, pensar acerca das diferentes realidades que permeiam o ambiente escolar, com o intuito de que seu objeto de pesquisa seja resultante de uma inquietação, a qual instigou o pesquisador a estudar e buscar respostas fundamentadas cientificamente. Nesse contexto, enquanto mestrande da Universidade Estadual de Londrina e docente dos anos finais do Ensino Fundamental na área de Matemática, surgiram várias inquietações a respeito do tema, sendo neste espaço que iniciei minhas primeiras perguntas responsáveis pela origem desta dissertação.

A escolha do tema deu-se a partir das discussões fomentadas na Disciplina “Leitura e visão de mundo: avaliação e estratégias de ação”, realizada no Programa de Mestrado e Doutorado na Universidade Estadual de Londrina. Essa disciplina tinha como objetivos “desenvolver habilidades que possibilitam a identificação da leitura na formação do sujeito” e também “permitir o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo acerca da leitura e de sua compreensão”. Foi a participação nessa disciplina que me forneceu inicialmente respaldo teórico-metodológico para a realização da pesquisa e contribuiu para a busca de compreensão das relações entre a leitura, a compreensão de leitura, a técnica de Cloze para avaliação de leitura e as estratégias de aprendizagem.

A cada leitura dos textos, sentia-me cada vez mais incomodada ao relacionar os conteúdos tratados nos textos com minha prática docente. Não raramente, pensava em meus 88 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental I. Ruminava acerca de minhas aulas e como havia alunos que, embora estivessem matriculados há pelo menos 5 anos no processo de escolarização, muitas vezes apresentavam grandes dificuldades na compreensão e interpretação dos conteúdos tratados por meio das situações problemas. Acresce-se a isso que alguns alunos raramente utilizavam alguma estratégia de aprendizagem no

decorrer da realização das atividades pedagógicas. Além disso, por mais que instigasse meus alunos a aprender, não conseguia atingir a todos, sendo perceptível que muitos não demonstravam interesse, por fatores, tais como: reprovação em anos anteriores, problemas pessoais, dificuldade em interpretar, compreender e executar as atividades propostas por defasagens advindas dos anos anteriores. Tais realidades precisavam ser modificadas e a partir dessas inquietações, busquei direcionar ainda o meu olhar sobre a leitura e suas possibilidades na construção dos conhecimentos sistematizado e formal.

Percebe-se que a leitura está presente na vida das pessoas de diferentes maneiras, sendo uma habilidade necessária em muitas atividades. Ler é propiciar sentido e compreensão à língua escrita. Contemplam Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009) que a leitura na escola é amplamente valorizada e essencial para que o indivíduo amplie seus conhecimentos e obtenha sucesso não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas nas distintas áreas do saber. O ato de ler incentiva o indivíduo a se tornar crítico, criativo e um habitual leitor. Nessa perspectiva, a leitura é uma das competências necessárias para que os indivíduos se situem frente às exigências socioeconômicas e políticas contemporâneas.

A partir do momento que uma pessoa escreve um texto explanando suas ideias, conceitos, indagações sobre determinado assunto e possibilita a divulgação de tal texto, seja de modo impresso ou digital, torna-se possível ao “outro” ler tais escrito que, desde então, não mais pertencem apenas à pessoa que escreveu, ou seja, ao autor do texto (BRUNO; SCHUSCHTER, 2014; CHARTIER, 2012). Face a isso, quando o leitor iniciou a leitura, (esperou-se que) suas ideias se misturassem continuamente com os conceitos tratados no texto. Ao passo que, a leitura muitas vezes desafia, inspira o leitor, capacita, transforma, remetendo-o ao novo, ao belo, ao inusitado, como discorrem Neves e Araujo (2014).

Contudo, para haver compreensão de leitura é necessário mais do que o aluno saber decodificar os signos, os símbolos, os grafemas, os ícones expostos por meio dos diferentes textos. Acrescenta-se ser essencial que o leitor faça interpretações, análises, levante hipóteses, observe, rumine, utilize diferentes estratégias de aprendizagem, esteja atento, estabelecendo um diálogo entre seus

conhecimentos prévios e os pensamentos do autor do texto. No contexto escolar, o aluno deve relacionar os novos conhecimentos construídos com as distintas áreas do saber e estar motivado a aprender cada vez mais, com a finalidade que essa aprendizagem extrapole os muros escolares.

A aprendizagem de uma língua e a apropriação adequada do sistema de escrita dessa língua (a alfabetização propriamente dita), deve ser trabalhada na escola de modo sistematizado, com embasamento histórico, filosófico e científico desde a inserção da criança nos Anos Iniciais. Nesse sentido, todas as aulas devem ser momentos de apreensão e de expressão de sentidos, de representações produzidas em decorrência do uso social da linguagem em situações cotidianas de interação entre os homens, como explicam Brait (2005) e Bronckart (2006, 2009). Logo, não possibilitar o acesso a esses conhecimentos, é privar o homem de uma condição fundamental de interação sociocultural.

As estratégias de aprendizagem são outro item essencial à construção da aprendizagem que, quando utilizadas de modo adequado, ampliam as possibilidades de o sujeito obter, reter e processar as informações, armazenar os conteúdos aprendidos e utilizá-los em diversos contextos, como elucidam Boruchovitch (2007), Dembo (1994) e Maciel (2012). É importante ressaltar, no entanto, que a autorregulação se dá de forma gradativa, pois ela não é inata. À medida que o tempo passa (espera-se que) o aluno aprenda a se autorregular. Nesse sentido, mesmo pelo aluno sendo o responsável pela autorregulação de suas condutas e pelo uso adequado das estratégias de aprendizagem nos diferentes contextos sociais, é relevante que o professor conheça estratégias de aprendizagem e o auxilie, sempre que necessário. Todavia, não basta o aluno compreender o que lê e ser autorregulado, se ele não estiver motivado para aprender.

Em relação a tal aspecto, sob o ponto de vista de Beccusci (2015), Deci e Ryan (1985) e Mariano (2015), a motivação para aprender é crucial no processo ensino aprendizagem, tanto no que se refere à quantidade como à qualidade de tempo que os alunos disponibilizam para seus estudos extraclasse, obtendo por meio disto melhores resultados na execução de atividades escolares. Quando o aluno consegue responder corretamente às questões no decorrer das

aulas por exemplo, é resultado da aprendizagem construída, o que instiga à obtenção de êxito em tais tarefas, ocasionando satisfação imediata em sua vida pessoal. Em concordância com esses autores, Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) e Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) elucidam que a motivação é um processo psicológico no qual os motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectivas de futuro pessoais do indivíduo, assim como as características dos contextos sociais que o indivíduo frequenta podem influenciar e ocasionar mudanças significativas nas condutas do sujeito e, conseqüentemente, em sua motivação para aprender.

Isso posto, delineou-se por meio desta pesquisa investigar a compreensão de leitura; as estratégias de aprendizagem e o perfil motivacional para aprender dos alunos matriculados nos 2^{os} aos 5^{os} anos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal. Delimitou-se esse público porque ao final dessa etapa do ensino “espera-se que” os alunos estejam alfabetizados; sejam autônomos; saibam organizar seus estudos; monitorem sua aprendizagem, sabendo expor o que aprenderam e também aquilo que não compreenderam; da mesma maneira anseia-se que os alunos realizem com zelo e comprometimento as tarefas solicitadas.

Estudar, aprender e obter êxito de modo interdisciplinar exige comprometimento de quem o faz, pois, estudar realmente, é um trabalho árduo, difícil, o qual exige, de quem a ele se propõe, posição crítica, comprometida e sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a constantemente (PULLIN; MOREIRA, 2008; TANZAWA, 2009).

O plano textual global da dissertação se estrutura em oito capítulos, a saber: apresentação, leitura no currículo escolar, compreensão de leitura, pesquisas em compreensão de leitura com o teste de Cloze. Também tratou-se sobre as estratégias de aprendizagem e as pesquisas de estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental, motivação e aprendizagem na escola, pesquisas em motivação no Ensino Fundamental e delineamentos da pesquisa, tais como objetivos, métodos, instrumentos, participantes, procedimentos. Em seguida, foram apresentados os resultados, as discussões dos resultados, a conclusão, as referências e os anexos.

O capítulo de apresentação traz informações introdutórias, ressaltando as inquietações iniciais que moveram a pesquisa. A dissertação trata no segundo capítulo, intitulado “Leitura no currículo escolar” sobre a importância da leitura no ambiente escolar. Contudo, é necessário mais do que o sujeito saber decodificar as palavras, que ele tenha habilidades que o possibilitem a compreender o que lê, como será demonstrado no item 2.1 “Compreensão de leitura”.

Assim, o professor no contexto escolar deve ter a percepção do sujeito como todo, de modo que por meio de suas condutas fique evidente o respeito que se tem com as peculiaridades de cada aluno, de modo a valorizar o outro como ser humano. Ainda no capítulo 2, será apresentado um subtópico, no qual se discute como as pessoas pensam, agem, aprendem de modos distintos. Desse modo, faz-se necessário que o professor conheça as “dificuldades de aprendizagem” e também tenha “um olhar sobre a leitura”, especialmente um olhar singular para cada aluno. O capítulo foi encerrado com pesquisas nacionais sobre a compreensão de leitura e teste de Cloze, realizadas no período de 2010 a 2016.

Já no terceiro capítulo, intitulado como “Estratégias de aprendizagem no ambiente escolar”, abordam-se questões pertinentes acerca das estratégias de aprendizagem e suas influências no processo de aprendizagem. Além disso, traz a origem e a epistemologia da palavra, assim como as definições de suas nomenclaturas, como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Encerrou-se o terceiro capítulo com o subtópico acerca das pesquisas realizadas no Brasil e localizadas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC), Educational Resources Information Center (Eric) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Esses estudos, realizados de 2010 a 2016, focaram pesquisar as estratégias de aprendizagem e tiveram como amostra alunos matriculados no Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, intitulado “Motivação e aprendizagem na escola”, é abordada a Teoria da Autodeterminação, na concepção de Deci e Ryan (2008) e seus desdobramentos às condutas do sujeito. No concernente à motivação no Ensino Fundamental, foram apresentados em um tópico desse

capítulo, pesquisas realizadas no âmbito brasileiro em meados de 2010 a 2016. Quanto ao quinto capítulo, no qual foram abordados os delineamentos da pesquisa, apresenta o quadro metodológico geral, a saber: os objetivos, o método, os participantes, os instrumentos e o procedimento que conduziram aos resultados, item que foi discutido no sexto capítulo. Em seguida, constam as discussões dos resultados obtidos no sétimo capítulo, enquanto que no oitavo capítulo foi discutido sobre as considerações finais deste estudo. Em seguida, são apresentadas as referências que embasaram este estudo e os anexos.

2 LEITURA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Propiciar uma ferramenta conceitual e atualizada acerca da leitura e sua compreensão para professores, psicopedagogos e psicólogos, faz-se necessário. Inicialmente neste capítulo será apresentada uma visão panorâmica acerca da leitura no currículo escolar. Nesse rol, entende-se que a leitura é um ato complexo, um objeto de reflexão e junção de diversos conhecimentos construídos, uma atividade imprescindível para aquisição, reformulação, análise de informações, conceitos, condutas, procedimentos obtidos por meio de diversas áreas do saber e disciplinas do currículo da escola (GOMES; BORUCHOVITCH, 2009). Como apontado no capítulo de apresentação, a leitura é uma das competências mais relevantes para que o sujeito, não apenas obtenha êxito nas distintas tarefas do âmbito escolar, como também enseja que o sujeito exerça sua cidadania de modo crítico e consciente na sociedade contemporânea. Portanto, sua pertinência nas distintas áreas do saber é inquestionável (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

No âmbito escolar, não apenas é necessário que o aluno leia, construindo uma relação entre autor/leitor/texto. Afinal, para haver compreensão de leitura, como será tratado após os desdobramentos da leitura no currículo escolar, é essencial que o leitor faça nexos entre o sentido e a interpretação. Para isso, o leitor deve atribuir novos sentidos às palavras e proposições dos textos, analisando as diversas possibilidades de interpretações que são fornecidas por meio do texto, como explica Bzuneck (2011).

As novas informações fornecidas são analisadas, organizadas, relacionando os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios do sujeito. Quando necessário, as informações acumuladas na memória de longo prazo são ativadas à medida que se o leitor decodifica as palavras, atribui sentidos e novos significados às frases, aos parágrafos, ao texto em sim. A compreensão de leitura, forma-se então, a partir de experiências construídas e acumuladas nas informações já armazenadas nas estruturas da mente (BRANDÃO; SPINILLO, 1998, 2001).

Mesmo que a aprendizagem da leitura aconteça na vida do sujeito muito antes de seu ingresso no contexto escolar, é preciso que o professor considere que os alunos aprendem, leem e compreendem de modo diferentes. Nessa premissa, neste capítulo também serão abordadas as dificuldades de aprendizagem voltadas à leitura. Ao término deste capítulo, serão tratadas pesquisas mais recentes ocorridas no contexto brasileiro, realizadas em meados de 2012 a 2016, que buscaram discutir a compreensão de leitura e o teste de Cloze no Ensino Fundamental. As bases de pesquisa foram Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC), Educational Resources Information Center (Eric) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Ao averiguar sobre a leitura como prioridade na construção do saber científico, Dembo (1997) afirma que nem sempre ela tem sido foco de muitos alunos. O autor fundamenta sua afirmação, discorrendo que a questão da leitura no Brasil vive um descompasso entre o universo dos alunos e o da escola. Ainda destaca que muitos alunos, não raramente, priorizam ler aquilo que lhes interessa, deixando de lado os livros clássicos de Língua Portuguesa.

Mesmo assim, a escola continua sendo a instituição responsável pelo ensino de práticas legitimadas, especialmente das relacionadas a ler e a escrever, como afirmam Oliveira e Santos (2005) e Witter (2004). A leitura tem sido foco de estudos e pesquisas no meio acadêmico e científico, numa perspectiva multidisciplinar, como discorrem diferentes autores tais como Gomes e Boruchovitch (2005, 2011), Maciel (2012), Oliveira et al. (2012), Oliveira (2015), Peres (2016) e Tanzawa (2009). Especialmente no que tange ao ambiente escolar, a habilidade de leitura é valorizada, de modo interdisciplinar.

Soares (2004) e Telles (2012) explanam que desde a elaboração, as ações educativas devem ser pensadas, organizadas, planejadas por toda a equipe pedagógica e professores especialistas das diferentes disciplinas, a saber, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. Nesse sentido, almeja-se que juntos possam elencar as especificidades de cada ano escolar, com base nas leis e deliberações relacionadas à educação. Assim, delineando-se que os conteúdos fiquem organizados, coerentes e propiciem

que o conhecimento construído pelo aluno seja gradativo e contínuo no decorrer do processo escolar.

Na concepção de Greimas e Courtés (2008) e Pullin e Moreira (2008) o aluno, ao realizar a leitura, é essencial que esteja dotado de competências que possibilitem interagir com o texto. Sabe-se que ler é atribuir sentidos, sendo imprescindível ao leitor desmontar o que foi escrito para compreender e assim construir um novo conhecimento, o que propiciará novo olhar acerca do que foi dito pelo autor do texto lido. Mesmo a leitura sendo interdisciplinar, é notável maior ênfase do seu ensino no decorrer do Ensino Fundamental I, na disciplina de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) orientam que, para o sujeito participar de modo efetivo na sociedade, é necessário que ele domine minimamente a norma culta da Língua Portuguesa que corresponde ao domínio da língua oral e da língua escrita. Nota-se que, por meio da oralidade e da escrita, é possível que o sujeito tenha acesso a diferentes conhecimentos, busque informações relevantes que subsidiem seus posicionamentos, defesas, opiniões. Igualmente espera-se que o aluno se expresse, expondo suas concepções, seus conhecimentos em diversas circunstâncias.

Daí a relevância do contexto escolar na vida do sujeito, tendo em vista a escola ser uma instituição que tem a responsabilidade social de possibilitar aos seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, de modo interdisciplinar. Face a isso consta na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2011), que a escola deve instigar o sujeito a saber se expressar, se relacionar socialmente, expondo seus conhecimentos acumulados historicamente e cientificamente de modo coeso, e propiciar ao educando subsídios pertinentes para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Considerando o ler e o escrever como condutas diferentes, ressalta-se que, na escola, espaço onde há prioridade à oralidade e à escrita formal, atualmente diante de tantos meios de leitura e escrita vivenciadas cotidianamente pelos alunos, por exemplo, as redes sociais, muitas vezes o aluno acaba utilizando com grande frequência um vocabulário informal. Nesse contexto, é

perceptível que e não raramente, ensinar a ler e a escrever textos advindos de leituras com embasamento científico, reflexivo e coerente, tem sido cada vez mais, uma tarefa muito difícil e árdua a professores desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, o que influencia o fato da escolarização sem aprendizagem, como alertam Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009).

Em 1948, por meio da Declaração Universal dos Direitos do Homem, há o reconhecimento de que a educação primária deve ser ofertada gratuita e obrigatoriamente a todos, sem discriminações de gêneros (UNESCO, 2003). Em meados da década de 1980, por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011), na qual consta um conjunto de normas que regula o Estado Brasileiro, foi explanado acerca da relevância da educação, sendo discorrido, no Artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Na sequência no Artigo 206, entre os princípios educativos, destaca-se que é essencial ao indivíduo permanecer na escola. É válido salientar ainda a obrigatoriedade à escolarização contida no Artigo 208, o qual discorre no inciso IV, sobre o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Em concordância com a Constituição Federal acerca da educação básica como um direito, ressalta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN), a qual enfatiza também que a educação é direito de todos. Em relação a tal aspecto, na composição dos níveis escolares, consta no Artigo 4 a Educação Escolar Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, é composta pela educação básica, a saber, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (BRASIL, 2015).

Outro fator importante no que tange à educação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi criado em 1997 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB objetiva levantar dados que permitam calcular o nível de aprovação escolar nacional, sendo os dados obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os quais resultam no Censo Escolar. Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), Artigo 11, inciso I, os indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurados em exames nacionais de avaliação, devem ter a participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as)

alunos (as). Essa quantidade de alunos corresponde a cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, sendo os dados pertinentes essenciais para apuração do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2014).

No que se refere ao SAEB, este objetiva avaliar a Educação Básica brasileira, visando a partir dos dados obtidos contribuir para que haja melhoria na qualidade na educação, assim como a universalização do acesso à escola. Para isso, o SAEB tem como base três tipos de avaliações, a saber, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Prova Brasil e a ANA (BRASIL, 2011). Em relação a tal aspecto, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANEB) é realizada com alunos matriculados no último ano Ensino Fundamental I, ou seja, os 5^{os} anos, os 9^{os} anos do Ensino Fundamental II e também os alunos matriculados nos 3^{os} anos do Ensino Médio, tanto os alunos matriculados nas redes públicas como nas particulares (INEP, 2011).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil, é aplicada junto aos alunos matriculados nas etapas do Ensino Fundamental I (5^{os} anos) e também do Ensino Fundamental II (9^{os} anos), matriculados nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Já a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é aplicada junto aos alunos dos 3^{os} anos do Ensino Fundamental I. Com base nos resultados obtidos nessas avaliações, o SAEB tem subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica (BRASIL, 2011b).

Face a isso, é essencial que as práticas docentes evidenciem princípios metodológicos e pedagógicos, conhecimentos científicos, históricos e filosóficos construídos no decorrer dos anos, de modo que haja relação entre a teoria e a prática, como contemplam Maciel (2012) e Tanzawa (2009). Da mesma maneira, é relevante analisar e considerar as condições físicas e as particularidades do contexto educacional, visando assim que haja maiores possibilidades de construção do conhecimento, interações entre os sujeitos do processo educacional, estimulando o bom convívio, o ensino e a aprendizagem, tão almejados aos alunos (COLLARES; MOYSES, 1996; CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012). Concomitante a isso, no entender de Carlino (2003), o professor deve

instigar nos alunos o constante espírito de reflexão, de modo interdisciplinar acerca do homem, da identidade cultural, tanto no que tange à individualidade quanto ao seu posicionamento nos diferentes contextos que frequenta.

No que concerne aos estudos e pesquisas a respeito do ensino de língua no âmbito escolar, na visão de Paula, Mota e Keske-Soares (2005), é essencial pensar no todo, como um processo dinâmico e histórico dos diferentes sujeitos envolvidos. Por meio da linguagem o homem se reconhece como ser humano, o qual interage por meio de experiências vivenciadas nas trocas e relações interpares realizadas nas diversas situações sociais. Dessa maneira, como elucidam Assunção e Coelho (2003) e Oliver (2006), para executar os diferentes papéis sociais cotidianamente, é necessário que haja a comunicação entre os sujeitos, por meio da leitura, especialmente a que ocorre no contexto escolar.

Anseia-se assim que os conteúdos lecionados no ambiente escolar propiciem a ampliação do vocabulário, da apresentação e explanação de novos conceitos, modificação no processo psicolinguístico do sujeito, especialmente por meio da disciplina de Língua Portuguesa. Para isso, é imprescindível como lembram Carlino (2003) e Gatti e Nunes (2008), que as atividades realizadas em sala de aula sejam embasadas em uma proposta metodológica coerente com os objetivos propostos, não devendo haver atividades mecânicas, descontextualizadas e repetidas, delineando que a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito aconteçam como um todo.

Sendo assim, é indispensável que as atividades pedagógicas sejam bem elaboradas, organizadas, de modo a elencar a oralidade, a leitura, a escrita, a produção textual, análise linguística, como comentam Tanzawa (2009) e Terra (1997). Em suma, o aluno deve ser capaz de construir relações entre as normas da escrita, tanto no que tange à relação da fala, das letras do alfabeto, dos traçados das letras, da organização dos textos na página, direção, alinhamento da escrita, espaços entre palavras, em concordância com Capellini et al. (2008) e Witter (2004).

Por meio dessas condutas do aluno, delinea-se a ampliação e a superação do conhecimento prévio do aluno e a compreensão e valorização da

leitura desde a alfabetização. Dessa maneira, como explicam Capovilla e Capovilla (2002, 2003) e Giacheti (2002), as atividades desenvolvidas também devem ter a diversificação dos estímulos, por meio de jogos, dinâmicas, brincadeiras, intervenções adequadas que propiciarão aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, de modo que o conhecimento construído extrapole os muros escolares.

Abordados esses aspectos sobre leitura no currículo escolar, enfatiza-se que a leitura é uma atividade complexa, a qual envolve processos interativos e construtivos. Isso ocorre por que a leitura é duplamente interativa, pois o texto transforma o conhecimento do leitor, e este por sua vez, modifica o sentido atribuído ao texto, por meio de suas interpretações e significações (GOMES; BORUCHOVITCH, 2009).

Para Brandão e Spinillo (2001), a compreensão de leitura é uma atividade cognitiva, linguística, advinda de uma rede de relações entre enunciados, compreendendo, relacionando e integrando as informações que compõe o texto. Nessa premissa, compreensão de leitura no sujeito é uma habilidade essencial para a aprendizagem dos conteúdos nas diferentes áreas do saber indivíduo, portanto, esse assunto será tratado na sequência.

2.1 COMPREENSÃO DE LEITURA

Se, por um lado, a leitura está presente nos diversos contextos, especialmente no escolar, como abordado no capítulo e é amplamente valorizada nas distintas áreas do saber, é indispensável assim que o aluno desenvolva habilidades e competências no decorrer dos anos escolares, que o auxiliem a ir além da decodificação do que lê. Reconhece-se, assim, a relevância da compreensão de leitura que, no entender de Maciel (2012) e Santos e Oliveira (2005), exige mais do que o aluno saber decodificar o que está sendo tratado e exposto pelo professor.

A compreensão de leitura, uma atividade complexa, a qual envolve raciocínio, um nexos entre sentido e interpretação, é um ato que exige do leitor que faça análises, levante hipóteses, reflita, utilize diferentes estratégias, atribuindo

novos sentidos às palavras e proposições. É a junção de conhecimento de mundo com conhecimentos linguísticos (OLIVEIRA et.al, 2012).

Para isso, é crucial que o aluno aja como protagonista do processo de aprendizagem, devendo estar atento, assimilando as informações expostas pelo autor do texto, como lembra Tanzawa (2009). Concernente a isso, quando o aluno tem tais condutas com as informações obtidas, terá subsídios para saber analisá-las e organizá-las criticamente, ruminando, estabelecendo assim um diálogo com seus conceitos prévios e construindo novos conhecimentos, podendo relacioná-los de modo interdisciplinar e extrapolando os muros escolares, como elucidam Kopke-Filho (2002), Peres (2016) e Pullin e Moreira (2008).

A leitura de um texto escrito, por exemplo, possibilita que o aluno interrompa sua ação enquanto lê para analisar, refletir e submeter à crítica aquilo que está lendo, como explica Terra (1997). Desse modo, é possível que o sujeito amplie sua compreensão de leitura, analise e avalie as proposições enunciadas pelo autor, relacionando-as às suas experiências anteriores e à sua concepção de mundo sob o ponto de vista de Gomes e Boruchovitch (2011). O aluno deve, então, como fundamenta Witter (2004), perceber como o texto se organiza, o que discute e como discute, devendo seus interesses e as orientações prescritas para a realização dessa leitura nortear a sua compreensão de leitura acerca dos diferentes textos.

Face a isto, como afirmam Cagliari (2010) e Collares e Moyses (1996), aprender a ler e a escrever não é algo que pode ser realizado de qualquer maneira, pois são condutas que exigem que o aprendiz construa relações interdisciplinares e constantemente monitore sua aprendizagem. É importante ressaltar que aprender a compreender vai além da simples decodificação dos símbolos, pois exige que o leitor faça relações dos seus conhecimentos prévios, com os conceitos expostos pelo autor. Como elucidam Kopke-Filho (2002), estudar requer comprometimento de quem estuda. Escrever dentro do que se é esperado em uma sociedade letrada e de modo formal é uma atividade árdua. O aluno saber fazer a compreensão de leitura e de modo interdisciplinar é uma conduta amplamente valorizada nos diferentes níveis educacionais. Tal atitude deve ser

tratada desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como orientam Oliveira e Santos (2005) e Tanzawa (2009).

No entender de Capellini et al. (2008) e Pinheiros (1994), ler, assimilar e compreender é um trabalho árduo, que exige comprometimento de quem o faz, pois, a leitura é um processo linguístico ativo e receptivo. No que tange aos leitores principiantes há três efeitos nos sistemas linguísticos, a saber: grafônico, léxico-gramatical e o semântico-pragmático, como explica Trujillo (2012). Nessas condições, identifica-se como grafônico a realização da leitura identificando os grafemas, pronunciando os fonemas e fazendo relações entre eles.

Já o léxico-gramatical corresponde aos padrões de frases da língua, assim como às regras sintáticas de formação e também de transformações desses padrões, que são embasamento para o autor na construção do texto gramatical, que propiciará compreensão e sentido do texto ao leitor. E, o semântico-pragmático corresponde à complexidade e significações no contexto social e pessoal, relacionado à semântica; mais as possibilidades de comunicação linguística, de modo que haja uma relação entre o autor do texto e o leitor, de maneira que um possa agir sobre o outro, ressaltando-se a pragmática (KOPKE-FILHO, 2002; TELLES, 2012; TRUJILLO, 2012).

Diferente da comunicação informal, para escrever de modo coeso é essencial ter conhecimentos mínimos, tais como conhecer e seguir a norma culta da escrita da Língua Portuguesa, no entender de Pinheiros (1994) e Santos e Navas (2002). Tal possibilidade de conhecimentos referentes à escrita, conforme Jardini (2003), Morais (2006) e Oliver (2006), normalmente são aprendidos e aperfeiçoados no decorrer dos anos no contexto escolar. Desse modo, apesar de o aluno ser o protagonista do processo educacional, é indispensável que o professor elabore atividades pedagógicas que visem a aprendizagem efetiva (GATTI; NUNES, 2008; IDE, 2002). A aprendizagem, como explanam Paula, Mota e Keske-Soares (2005), é um processo de mudança de comportamento obtido por meio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Nesse sentido, aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente.

Na concepção de Boruchovitch (2007) e Joly e Marini (2006), cada tipo de leitura exige uma postura diferente do leitor ao realizá-la, pois não se lê uma revista sobre moda da mesma maneira que se faz a leitura de um texto erudito. Concernente a isso, Cagliari (2010) e Witter (2004) salientam que o texto possibilita que o leitor o interrompa quando e quantas vezes forem necessárias, construindo relações com outros textos lidos acerca do mesmo assunto. Assim, comentam Kopke-Filho (2002) e Soares (2004), o leitor tem a possibilidade de ampliar sua percepção, sua oralidade, seu vocabulário, fazendo correspondências e transformações significativas entre os significantes escritos e os significantes orais.

Sendo assim, um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas e valorizado distintamente em uma mesma sociedade. Para interagir plenamente no mundo letrado, é imprescindível mais do que decodificar um código, como arrolam Tanzawa (2009) e Witter (2004). Por meio da leitura ocorre a construção de novas concepções e a reelaboração de saberes distintos acerca da realidade, de modo a propiciar ao leitor elementos cruciais no combate à alienação e ignorância, como discorre Carlino (2003). Além disso, ler criticamente significa dinamizar situações em que o aluno perceba os dois lados de uma mesma moeda, ou seja, os múltiplos lugares ideológicos-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos, ressaltam Peres (2016) e Pullin e Moreira (2008).

Os conhecimentos referentes à escrita, normalmente, são aprendidos e aperfeiçoados no decorrer dos anos no contexto educacional. Como explica Gomes e Boruchovitch (2009), ler e escrever são habilidades que são que se desenvolvem de modo concomitante e quando bem articuladas, possibilita ao leitor torna-se mais crítico e reflexivo, além de mais preparado para analisar e conduzir sua própria aprendizagem. Todavia, assinala Cagliari (2010) que apesar de o aluno ser o protagonista do processo educacional, é indispensável que o professor elabore atividades pedagógicas que visem a aprendizagem efetiva.

Como discorre Hacker (2000), a leitura e a compreensão de leitura é, portanto, um processo duplamente interativo, pois à medida que o leitor adentra ao texto, misturando suas ideias com as do autor, esse modifica as significações e sentidos atribuídos ao texto, a partir de suas concepções, análises e interpretações. Entretanto, o contexto escolar é complexo, repleto de sujeitos

singulares, que têm diferentes habilidades e maneiras de aprender. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre as especificidades das dificuldades de aprendizagem, especialmente as relacionadas à leitura e à sua compreensão.

2.1. 2 Dificuldades de aprendizagem: um olhar sobre a leitura

A aprendizagem ocorre na vida do sujeito de modo informal, desde antes o seu ingresso no âmbito escolar, pois aprendizagem engloba a oralidade, a alfabetização, a leitura e a compreensão da leitura, como tratado nos tópicos anteriores. Por meio do letramento, segundo Soares (1998) o sujeito obtém conhecimentos linguísticos e cognitivos, advindos da construção e reconstrução de conhecimentos científicos, históricos, sociais e culturais. Entretanto, é crucial que seja considerado que cada aluno tem suas particularidades e que aprende os conteúdos em ritmos diferentes. Assim, repensando o papel da escola na leitura e na compreensão de leitura do aluno, um dado relevante à isto é a dificuldade de aprendizagem do aluno no que tange à leitura.

Nesse contexto, também é essencial que o professor conheça isso e considere em seu planejamento. O contexto escolar é complexo e desafiador ao professor, pois há uma diversidade de conhecimentos, como afirmam Ciasca e Rossini (2000) e Saravali (2005). Cada aluno tem sua história, hábitos, costumes, e peculiaridades que o definem como único. Na concepção de Assunção e Coelho (2003), para que haja um nível adequado no sistema de escrita e visando que o aluno no contexto escolar obtenha êxito na aprendizagem, delineando assim que ocorra a efetividade do ensino, é necessário que o docente elabore e aplique atividades pedagógicas que estimulem o desenvolvimento do sujeito como um todo.

Pullin e Moreira (2008) e Witter (2004) elucidam que, para isso, as atividades executadas, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, devem objetivar a estimulação dos processos cognitivos do aluno, instigando-o a executar mais do que a decodificação grafema-fonema, mas fornecer subsídios para que o aluno, dentro de suas limitações, consiga internalizar e relacionar diferentes conceitos de distintas áreas do saber. No mesmo sentido, orienta Zorzi (2008) que,

considerando que o sujeito aprende distintamente e há alunos que necessitam de uma atenção diferenciada no que tange à habilidade leitora, faz-se necessário, especialmente, ao professor da disciplina de Língua Portuguesa, saber distinguir quais são as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura para a partir disto, elaborar atividades coerentes com a realidade do seu aluno.

Diante disso, Cappellini e Navas (2008) acrescentam que é essencial que o professor esteja atento às dificuldades apresentadas pelos alunos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Assim, Cagliari (2010) argumenta que, não raramente, observa-se tais dificuldades de leitura, a saber: desconhecimento ou pouca familiaridade com os símbolos gráficos, o que provoca dificuldades de reconhecimento e diferenciação entre eles; falta de fluência no decorrer da leitura, no que tange à velocidade na leitura, ou seja, excessivamente lenta ou rápida.

Outro item que deve ser observado, como Witter (2004) elucida, é a pouca compreensão ou reconhecimento do sistema de pontuação, assim como seu uso e funcionalidade na estrutura textual. Ressalta-se, ainda, conforme citam Capovilla (2002) e Tanzawa (2009) que, para análise desse item, é essencial que o professor tenha trabalhado, por meio de diferentes atividades pedagógicas, as especificidades da pontuação e das particularidades da estrutura de um texto.

Outro fator relevante sobre as dificuldades de leitura corresponde às falhas apresentadas pelo aluno na sua compreensão. Nesse sentido, como destaca Telles (2012), muitas vezes o aluno faz uso de estratégias inadequadas para compreensão do texto, de modo que a leitura constantemente fica dedutiva, ou seja, o aluno procura “adivinhar” o que está escrito. Da mesma forma, o aluno tem sua leitura estritamente limitada ao sentido literal das palavras, conduta que evidencia a falta de análise textual, fato também que pode vir a comprometer a compreensão textual.

Segundo, Shaywitz e Shaywitz (2003), no que se refere ao comportamental, as possíveis causas dos distúrbios de leitura e escrita são perceptíveis no meio ambiente por meio das condutas do sujeito. Especialmente, em contextos escolares, o sujeito evidencia falhas no aprendizado do sistema escrito, ocasionando nesse rol, leitura e escrita pobres. No que tange ao biológico,

como argumentam Santos e Navas (2002) e Zorzi (2008), esse diz respeito às interações do sujeito com o meio ambiente. Essas interações podem ocasionar diferentes efeitos adversos no desenvolvimento cerebral, podendo levar a uma dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita.

Um dos mais relevantes fatores de risco para os distúrbios de leitura e escrita são os genéticos e hereditários, que correspondem ao contexto histórico e familiar do sujeito. Pesquisas realizadas por Santos e Navas (2002) evidenciam que de 23% a 65% das crianças das quais os pais informam ter apresentado no ambiente escolar algum tipo de problema, há um índice elevado de possibilidade de o mesmo ocorrer com os filhos. Irmãos com a mesma dificuldade, ocupam a preocupante porcentagem de 40%, enquanto que entre parentes a porcentagem varia entre 27% a 49%. Desse modo, os parentes contribuem para a identificação precoce do problema, de modo que podem ocorrer intervenções adequadas, delineando que as dificuldades sejam minimizadas.

Sobre os fatores neurobiológicos, Sordi-Ichikawa (2008), Snowling e Stackhouse (2004) e Telles (2012) discorrem que havia estudos comprovando a relação da localização cerebral com os processos de leitura e escrita. Contudo, esses estudos não eram conclusivos. Assim, estudos têm comprovado que o processamento fonológico está relacionado com a aprendizagem da linguagem escrita. Além disso, já houve a confirmação do déficit fonológico como etiologia dos distúrbios de leitura e escrita por meio de diversas pesquisas.

Quanto ao processamento da linguagem, nota-se que é perceptível uma relação direta entre linguagem escrita e a linguagem oral, estando relacionadas aos distúrbios de leitura e de escrita como agravantes ou consequências relacionadas a um déficit de processamento fonológico primário, enquanto que no processamento auditivo, os problemas de recepção estão relacionados com as dificuldades de expressão. Dessa maneira, as implicações e desordens do processamento auditivo podem, direta ou indiretamente, afetar vários aspectos da linguagem, como: o desenvolvimento fonológico, o vocabulário receptivo e expressivo, a sintaxe e a morfologia, além da compreensão em leitura (ZORZI 1998, 2003a, 2004).

O sujeito que tem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDHA), como conceituam Morton e Frith (1995), normalmente tem dificuldade de concentração, é impulsivo e agitado. Por esse motivo, o TDHA é considerado como fator que contribui para os distúrbios de leitura e escrita, tendo em vista que a leitura requer um nível de atenção considerável, sendo necessário que o sujeito faça seleção de estímulos importantes e consiga ignorar os estímulos menos importantes.

Já os aspectos psicoemocionais, como elucidam Snowling e Stackhouse (2004), evidenciam que os alunos com dificuldades na aprendizagem são mais sensíveis aos problemas emocionais e comportamentais. Diante de tal quadro, quando o professor observa que as condutas discentes indicam alguma dificuldade tanto na leitura quanto na escrita, faz-se necessário que o mesmo informe à equipe pedagógica, para que o aluno seja avaliado por uma equipe de profissionais distintos como: fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo e tenha acesso aos acompanhamentos necessários.

Em suma, aprender a ler e a escrever não são tarefas fáceis. Contudo, ter habilidades cognitivas que possibilitem compreender o que lê vai além da simples decodificação, exige que o leitor faça relação dos seus conhecimentos prévios, com os conceitos expostos pelo autor. Estudar é uma tarefa árdua, pois é necessário que haja comprometimento de quem estuda (TANZAWA, 2009; WITTER, 2004). Escrever dentro do que é esperado em uma sociedade letrada e de modo formal, é uma atividade intensa. Diferente da comunicação informal, como explicam Assunção e Coelho (2003) e Collares e Moyses (1996), para escrever de modo coeso, é essencial ter conhecimentos mínimos no que diz respeito à norma culta da escrita da Língua Portuguesa.

Os conhecimentos referentes à escrita, normalmente, são aprendidos e aperfeiçoados no decorrer dos anos no contexto educacional. Desse modo, apesar de o aluno ser o protagonista do processo educacional, é indispensável que o professor elabore atividades pedagógicas que visem a aprendizagem efetiva, como assinala Cagliari (2010).

Ainda, realçam Oliveira (2003) e Pullin e Moreira (2008), que a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido por

intermédio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. Os três itens tratados até aqui neste capítulo, a saber: a leitura no currículo escolar, a compreensão de leitura e as dificuldades de aprendizagem no que tange à leitura, formam um bloco de conteúdos interligados. Assim, por último são apresentadas pesquisas que ocorreram no Brasil, de 2010 a 2016. Estas, tiveram como participantes alunos do Ensino Fundamental e como palavras-chave “Cloze” e a “compreensão de leitura”.

2.1.3 Pesquisas em compreensão de leitura com o teste do cloze no Ensino Fundamental

A partir das questões já levantadas neste capítulo, fica evidente que a leitura e sua compreensão é uma das habilidades mais importantes na vida do sujeito. Desse modo, conhecer e estudar a compreensão de leitura, tendo como base as discussões realizadas nos tópicos anteriores, sob uma perspectiva multidisciplinar, evidenciam um passo relevante para as áreas da Educação e da Psicologia (CUNHA, 2012).

Entendendo que por meio da técnica de Cloze, é possível tanto obter o diagnóstico quanto obter dados acerca da compreensão de leitura, foi realizado um levantamento de pesquisas nacionais sobre compreensão de leitura com teste de Cloze no Ensino Fundamental. Foi feita uma revisão dos estudos acerca desta temática. Para tanto utilizou as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic), Educational Resources Information Center (Eric) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), com o uso da palavra-chave “Cloze” e “Ensino Fundamental”. Visando apresentar dados mais recentes, serão apresentados os trabalhos realizados com a temática no contexto escolar no Brasil, no período de 2010 a 2016. De cada trabalho, serão expostos os objetivos, o número de participantes, o método e os resultados obtidos, sendo as informações organizadas em ordem cronológica.

O estudo de Cunha e Santos (2010) teve como objetivo analisar a eficiência da técnica de Cloze e buscar evidências dessa técnica como medidor de construtos psicológicos. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita, a Escala de Reconhecimento de Palavras e o Teste de Cloze delineando derivar evidências de validade de critério. A amostra foi composta por 266 alunos matriculados nos 4^{os} e 5^{os} anos (na época da pesquisa, 3^{as} e 4^{as} séries) do Ensino Fundamental de escolas públicas, particulares e do Sesi, do interior de São Paulo. Os resultados permitiram encontrar evidência de validade de critério pelo ano (série escolar) somente no Reconhecimento de Palavras. Já no que se refere à análise da correlação entre as médias do Reconhecimento de Palavras e o Cloze, pelas categorias do Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita, houve índices altamente significativos, permitindo encontrar evidência de validade convergente entre os instrumentos. Conclui-se que o Cloze é um possibilitador de averiguação das habilidades linguísticas e uma técnica eficaz medidor de construtos psicológicos.

O estudo de Santos e Oliveira (2010) teve como objetivos investigar a adequação da técnica de Cloze para a avaliação e o levantar o qual o desenvolvimento da compreensão em leitura em alunos do Ensino Fundamental. Os instrumentos foram os testes de Cloze validados, como pré e pós-testes. Os participantes foram divididos em dois grupos, sendo a primeira etapa constituída por 314 alunos dos 3^{os} aos 5^{os} anos (na época, 2^a a 4^a séries) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na primeira etapa os participantes foram organizados em grupos experimentais (GE) e os os 314 sujeitos participaram de sessões, nas quais foram apresentadas variações da técnica de Cloze, visando incrementar a compreensão da leitura. Os resultados obtidos nessa etapa indicaram que o instrumento apresentava parâmetros psicométricos adequados. Na etapa seguinte, foram realizados dois programas de intervenção, o primeiro envolvendo 85 participantes e o segundo momento, com 73 alunos de 4^{os} aos 5^{os} anos (na época, 3^a a 4^a séries) separadas em grupos experimentais (GE) e de controle (GC). Os resultados obtidos indicaram superioridade do GE sobre o GC na situação de pós-teste apenas no segundo programa de intervenção. Conclui-se por meio deste

estudo que a técnica de Cloze é um importante instrumento diagnóstico e remediativo de compreensão em leitura, e sua relevância no contexto educacional.

O estudo de Santos, Sisto e Noronha (2010) teve como objetivos identificar as evidências de validade de construtos relacionados ao teste de Cloze, ressaltar as especificidades no que tange as variáveis sexo e escolaridade e investigar a relação entre a compreensão em leitura e a solução de problemas aritméticos, nos moldes da avaliação em larga escala denominada Prova Brasil de Matemática. Os instrumentos utilizados foram TONI 3-Forma A e o Cloze. O *lócus* da pesquisa foram escolas públicas e participaram 98 alunos dos 3^{os} aos 5^{os} anos (na época, 2a a 4a séries) do Ensino Fundamental. Nos resultados observou uma diferença significativa em relação à escolaridade e em relação ao sexo, não houve diferença significativa no desempenho dos participantes. Ao analisar os resultados dos dois testes no geral, as amostras evidenciaram correlações fracas e moderadas entre os testes em cada ano e no geral. Concluiu-se que a evidência de validade foi encontrada, dada a magnitude das correlações que mostrou a comunalidade entre os construtos.

O estudo de Comerio (2012) teve como objetivo investigar a variável entre compreensão de leitura e o desempenho na solução de problemas. Os instrumentos utilizados na primeira etapa de sua pesquisa os quatro instrumentos teste de Cloze, prova de Língua Portuguesa, prova de Matemática e a prova de Compreensão em Leitura e na segunda etapa da pesquisa, o instrumento Problemas Aritméticos. Participaram 136 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental I de uma escola pública de São Paulo. Depois de analisar os dados obtidos na pontuação na prova de Matemática, 10 alunos participaram de uma entrevista semiestruturada, a qual buscou colher dados que pudessem justificar a maior ou menor dificuldade dos sujeitos quanto à compreensão dos enunciados dos problemas frente à linguagem natural e à linguagem matemática empregada nos enunciados e a solução dos problemas matemáticos propostos. Para investigar a variável entre compreensão de leitura (prova de Língua Portuguesa e no teste de Cloze) e o desempenho na solução de problemas (pontuação na prova de Matemática) foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados desse estudo evidenciaram a existência de uma relação positiva entre a

compreensão de leitura e o desempenho na solução de problemas aritméticos. Quanto à relação entre a pontuação na prova de Matemática e a pontuação em Língua Portuguesa foi observada uma correlação forte positiva e significativamente diferente de zero. Conclui-se que as avaliações utilizadas no estudo são essenciais para o acompanhamento da aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos.

A pesquisa de Oliveira et al. (2012) teve como objetivos investigar o ajuste de um Teste de Cloze ao modelo Rasch e avaliar a dificuldade na resposta ao item em razão do gênero das pessoas (DIF). O instrumento usado foi o teste de Cloze. Participaram 573 alunos dos 6^{os} ao 9^{os} anos (na época, das 5^{as} as 8^{as} séries) do Ensino Fundamental II, matriculados em escolas públicas estaduais dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Nos resultados do instrumento evidenciou um bom ajuste ao modelo Rasch, bem como os itens foram respondidos conforme o padrão esperado, demonstrando um bom ajuste, também. Quanto ao DIF, apenas três itens indicaram diferenciar o gênero. Concluiu-se, por meio do estudo a confiabilidade do uso da técnica de Cloze na mensuração da compreensão em leitura, ampliando as considerações acerca de sua eficácia.

O estudo de Silva (2012) teve como objetivo verificar a relação entre a compreensão da leitura e alguns dos processos envolvidos no ato de ler, a competência de leitura, a fluência verbal, o uso de estratégias metacompreensivas, o monitoramento metacognitivo e uma entrevista clínica. Os instrumentos usados foram Teste de Cloze, o Teste de Competências de Palavras, o Teste de Fluência Verbal e a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura, as Matrizes Progressivas de Raven e as entrevistas. Participaram 38 alunos matriculados no 6^o ano do Ensino Fundamental de uma escola particular. Os participantes foram divididos em dois grupos, tendo como critério de divisão a média do desempenho na compreensão de leitura avaliada pelo teste de Cloze. Os dois grupos foram homogêneos em seus desempenhos. Nos resultados, observou-se que os alunos têm baixa compreensão de leitura, baixo uso de estratégias metacompreensivas, sendo as estratégias mais utilizadas foram as de solução de problemas e as mais frequentes concentraram-se no momento durante a leitura. Já em relação à entrevista clínica, evidenciou-se fatores como distintas habilidades e características pessoais influenciaram o desempenho dos alunos. Conclui-se então que o ato de

ler envolve vários processos cognitivos, o que implica que muitos fatores podem interferir no desenvolvimento desta habilidade o que mostra a complexidade do processo ensino-aprendizagem.

Já Bortolanza e Cotta (2013) levantou se o teste de Cloze é um instrumento eficaz para melhorar o desempenho em leitura. Foram utilizados 3 testes-cloze semanais no período de um mês, perfazendo o total de 12 testes-cloze, enquanto o grupo de controle participou apenas do último teste-cloze. Os textos utilizados para aplicar os testes-cloze foram contos tradicionais extraídos de uma coleção, “Histórias da carochinha”, em três volumes, publicados pela editora Ática. Os participantes foram dividiram 24 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, em grupo A e grupo B. O grupo experimental (grupo A) participou de atividades de leitura por meio de doze testes de Cloze. Os resultados foram comparados com o desempenho de um grupo de controle (grupo B), também composto por 12 alunos, da mesma escola e ano escolar. Conclui-se que a técnica de Cloze pode ser eficiente para a melhoria do desempenho em leitura, possibilitando aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental superarem dificuldades de leitura, ao desenvolverem suas estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão no processo de leitura.

Carvalho et al. (2013) buscou se os parâmetros dos itens e dos sujeitos, por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), em uma medida de avaliação da compreensão de leitura, englobando análises quantitativas e qualitativas do mapa de itens, assim como investigar a presença de funcionamento diferencial dos itens (DIF). Como instrumento foi utilizado um texto elaborado de acordo com a técnica de Cloze. Participaram 518 crianças do 3ºs, 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 16 anos, de escolas particular e pública de Belo Horizonte. Nos resultados, ficou confirmada a unidimensionalidade do instrumento, verificou-se que média de theta é maior que a média de dificuldade dos itens e também foi observada a presença de DIF em alguns itens de acordo com os anos de ensino. Assim, conclui-se que a técnica de Cloze é validade.

O estudo de Mota e Santos (2014) verificou a validade do Cloze como instrumento de avaliação de leitura e comparar os escores do Cloze. O Teste de Desempenho Escolar (TDE) utilizado apresenta que, além de estudos de

validade e precisão, também uma proposta de normatização. Participaram 42 alunos, sendo mesclado esse grupo de participantes com 19 alunos do 2º ano e 23 do 3º ano (na época, 19 alunos do 1ª série e 23 alunos da 2ª série) do Ensino Fundamental de escolas particulares situadas no interior de Minas Gerais. Os resultados mostram evidências de validade de critério e convergência para o Cloze e indicam sua utilidade como um teste de avaliação de leitura. Concluiu-se que é uma técnica que anuncia as necessidades de melhoria do desempenho na leitura dos alunos, que requer a prevenção e remediação das dificuldades de leitura.

A pesquisa de Suehiro e Santos (2015) investigou a evidência de validade para medidas que avaliam construtos relacionados, a saber, a compreensão de leitura e a consciência fonológica. Participaram 112 alunos matriculados nos 2ºs e nos 5ºs anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Os instrumentos aplicados foram o teste de Cloze de modo coletivo, e o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica e a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, aplicados individualmente. Os resultados obtidos confirmaram a existência de validade de critério por grupos contrastantes, uma vez que os participantes que obtiveram escores altos na Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral também apresentaram desempenhos significativamente superiores no Cloze e no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica. Concluiu-se que a avaliação de habilidades como a leitura e a consciência fonológica com instrumentos válidos, possibilitam que as inferências com base na interpretação dos resultados sejam menos suscetíveis a erros. Os achados do estudo indicaram que as crianças avaliadas apresentaram dificuldades em ambos os construtos em questão. Ao lado disso, permitiram identificar evidências de validade de critério por grupos contrastantes ou extremos para o Cloze e para o RACF, uma vez que as crianças que obtiveram escores altos no PCFO, apresentaram desempenhos significativamente superiores em ambas as medidas. Esses achados em relação à avaliação da consciência fonológica confirmam a eficiência do Roteiro para uma avaliação rápida e simples. Com relação ao Cloze, ratificam que a compreensão de leitura, envolve diversos aspectos como o reconhecimento de palavras, o uso da informação gráfica e da compreensão contextual.

Cabe destacar que dos 10 trabalhos encontrados, 8 estudos realizados (BORTOLANZA; COTTA, 2013; CARVALHO et. al., 2013; COMERIO, 2012; CUNHA; MOTA; SANTOS, 2014; SANTOS, 2010; SANTOS; OLIVEIRA, 2010; SANTOS; SISTO; NORONHA, 2010; SUEHIRO; SANTOS, 2015) contemplava do 2^{os} aos 5^{os} anos do Ensino Fundamental. Os outros 2 estudos (OLIVEIRA et al., 2012; SILVA, 2012), apresentam dados referente ao Ensino Fundamental II, ou seja, realizaram suas pesquisas tendo como sujeitos da amostra alunos matriculados dos 6^{os} aos 9^{os} anos. No período pesquisado, não foi encontrado nenhum estudo que pesquisou conjuntamente o Ensino Fundamental completo, ou seja, dos 1^{os} ao 9^{os} anos.

No geral, os trabalhos mostraram, que o teste de Cloze é uma técnica confiável para mensurar a compreensão de leitura de alunos do Ensino Fundamental. Desse modo, o presente estudo torna-se importante para uma reflexão aprofundada de como a leitura e sua compreensão estão sendo mediadas pela instituição escolar, em especial no Ensino Fundamental. Dessa maneira, é indispensável refletir acerca das implicações práticas dos resultados obtidos por meio de distintos estudos que usaram o Cloze no processo de leitura e sua compreensão, desde o ingresso do aluno no Ensino Fundamental.

Como explicam Bzuneck (2004) e Sternber (2000) para o sujeito realizar a leitura e compreender o que leu, há diversos fatores envolvidos. É importante lembrar que o aprendiz recebe estímulos sucessivos por meio de seus sentidos, especialmente a audição e a visão. Essa estimulação ocorre em fração de segundos e vai para a memória sensorial do sujeito. Estando aprendiz concentrado e atento a estes estímulos, ocorre a seleção do que é importante e essas novas informações são armazenadas na memória de curta duração ou memória de trabalho por um curto tempo, pois este é um recurso limitado. A memória de curta duração ou memória de trabalho acolhe a nova informação, armazena temporariamente, manipula os novos conhecimentos e realiza seu processamento, ou seja, a atividade mental consciente do aprendiz. Entre estas atividades mentais, destaca-se a codificação semântica e não-semântica.

A elaboração mental de novos significados corresponde às novas proposições, formulações, associações ou conexões dos novos conhecimentos

com os conhecimentos prévios. A codificação se completa quando o aprendiz além de fazer a elaboração também organiza o conteúdo que está sendo aprendido. Neste sentido, organização consiste em se distinguir as informações e organizá-las na estrutura cognitiva (BZUNECK, 2001; CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012)

Comportamentos como compreender, ler, aprender e raciocinar, são exemplos de atividades mentais que envolvem operações da memória de trabalho. Quando o aluno começa a fazer o teste de Cloze, busca em seus conhecimentos prévios possíveis palavras que já conheça e que podem ficar coerente ao preencher as lacunas (OLIVEIRA; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2009). Avaliar essa habilidade tão complexa exige um instrumento que forneça um resultado confiável acerca da compreensão de leitura.

O estilo cognitivo do leitor, como explicam Hall (1989) e Kintsch (1988) interferem na compreensão de leitura. Há dois estilos de compreensão de leitura o campo independente e o campo dependente. Com o propósito de atender ao objetivo, verificar o nível de compreensão de leitura, dos alunos dos 2º aos 5ºs anos do Ensino Fundamental da rede Municipal, foi aplicado o teste de Cloze.

Para Rego (1995), Rego e Bryant (1993) e Tunmer (1990), a consciência fonológica está associada à decodificação de palavras. Assim, essa habilidade geralmente contribui para a compreensão de leitura, à medida que favorece a leitura contextual. Explica Stanovich (1980), que tal processo acontece porque a automatização da decodificação acelera o processo de reconhecimento das palavras no texto. Dessa maneira, acontece a liberação de espaço na memória para armazenamento do texto, facilitando o processo de compreensão de leitura.

Matos e Silva (2004) discorrem que o ensino de Língua Portuguesa na escola e a dificuldade de os alunos, mesmo tendo “passado” por alguns anos de escolarização, não raramente apresentam que é necessário melhorar seu domínio mínimo do padrão linguístico preconizado pela tradição gramatical normativa. Já Prensky (2001) discorre que as salas de aulas atualmente são constituídas por alunos que estão crescendo junto à tecnologia. Na concepção de Silveira (2013), as mudanças socioculturais advindas das novas tecnologias têm influenciado

diretamente na escola, especialmente à percepção do aluno quanto à leitura e a compreensão da leitura. Prensky (2001) ainda explica a grande maioria dos alunos do Ensino Fundamental I da sociedade contemporânea, normalmente primeiro conhecem a tecnologia e, posteriormente, conhecem a leitura e escrita, assim como a norma da Língua Portuguesa.

É sabido que um esforço voluntarista é incapaz de solucionar situações problema estruturais da sociedade contemporânea. Contudo, conhecer possíveis caminhos que irão possibilitar dados coerentes da realidade do sujeito e a partir disso, intervenções pedagógicas, psicopedagógicas ou psicológicas, oportunas e bem estruturadas, ensejando assim, oportunizar aos alunos que obtenham mais compreensão do que leem. Também por meio do teste de Cloze, que é uma técnica que pode ser empregada por educadores, é propícia para buscar evidenciar, compreender e auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem, no que tange à leitura (CUNHA, 2012; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Postas as especificidades relacionadas as pesquisas sobre compreensão de leitura e as dificuldades relacionadas à leitura e escrita, assim como estudos realizados nos últimos 5 anos. Desse modo, dando sequência, faz-se agora necessário refletir acerca das estratégias de aprendizagem, pois estas são habilidades que têm auxiliado os alunos na compreensão de leitura, desde que utilizadas adequadamente no momento do estudo, pois possibilitam uma mudanças significativas e melhor rendimento no desempenho escolar, decorrer da leitura. O aluno conhecer e saber utilizá-las nos momentos coerentes, relacionando os conhecimentos aprendidos nos diferentes contextos e de modo interdisciplinar, é amplamente valorizado por muitos professores. Ainda, complementam Santos, Boruchovitch e Oliveira (2010) que, no contexto escolar, as estratégias de aprendizagem são condutas realizadas pelo aluno que tem uma finalidade em si mesmo, como será exposto na sequência.

3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

A leitura e sua compreensão, como tratadas no capítulo anterior, sempre despertar o vigor científico e acadêmico (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2010). Entretanto, sabe-se das contribuições das estratégias de aprendizagem, como anunciado ao término do capítulo anterior e destacado nos estudos de Beluce (2012), Maciel (2012) e Santos, Boruchovitch e Oliveira (2010), que afirmam que as estratégias de aprendizagem auxiliam no desempenho escolar de escolares, pois, possibilitam explicar sua capacidade de aprendizagem dos alunos.

O referencial teórico que embasa a elaboração do instrumento Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP – EF) e análise referente às estratégias de aprendizagem desta pesquisa, a saber, o aporte teórico da Psicologia Cognitiva à luz da Teoria do Processamento da Informação, enfatizam que é crucial o professor conhecer os processos psicológicos que possibilitam aos aluno aprender, como afirma Boruchovitch (1999, 2007).

Atualmente, teorias relacionadas à aprendizagem, que têm estudado acerca dos processos psicológicos necessários para o indivíduo aprender, ressaltam a importância de os diferentes profissionais, especialmente, os que atuam no ambiente escolar, ressaltam o quanto conhecem maneiras como o indivíduo obtém, seleciona, armazena, interpreta, transforma e utiliza as informações adquiridas cotidianamente, como fundamentam Cerni, Curtis e Colmar (2014). A mente humana, no referencial teórico da Teoria do Processamento da Informação, é como um complexo processador de informações, como discorrem Campigotto, McEwen e Epp (2013). Desse modo, profissionais como: professores, psicopedagogos e psicólogos devem, então, compreender tais especificidades psicológicas relacionadas à aprendizagem, com o intuito de que o aluno seja bem-sucedido e autorregulado na realização de tarefas nos distintos contextos sociais.

No entender de Boekaerts (1996), Boruchovitch et al. (2006) e Pozo (2002), para os psicólogos cognitivos adeptos da Teoria do Processamento da Informação, a aquisição do conhecimento corresponde àquilo que os indivíduos são capazes de processar, elaborar e expor. Assim, o sujeito é capaz de ir além do conhecimento “básico”, evidenciando por meio de seus atos uma capacidade de refletir sobre os seus pensamentos. A esse propósito, a cognição corresponde à conexão ou associação de informações que o sujeito faz por meio de seus pensamentos, sentimentos, linguagem, motivação, o uso e o armazenamento nas diferentes memórias e a elaboração de conhecimentos. Corresponde, portanto, à metacognição, que implica no pensar acerca das cognições, sobre o comportamento, assim como sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como à autorregulação da aprendizagem. No entender de Dembo (1994), a metacognição se refere ao conhecimento dos próprios processos de conhecer, no planejamento, na predição, no monitoramento, na retenção e uso do próprio processo de aprender.

Ao discorrer acerca das especificidades da Teoria do processamento da Informação, Boruchovitch e Bzuneck (2004) explicam que os seres humanos assimilam e transformam as informações que recebem do meio ambiente. O processamento da informação no ser humano é um processo dinâmico, amplo e complexo (PFROMM NETTO, 1987). A aquisição da informação nessa teoria é comparada com o processo do computador, pois a informação é recebida, selecionada, processada, retida e, posteriormente, utilizada em distintos momentos. Desse modo, a informação é obtida e fica brevemente no Sistema de Memória Sensorial (Registro Sensorial), até que possa entrar no Sistema de Memória de Curta Duração, também chamada de Memória de Funcionamento. A informação que não entra no Sistema de Memória de Curta Duração é perdida e ao sair do Registro Sensorial e entrar no Sistema de Memória de Curta Duração, é transformada por meio do processo de codificação, fundamentam Boruchovitch (2004) e Bzuneck (2010).

Para Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, 2010), as teorias recentes de aprendizagem têm se preocupado com as interações e os processos entre o material a ser aprendido pelo aluno, assim como os processos psicológicos

a serem aprendidos e necessários para aprender. No que tange ao contexto escolar, Bond e Brueckner (1986) e Boruchovitch (2005) ressaltam a preocupação com o modo pelo qual o sujeito aprende, enfatizando que não se trata de o professor fornecer ao aluno diversos recursos. É indispensável que o aluno busque, constantemente, obter sucesso nas tarefas cotidianas, sendo nesse contexto que ele aprenda a aprender e a utilizar adequadamente estratégias direcionadas ao aprendizado, de modo interdisciplinar (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986; POZO 1989a, 2002).

Como afirmam Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, 2010), a capacidade de compreender, assimilar e expor de modo coeso o conhecimento aprendido é importante para o ser humano. Sabe-se que, as estratégias de aprendizagem, fundamenta Dembo (1994), correspondem a métodos ou às técnicas que os alunos utilizam para obter informações, seja: resumir, revisar, tomar nota, consultar outras fontes, construir esquemas, mapas mentais, portfólios etc. Assim, também, assinala Pozo (2002), que as estratégias de aprendizagem são sequências de procedimentos, e de atividades que delineiam facilitar a aquisição, a seleção, o armazenamento ou o uso de informação.

A esse propósito, faz-se necessário conhecer o que a literatura especializada explica sobre as estratégias de aprendizagem, pois neste trabalho elas são itens cruciais. A palavra estratégia tem origem no grego *strategia*, e também do latim *strategi*. No grego denota planejamento e comando, aptidão para tal. Uma arte dirigida por militares, que na busca de objetivos procuram planejar e, posteriormente, executar as operações com inteligência. Da palavra com origem do latim, tem como significado a ciência do general, de tal modo que, o conceito é utilizado como metáforas nas mais diversas áreas. Dentre outras definições encontradas da palavra estratégia destacam-se: métodos, planos, processo, procedimentos, táticas, entre outros, como explicam Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, 2010).

Embasada na teoria do processamento da informação, Beccusci (2015), Boruchovitch et al. (2006) e Danserau (1985) discorrem que há uma concentração de esforços da Psicologia Cognitiva, delineando explicitar o modo como as informações são compreendidas, elaboradas, armazenadas e,

posteriormente, utilizadas pelo sujeito. Com o intuito de compreender a epistemologia da palavra estratégia relacionando com o âmbito educacional, alguns autores como Beluce (2012) e Scacchetti (2012) argumentam que estratégia voltada à aprendizagem está vinculada à sequência de comportamentos, condutas e procedimentos específicos que visam obter êxito em determinadas atividades educacionais, nos diferentes níveis escolares.

As estratégias de aprendizagem correspondem, segundo Boruchovitch (1993) e Oliveira (2003), às operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Ao utilizá-las, o aluno deve fazer o uso com intencionalidade, objetivo e de maneira interdisciplinar. Visando obter mais êxito no estudo, muitos alunos têm buscado revisar, elaborar e organizar os conteúdos de modo transdisciplinar. As estratégias de aprendizagem, como realçam, ainda, Danserau (1985), Nisbett e Shucksmith (1987) e Pozo (2002), seriam consequências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação.

De acordo com Almeida (2002) e Pullin e Moreira (2008), para que ocorra o aprendizado é essencial que o sujeito entenda, organize, compreenda as informações, armazene-as e use-as adequadamente, sendo estes considerados processos básicos em qualquer aprendizagem e construção cognitiva. Com o passar do tempo, como elucida Pozo (1989b, 2002), são desenvolvidas diferentes formas de aprender de acordo com a história de vida de cada indivíduo. Assim, pode-se destacar delineando que ocorra um processo de aprendizagem satisfatório, é necessário que o mesmo tenha um significado para o envolvido, despertando o interesse e pró atividade no processo.

Ainda ressaltam Boruchovitch et al. (2006) e Bzuneck (2010), as estratégias de aprendizagem correspondem a comportamentos intencionais, planejados e organizados, evidenciando assim, uma construção mental feita pelo sujeito, o qual executa atividades consciente. Pesquisas têm sugerido que é possível ajudar os alunos a exercerem mais controle e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, por meio do ensino de estratégias de aprendizagem. Os alunos que as utilizam são capazes de identificar e aplicar procedimentos

coesos nas atividades escolares; apresentam compreensão significativa no que lhes é solicitado, obtendo, assim, maior êxito no desempenho escolar.

Comumente, no contexto escolar, os alunos utilizam distintas estratégias de aprendizagem. Após diversos estudos e pesquisas, atualmente constam diversas nomenclaturas para definir estratégias de aprendizagem, relacionadas ao âmbito escolar. Contudo, neste estudo será exposta uma classificação das estratégias de aprendizagem divididas em dois grandes grupos, como discorrem Dembo (1994) e Boruchovitch (2006), a saber: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas.

Um grupo é composto pelas estratégias cognitivas, que correspondem às estratégias de ensaio, elaboração e organização. Enquanto que o outro grupo está relacionado às estratégias metacognitivas, que dizem respeito às estratégias de planejamento, monitoramento e a regulação (BZUNECK, 2010; POZO, 1989b). Nesse rol, explicam Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, 2010), as estratégias cognitivas dizem respeito às atitudes e aos pensamentos que o aluno realiza cotidianamente no contexto escolar, como recitar, destacar, repetir etc. Esse comportamento influencia no processo de aprendizagem, de modo a possibilitar que a informação obtida no decorrer das atividades, possa ser, eficientemente, aprendida e arquivada. Nesse contexto, as estratégias cognitivas também podem ser compreendidas como maneiras coerentes às quais o aluno recorre internamente, com o intuito de solucionar tarefas.

Já as estratégias de aprendizagem profundas, as quais incidem sobre as estratégias cognitivas, correspondem a ação feita pelo aluno como fazer paráfrase, resumo, criar analogias, fazer anotações dos pontos mais relevantes acerca do assunto discutido pelo professor e/ou pelo texto. Como Dembo (1994) assinala as estratégias metacognitivas são os procedimentos que o sujeito executa, os quais envolvem planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos.

Neste contexto, são abordadas duas dimensões das estratégias metacognitivas, sendo englobado pela primeira os três aspectos dos alunos, a saber: o conhecimento que o aluno tem sobre si mesmo, o conhecimento que o aluno tem acerca da relevância da tarefa e o conhecimento que o aluno tem em

relação às estratégias de aprendizagem. A outra dimensão das estratégias metacognitivas diz respeito as estratégias de planejamento, a qual implica na definição do objetivo que o aluno tem em relação aos seus estudos; as estratégias de monitoramento, que corresponde à conscientização do aluno acerca de sua própria compreensão acerca dos conteúdos estudados e as estratégias de regulação, as quais auxiliam o aprendiz a modificar suas condutas de estudo.

Já as estratégias de elaboração referem-se às assimilações que o sujeito faz com os conhecimentos novos, e prévios. Ou seja, relaciona os conteúdos novos com os antigos, aquilo que já lhe era “familiar”. Para isso, o sujeito utiliza diferentes estratégias de aprendizagem. Beluce (2012) e Boruchovitch e Costa (2004), ainda, enfatizam que tais condutas vão além do comportamento do sujeito de realizar a simples repetição e elaborar questões acerca do conteúdo estudado.

As estratégias de organização correspondem às condutas do sujeito em fazer a divisão do texto, ou do material aprendido, subdividido-o em partes. Dessa maneira, há maior visibilidade do que o autor discute em determinadas partes do texto, o que possibilita que o sujeito realize a compreensão e utilize distintas estratégias de aprendizagem nesses subtextos. Contendo essas informações, oriundas dessas releituras das subdivisões dos textos, é possível que o aluno construa relações subordinadas ou superordenadas. As estratégias de organização consistem na conduta do sujeito em fazer tópicos do texto. Construir, com base nas informações contidas no texto, uma hierarquia ou elencar determinados conceitos, criando assim uma rede de informações similares (BZUNECK, 2010; CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012).

As estratégias metacognitivas, como assinalam Boruchovitch et al. (2006), Giacheti (2002), Pozo (1989a) e Scacchetti (2012) são procedimentos que o estudante usa para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. O planejamento envolve o estabelecimento de metas a serem realizadas. O monitoramento auxilia a conscientização do próprio desempenho e da própria atenção como, por exemplo, perceber falhas na compreensão e necessidade de alterar o ritmo da leitura. A regulação permite modificar o comportamento de estudo a partir do monitoramento realizado e recuperar algum problema que tenha surgido

anteriormente. Para ter ciência de como fazer, Dembo (1994) enfatiza que é necessário o sujeito identificar em quais atividades deve executar determinada estratégia de aprendizagem. Também faz-se necessário saber com qual frequência faz uso daquela estratégia. Desse modo, é crucial que o sujeito tenha autoconhecimento suficiente a seu respeito.

Exposta inicialmente por Flavell (1987) e, posteriormente, discutido por diversos autores como Bzuneck (2010), Dembo (1994), Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, 2010), a metacognição corresponde ao monitoramento constante, ativo, assim como a regulação e organização que o sujeito realiza da sua aprendizagem e dos seus processos cognitivos. Ou seja, esse termo metacognição engloba, nesse sentido, a autoconsciência que o sujeito tem acerca dos seus próprios processos cognitivos, assim como a autorregulação que o sujeito tem da sua aprendizagem e do uso das estratégias que faz (FLAVELL, 1987).

De acordo com Gomes e Boruchovitch (2011) e Dembo (1994), um dos itens que compõem o grupo das estratégias de aprendizagem metacognitivas corresponde às estratégias de planejamento, às quais podem ser observadas na maneira como o sujeito organiza e elenca seus objetivos para estudar os conteúdos escolares. Já as estratégias de aprendizagem se referem ao modo de como o sujeito se autoavalia, faz pausas, levanta hipóteses e sabe o quanto compreendeu de cada assunto; muda seu ritmo de leitura; analisa se está havendo compreensão de leitura; identifica trechos da leitura os quais não ficaram explícitos; enquanto que as estratégias de regulação possibilitam que o sujeito analise suas condutas, os resultados obtidos e, sempre que necessário, modifique suas estratégias de estudo, com o intuito de melhorar continuamente.

Com a finalidade de que haja um aprendizado completo e o sujeito obtenha maior êxito nas distintas atividades que realiza, Boruchovitch e Costa (2004) ressaltam ser importante que o sujeito use tanto as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Mesmo que o sujeito tenha conhecimento sobre si e saiba qual a estratégia de aprendizagem adequada deve utilizar na execução de determinada atividade. Afinal, se ele não souber o modo adequado para se apropriar, monitorar e regular sua aprendizagem, certamente não obterá êxito em seu conhecimento, assim como em seu desempenho escolar.

As estratégias de aprendizagem, quando utilizadas adequadamente, instigam o sujeito a interpretar, entender, assimilar e aprender, relacionando os conteúdos de modo interdisciplinar (BORUCHOVITCH, 2007; MACIEL, 2012). É necessário que, desde a formação docente, os acadêmicos conheçam as especificidades das estratégias de aprendizagem, para motivar que os alunos as usem desde seu ingresso no ambiente escolar. No entanto, enfatiza-se que o protagonista do processo educacional e da autorregulação é o aluno.

Dessa maneira, faz-se necessário que o discente conheça e utilize adequadamente as estratégias de aprendizagem nos distintos contextos sociais que frequenta, como assinalam Boruchovitch (1993, 1999) e Oliver (2006). As estratégias de aprendizagem, como explicam Danserau (1983) e Pozo (1990) correspondem ao processo ou competências que facilitam o sujeito em obter, selecionar, organizar, armazenar e recuperar a informação.

Cunha e Boruchovitch (2012) elucidam que é necessário que o sujeito controle, direcione e maneje sua aprendizagem nos distintos ambientes sociais que frequenta. Para Santos, Oliveira e Boruchovitch (2009) as estratégias de aprendizagem são propiciadoras de informações relevantes à aprendizagem. Delineando ampliar o conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental, no que concerne à literatura nacional, no próximo item serão apresentados estudos realizados em meados de 2010 a 2016.

3. 1 PESQUISAS EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

As estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental, segundo Boruchovitch (1993) melhoram o desempenho do aluno e propicia mais qualidade à aprendizagem escolar. Assim, após tratar neste capítulo acerca de suas especificidades, enfatizando sua pertinência especialmente no contexto escolar, faz-se necessário uma revisão literária a respeito desse construto.

Nessa perspectiva, foram reunidos trabalhos produzidos no âmbito nacional de 2010 a 2016, tendo como palavras-chave “Estratégias de aprendizagem” e “Ensino Fundamental”. As bases pesquisadas foram Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia

(Pepsic), Educational Resources Information Center (Eric) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Os trabalhos estão organizados em ordem cronológica, sendo expostos os instrumentos utilizados, os objetivos da pesquisa, os alunos que compuseram a amostra de participantes, os resultados alcançados e conclusões do estudo.

Assim, ressalta-se que Perassinoto (2010) buscou as estratégias de aprendizagem relatadas, relacionado gênero, idade, série, rendimento escolar de alunos e buscar possíveis correlação entre as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional, como também evidenciar a relação entre as estratégias de aprendizagem e o tipo de motivação para aprender. Participaram 314 alunos dos 3^{os}, 5^{os}, 7 e 9^{os} anos (na época do estudo, eram denominadas como 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries) do Ensino Fundamental, tendo como lócus de pesquisa três escolas públicas do município de Hortolândia. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Estratégias de Aprendizagem do Ensino Fundamental (EAEF), a Escala de Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA), a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (EREFF) e o Rendimento Escolar dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As escalas foram aplicadas coletivamente. Os resultados mostraram diferença nas estratégias de aprendizagem quando consideradas em relação a gênero, idade, ano escolar (na época, série) e rendimento escolar, assim como existência de correlações entre as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender e entre as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional. Concluiu-se que os dados obtidos podem contribuir na prática pedagógica dos docentes.

Já Lins (2011) analisou o repertório de estratégias de aprendizagem. Participaram 491 alunos, dos 6^{os} aos 9^{os} anos do Ensino Fundamental de escolas particulares e públicas, da cidade de Campina Grande. O instrumento usado foi a escala de Estratégias de Aprendizagem, aplicado de modo coletivo. Os resultados obtidos indicaram haver diferença no que concerne à utilização de estratégias por alunos repetentes e não repetentes, bem como quando comparados os grupos tomando por base a autopercepção do seu desempenho, sexo, idade, ano cursado e tipo de escola. Concluiu-se que os alunos

podem ter consciência do uso efetivo das estratégias de aprendizagem, uma vez que as utilizarem regularmente em seu cotidiano.

Maciel (2012) avaliou a medida promovida por meio de avanços realizados pelos alunos, no que se refere às estratégias de compreensão leitora e motivação para aprender. Foram realizadas nove sessões de intervenção e os instrumentos usados foram a Escala de Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura, a Técnica de Cloze, a Avaliação da Autopercepção, a Percepção da Tarefa de Adolescentes nos Domínios de Língua Portuguesa, de Matemática e de Problema de Matemática. Participaram 68 alunos do 6º ano (na época 5ª série) do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Londrina - PR. As intervenções aconteceram no próprio ambiente escolar. O grupo experimental foi constituído pelos alunos que participavam da sala de apoio e o grupo controle pelos alunos da mesma série escolar que não participavam das salas de apoio. Os resultados mostraram ganhos em compreensão de leitura, visto que a maioria atingiu um nível independente em leitura. Houve melhorias nas estratégias de aprendizagem tanto para o GE quanto para o GC. Concluiu-se que os resultados obtidos são úteis, pois evidenciam a importância do professor aprender e ensinar de modo estratégico independente do nível escolar em que leciona.

Enquanto que Sacco (2012) verificou se a prática da lição de casa pode ser favorável para estimular hábitos, buscar conhecer a opinião dos estudantes a respeito da importância da atividade de lição de casa, levantar o relato de hábitos e uso de estratégias de aprendizagem na realização da tarefa por alunos do Ensino Fundamental, e verificar também se há relações entre o relato de hábitos e o uso de estratégias com o desempenho escolar dos discentes, o gênero e o ano escolar. Participaram 280 alunos dos 3ºs, 5ºs, 7ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas de Piracicaba – SP. Foram utilizados como instrumentos um questionário sobre a importância da lição de casa, a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa. Também foram consultados os boletins de notas dos alunos referentes ao ano da coleta. Os dados provenientes da escala foram estudados por meio de estatística descritiva e inferencial. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos acreditam na importância da lição de casa. Encontrou-se correlação positiva entre

o relato de hábitos e o uso de estratégias para a aprendizagem na realização da lição de casa e o desempenho escolar. No entanto, hábitos e estratégias favorecedores da aprendizagem não aumentaram necessariamente com o avançar dos anos escolares. Concluiu-se que o uso de estratégias benéficos aos estudos extraescolares, assim como auxiliar na aprendizagem, melhoram o desempenho escolar do aluno. Assim, prescrever a atividade de lição de casa como uma ferramenta contribui na melhora do desempenho escolar dos alunos.

A pesquisa de Moreira (2013) levantou acerca das relações entre as estratégias de ensino de um grupo de professores, as estratégias de aprendizagem e a motivação de alunos do Ensino Fundamental I, investigar as estratégias de ensino que os professores do Ensino Fundamental I utilizavam para ensinar, identificar as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos, buscar possíveis relações das estratégias de ensino do professor com as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar. Participaram 348 alunos de duas escolas municipais do Paraná e seus professores. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Estratégias de Aprendizagem, a Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental e um questionário sobre as estratégias de ensino do professor. Os resultados demonstraram que os alunos possuíam os níveis mais autônomos de motivação. Também demonstraram que os alunos mais novos apresentaram pontuação mais elevada no uso da Escala de Estratégias de Aprendizagem e se assemelharam à média das demais turmas em relação ao continuum motivacional. Sobre as possíveis relações entre as estratégias de ensino com as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos, os resultados apontaram que um trabalho sistematizado para a utilização de estratégias de aprendizagem por parte de professores, na escola, pode ser eficaz na manutenção de uma boa qualidade motivacional dos estudantes. Os resultados também contribuem para conhecer o perfil estratégico de um grupo de professores e um grupo de alunos, podendo perceber as necessidades específicas deste grupo e construir um conjunto de informações relevantes tanto para o aprimoramento profissional quanto para a formação de cidadãos estratégicos. Conclui-se que as relações entre as estratégias de ensino, as estratégias de aprendizagem e a motivação podem influenciar a qualidade motivacional dos sujeitos para aprender.

O trabalho de Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) avaliou a frequência de uso de estratégias de aprendizagem, identificar a motivação para aprender e explorar a relação entre essas duas variáveis. Participaram 314 alunos que cursavam o 3º e 5º anos do Ensino Fundamental I e também alunos matriculados nos 7ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental II, de três escolas públicas de um município do interior de São Paulo. Como instrumentos foram aplicados a Escala de Estratégias de Aprendizagem do Ensino Fundamental e a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciaram correlações positivas e significativas encontradas entre uso de estratégias de aprendizagem e motivação intrínseca. Concluiu-se que em função da aplicação de estratégias favorecedoras à aprendizagem melhora no desempenho na escola, certamente, incrementa a motivação de qualidade, inclusive a intrínseca.

O estudo de Tanikawa (2014) caracterizou o monitoramento metacognitivo e examinar as possíveis relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação. Participaram 159 alunos de ambos os gêneros, matriculados nos 3ºs e 4ºs anos e nos 6ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental de uma escola pública. Para a coleta de dados, utilizou quatro instrumentos que avaliaram o monitoramento metacognitivo, o pedir ajuda, o autoconceito intelectual e acadêmico e a orientação motivacional para aprender. Os resultados mostraram que os alunos apresentaram um desempenho mediano no instrumento de monitoramento metacognitivo. Os alunos mais novos foram mais precisos ao realizar o monitoramento, reportaram não fazer uso da estratégia de pedir ajuda, relataram um autoconceito acadêmico positivo, bem como uma orientação motivacional mais intrínseca. Constatou-se também uma queda acentuada na precisão do monitoramento metacognitivo com o avançar da escolarização. No que concerne ao desempenho escolar, verificou-se que os alunos foram mais precisos ao realizar o monitoramento da tarefa e demonstraram um melhor rendimento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Discute-se a relevância de se investigar o monitoramento metacognitivo em estudantes do Ensino Fundamental. Concluiu-se que por meio da ampliação dos conhecimentos sobre o papel exercido pelo monitoramento metacognitivo na aprendizagem autorregulada e promovem

uma reflexão acerca das ações pedagógicas voltadas para alunos do Ensino Fundamental.

Tenca (2015) averiguou as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos durante o projeto, analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas, e, por fim, avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e da procrastinação dos alunos em situações escolares. Participaram três salas de 5^{os} anos do Ensino Fundamental, de três escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas, que adotaram o projeto de autorregulação da aprendizagem, tendo como participantes 3 professoras e 85 alunos. Com instrumentos foram usados nos alunos o Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA), instrumento validado que compõe o projeto, o Questionário de Estratégias de Controle Volitivo (QECV) e o Questionário de Procrastinação (QP) em quatro momentos: um antes do início do projeto, dois no decorrer e um ao final do projeto e entrevista. Os resultados evidenciaram que houve autopercepção de mudança por parte dos alunos com relação às suas atitudes perante os momentos de aprendizagem. As entrevistas das professoras foram ao encontro do que foi descrito pelos alunos, pois elas também destacam mudanças comportamentais na convivência em grupo e também na forma de se relacionar com as situações de aprendizagem. Pela análise dos dados referentes a estas três variáveis, é possível concluir que, também quantitativamente, o programa Travessuras do Amarelo foi eficaz para promover a autorregulação das estratégias de aprendizagem, promover a volição dos alunos e baixar a sua procrastinação na realização de tarefas escolares. Concluiu-se que, os dados corroboram com a premissa de que um projeto de intervenção colabora para melhores relações entre professor e alunos, o que é relevante no processo de aprendizagem.

Ao analisar o levantamento de pesquisas, foram encontrados 8 estudos relacionados às estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental publicados de 2010 a 2016. Dessa quantia, apenas 2 estudos focaram no Ensino Fundamental I, ou seja, teve como amostra alunos matriculados dos 1^o aos 5^{os} anos (MOREIRA, 2013; TENCA, 2015). Outros 2 estudos (LINS, 2011; MACIEL,

2012), apresentam dados referentes ao Ensino Fundamental II, ou seja, realizaram suas pesquisas com alunos matriculados dos 6^{os} aos 9^{os} anos. Cabe salientar que do total de 8 estudos, 4 trabalharam com Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, ou seja, dos 1^{os} ao 9^{os} anos conjuntamente (PERASSINOTO, 2010; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013; SACCO, 2012; TANIKAWA, 2014).

No geral, os estudos salientaram que para que o aluno obtenha bom rendimento no âmbito educacional, entre outras coisas, é essencial que ele tenha consciência dos seus próprios processos mentais e saiba analisar seu nível de compreensão de modo interdisciplinar. Afinal, quando o aluno monitora sua compreensão e tem um desempenho escolar satisfatório, é sempre capaz de analisar sua aprendizagem, assim como dizer aquilo que não entendeu, além de saber qual estratégia de aprendizagem é a mais adequada para usar nos distintos momentos, especialmente em seus estudos, como expõe Boruchovitch e Costa (2004) e Holt (1982).

O contexto escolar tem que instigar o aluno a aprender e a pensar sobre o que aprende. O professor deve assumir um papel diferenciado, desafiando seu aluno a refletir. Quando o professor ensina o aluno a aprender está incentivando-o a ser mais crítico. Ao evidenciar os propósitos na elaboração das atividades mentais, é indispensável que o professor tenha claro seus objetivos, os conteúdos arrolados, as atividades devem ser coesas com a proposta pedagógica, pautada em um embasamento teórico, de modo que a ação docente evidencie que a teoria e a prática estão relacionadas e coerentes (BORUCHOVITCH, 1999; BZUNECK, 2010; POZO, 1996).

Orientam Boruchovitch et al. (2006) e Pozo (2002), o professor deve buscar que seu aluno desenvolva a autorregulação, nos diferentes contextos sociais, por meio do uso da aprendizagem informal e formal. Dessa maneira, é viável que, por intermédio de suas atividades, ocorram as estratégias afetivas em sala de aula. Contudo, é imprescindível esclarecer que as estratégias de aprendizagem são do aluno e não do professor, que visam à aprendizagem.

Como explicam Maehr e Meyer (1997), a qualidade na aprendizagem e no empenho do aluno implica o emprego das estratégias de

aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Assim, quando o aluno tem consciência da importância das estratégias de aprendizagem e as utiliza de modo coerente, no decorrer de seus estudos, novos conhecimentos são construídos, propiciando assim, melhora seu desempenho escolar. Todavia, não basta o aluno ter compreensão de leitura e conhecer as estratégias de aprendizagem como apresentado. É necessário que o aluno esteja motivado para aprender, pois quando o aluno está motivado, presta mais atenção às explicações docentes e atividades pedagógicas, havendo maiores possibilidades de obter maior êxito em seus estudos, como será apresentado no próximo capítulo.

4 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A motivação é aquilo que move o aluno ou que o induz a executar determinada ação, ou a instiga a mudar o curso de suas condutas. Assim, a motivação é definida por Bzuneck (2001) ora como um fator psicológico, ora como um conjunto de fatores, assim como também a motivação pode ser interpretada como um processo. Esses aspectos induzem o sujeito a fazer uma determinada escolha, induzem a iniciar um comportamento direcionado à um determinado objetivo, como o de prestar atenção ou fazer o dever de casa. A motivação também assegura a persistência do sujeito, sendo ela um trabalho mental que delinea contemplar e integrar os componentes de seu contexto.

Cada sujeito que frequenta o espaço escolar, como comentam Maieski (2011) e Mariano (2015), seja aluno, professor, equipe pedagógica, demais funcionários, pais, responsáveis, evidencia por meio de suas condutas, diferentes crenças, valores e interesses. Quando as interações entre esses sujeitos vão bem e o ambiente escolar é adequado e instigador, como fundamentam Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) e Machado (2009), é possível observar atitudes diversificadas e maior êxito na aprendizagem. Contudo, para que o aluno satisfaça suas necessidades, amplie seus interesses, refine habilidades, internalize valores e se desenvolva socialmente, é necessário que o aluno esteja motivado para aprender.

No entender de Deci e Ryan (1994), Maieski (2011), Mariano (2015) e Scacchetti (2013), para compreender a motivação que o aluno apresenta para aprender, é necessário conhecer as especificidades acerca dos avanços das pesquisas nas áreas da Psicologia, assim como da Educação. Nessa perspectiva, é aconselhável que o professor busque estudos científicos que propiciem conhecimentos advindos das teorias sociocognitivistas, sendo destacada entre elas, a Teoria da Autodeterminação.

A Teoria da Autodeterminação reconhece que há alunos que rejeitam oportunidades de crescimento, são desmotivados e agem de modo irresponsável. Os estudos que são realizados à luz de tal perspectiva teórica focalizam as influências socioculturais, visando identificar as condições que apoiam ou prejudicam os recursos motivacionais para aprender dos alunos. Quando o

aluno tem a iniciativa de realizar algo que irá ampliar seus conhecimentos acerca do que foi ensinado, ao término da atividade escolar solicitada, o aluno apresenta uma motivação continuada (DECI; RYAN, 1994). Mesmo apresentando os aspectos gerais acerca da motivação para aprender, cabe ressaltar que a presente pesquisa tem embasamento teórico apenas na Teoria da Autodeterminação.

É válido enfatizar que a Teoria da Autodeterminação, como explicam Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010), Deci e Ryan (1994) e Machado (2009), é uma macroteoria da motivação humana, cuja abordagem objetiva compreender, estimular e ampliar a motivação para aprender dos alunos. Nesse sentido, Paiva e Boruchovitch (2010) fundamentam que essa teoria elucidada que todos os alunos, independente de suas condições sociais, têm tendências naturais que propiciarão seu desenvolvimento. Desse modo, o aluno tem possibilidade de ampliar suas necessidades psicológicas inatas, a saber: autonomia, competência e relacionamento, de maneira a lhes oferecer uma base para uma motivação autônoma e para o desenvolvimento psicológico saudável, como explanam Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010).

Face a isso, Deci e Ryan (2000, 2008), Maieski (2011) e Mariano (2015) discorrem que o professor, nessa teoria, tem possibilidade de descobrir maneiras de apoiar sua natureza ativa, estimulando o envolvimento acadêmico de seu aluno, o desenvolvimento social construtivo, assim como seu bem estar. Contudo, essa teoria reconhece que há alunos que rejeitam oportunidades de crescimento, são desmotivados e agem de modo irresponsável. Assim, Reeve, Deci e Ryan (2004) expõem, por meio de seus estudos, que a Teoria da Autodeterminação focaliza as influências socioculturais, visando identificar as condições que apoiam ou prejudicam os recursos motivacionais para aprender dos alunos.

Em linhas gerais, para Carvalho et al (2011), Bzuneck e Guimarães (2010) e Deci e Ryan (2000), a Teoria da Autodeterminação é uma abordagem da motivação humana, pois enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento de personalidade saudável e a autorregulação. Essa teoria anseia descobrir como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que nutrem ou

frustram essas fontes naturais, resultando em níveis variados de funcionamento efetivo e de bem estar.

Concernente a isso, é válido ressaltar que os estudos empíricos dos processos motivacionais, como explicam Reeve, Deci e Ryan (2004), têm investigado aspectos específicos do fenômeno motivacional. Dessa forma, os autores desenvolveram quatro miniteorias sobre diferentes conjuntos do mesmo fenômeno, as quais estão relacionadas e se complementam, a saber: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria das Orientações de Causalidade.

Na concepção de Deci e Ryan (2000, 2008), a Teoria das Necessidades Básicas focaliza três necessidades psicológicas inatas ao desenvolvimento do indivíduo, sendo elas a autonomia, a competência e o relacionamento como base da motivação intrínseca e da autorregulação. Nesse contexto, elucidam Deci e Ryan (2000; 2008), Maieski (2011) e Mariano (2015) que a autonomia corresponde à necessidade advinda do fato de a pessoa se sentir autora da ação, ou seja, se sentir capaz de realizar uma determinada atividade voluntariamente, assim como decidir acerca do seu agir em diferentes circunstâncias.

Nesse sentido, afirmam Deci e Ryan (2000) e Reeve, Deci e Ryan (2004) que quando o sujeito está em uma situação na qual se sente ameaçado, ou observa que suas condutas estão sendo analisadas e fiscalizadas ou é cobrado acerca da pertinência de terminar algo, pois está para findar o prazo de alguma atividade, tais fatores resultam em frustração e influenciam na autonomia, o que gera diminuição na motivação intrínseca. Em relação a tal aspecto, Boruchovitch (2004) explica que, quando as crianças creem que são responsáveis pelas suas próprias ações, que são capazes de controlá-las e que possuem escolha, tais aspectos aumentam sua motivação. Boruchovitch (2004) ainda salienta que tais condições são importantes motivadores em todas as áreas do saber do sujeito.

Sobre a competência Deci, Reeve e Ryan (2004) e Machado (2009) comentam que está relacionada à adaptação do sujeito ao ambiente e se refere à aprendizagem de um modo geral e também ao desenvolvimento cognitivo. Tal necessidade, explica Deci e Ryan (2000) e Sheldon e Bettencourt (2002)

implica desde a procura da sobrevivência, a execução de atividades práticas, a exploração do ambiente até a competência em uma participação social efetiva.

Quanto à necessidade psicológica básica que diz respeito à competência, Machado (2009) e Maieski (2011) explicam que está intrinsecamente relacionada com a eficácia do sujeito, com a sua capacidade de enfrentar os desafios, nas suas construções e relações que o sujeito faz com o ambiente e como o sujeito supera as adversidades cotidianas. Nesse conjunto figura o *feedback*, o qual será tratado na próxima microteoria.

A Teoria da Avaliação Cognitiva, como conceituam Bzuneck e Guimarães (2010), Deci, Reeve e Ryan (2004) e Mariano (2015), tem em vista eventos externos ao sujeito, tais como as recompensas ou *feedback*. Alertam os autores citados que, algumas vezes esses fatores apoiam quando o *feedback* ou a recompensa são positivos, entretanto quando o *feedback* é negativo, por vezes pode vir a ocasionar a desmotivação para aprender dos alunos, pois há o comprometimento de sua motivação intrínseca.

Abordam Furrer e Skinner (2003) que a desmotivação é situação por meio da qual observa-se que o aluno não tem a intenção para agir nas diferentes circunstâncias. As atividades escolares, por exemplo, o aluno as executa sem vivenciar a motivação intrínseca nem extrínseca. Por vezes, a desmotivação pode ocorrer porque o aluno não quer trabalhar, não raramente não vê razões, tanto intrínsecas como extrínsecas, para realizar as atividades propostas (DECI; RYAN, 2000; MACHADO, 2009).

No que diz respeito à motivação extrínseca, Deci, Reeve e Ryan (2004) explicam que esta corresponde à regulação externa, à regulação introjetada, à regulação identificada e à regulação integrada. A regulação externa é o tipo de motivação menos autodeterminado, pois é a regulação central para a teoria operante. Baseia-se em contingência, pois o aluno se envolve em atividades em sala de aula apenas para obter uma recompensa ou para evitar uma punição, como por exemplo, ter sua atenção chamada na frente dos demais alunos, levar um bilhete em sua agenda escolar, que relata suas condutas, assim como também pode vir a obter uma nota baixa, ficando em recuperação ou vindo a reprovar no ano letivo escolar.

A regulação introjetada, como explicam Deci e Ryan (2008), Machado (2009), Maieski (2011) e Paiva e Boruchovitch (2010), envolve a ação do sujeito na regulação internalizada, mesmo não havendo internamente aceito o exposto. Dessa maneira, o sujeito realiza aquilo que o outro alega que deve ser feito, pois é isso que o outro espera dele. Nessa perspectiva, os alunos para afirmar seu autovalor, são internamente controlados e executam exatamente aquilo que deve ser feito, delineando nesse sentido, manter a autoestima, assim como também visando amenizar uma ameaça à sua pessoa, ou um sentimento de culpa por não ter realizado determinada atividade.

Ao discorrer sobre a regulação identificada, Deci e Ryan (2008) explicam que é um tipo de motivação extrínseca autodeterminada em certa escala, na qual os alunos veem valor na regulação externa e se sentem motivados a transformá-la voluntariamente. Dessa maneira, o aluno executa a atividade solicitada por ser isso que as pessoas almejam. A regulação integrada é o tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca. Ocorre quando a pessoa avalia e faz uma identificação coerente com outros aspectos do seu *self*. Já no que se refere à motivação intrínseca, esta corresponde à motivação inata, origina-se de modo espontâneo das necessidades psicológicas e se manifesta no interesse na atividade em si (FURRER; SKINNER, 2003).

A Teoria da Integração Organísmica, como explicam Deci, Reeve e Ryan (2004), focaliza os processos motivacionais extrínsecos sobre o desenvolvimento de motivações internalizadas. Essa miniteoria delinea investigar como os estudantes adquirem, internalizam e integram os processos motivacionais extrínsecos. Nesse contexto os alunos são instigados a conhecer e internalizar aspectos advindos dos distintos contextos sociais que frequentam e, eventualmente, integrar esses conhecimentos em seus processos cognitivos, relacionados com seus conhecimentos, valores, crenças anteriores e transformá-los em novos conceitos, utilizando-os posteriormente em diferentes situações. Assim, quando o contexto sociocultural é propiciador de condições de apoio para construção da autonomia, visando à satisfação pessoal do sujeito, é perceptível que os sujeitos ajam de modo a buscar integrar e internalizar as regulações

externas ao seu sentido de *self* (BZUNECK, 2010; DECI; RYAN, 1994; MACHADO, 2009).

Na medida em que os alunos internalizam e integram as regulações de modo saudável, ou seja, realizam a integração organísmica, também experimentam maior autonomia em domínios relevantes, desenvolvem-se e demonstram bem-estar. Isso tem sido mostrado por meio das condutas dos alunos nos distintos ambientes sociais que frequentam. Da mesma maneira que a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica complementa a teoria das necessidades básicas. Enquanto a teoria da avaliação cognitiva especifica como a satisfação das necessidades relaciona-se com a motivação intrínseca, a teoria da integração organísmica explica como a satisfação das necessidades se relaciona com a motivação extrínseca e com o desenvolvimento saudável. A teoria esclarece, desse modo, como os alunos se tornam cada vez mais capazes de gerar ações extrínsecamente motivadas e autodeterminadas, como fundamentam Deci e Ryan (2000), Guimarães (2004), Machado (2009) e Stipek (2004).

A Teoria das Orientações de Causalidade, que corresponde ao bojo deste trabalho no que diz respeito à motivação para aprender, trata-se da contribuição de orientações duradouras de personalidade para a qualidade da motivação autônoma dos alunos e para o seu funcionamento em sala de aula (BZUNECK, 2010; MAIESKI, 2011; MARIANO, 2015). Essa miniteoria descreve, como explicam Deci e Ryan (2008), Guimarães (2004) e Stipek (2004), as diferenças individuais nas orientações pessoais sobre quais são as forças motivacionais que causam seu comportamento. Em sala de aula, alguns alunos adotam uma orientação geral, autodeterminada, para ter seus comportamentos aceitos, iniciados e mantidos. Na medida em que os alunos regulam a si próprios de acordo com as suas necessidades, interesses e valores, eles assumem uma orientação de causalidade autônoma. Há também alunos que adotam uma orientação geral, por meio da qual influenciam seus pensamentos e condutas, que são iniciados e mantidos por incentivos ambientais, orientação social e controles internos, tais como a auto-estima contingente.

Nesse sentido, na medida em que os alunos se apoiam em fontes controladoras para guiar seus planos de comportamentos, eles também assumem

uma orientação de causalidade externamente controlada. É válido nesse sentido ressaltar que, quando os alunos fracassam em regular seu comportamento por controles organísmicos seja por orientações de apoio à autonomia ou por controle externo, eles adotam uma orientação de causalidade e impessoal, que é associada com a desmotivação (DECI; REEVE; RYAN, 2004; MACHADO, 2009).

As orientações de causalidade para Deci, Reeve e Ryan (2004), Guimarães (2004) e Stipek (1998) refletem a extensão da autodeterminação da personalidade. Indivíduos altamente orientados para a autonomia são motivados principalmente de maneira intrínseca e pelos tipos autônomos de motivação extrínseca, baseando-se fortemente nas necessidades psicológicas, nos interesses pessoais e nos valores integrados para a regulação de seu comportamento. A orientação de causalidade para a autonomia nesse contexto reflete uma história pessoal de apoios socioculturais e de desenvolvimento para a autonomia e para a competência.

Sendo assim, salienta-se que indivíduos altamente orientados para o controle são motivados principalmente por regulações externas e introjetadas, fiando-se principalmente nas recompensas e pressões advindas do ambiente, assim como crenças e valores que foram introjetados, todavia, não foram endossados. Já a orientação para a autonomia é associada com um funcionamento mais positivo, ao desenvolvimento satisfatório e à mudança comportamental duradoura, como explicam Maieski (2011), Paiva e Boruchovitch (2010).

A motivação, como explica Bzunek (2002), tornou-se um problema no ambiente escolar, pois a ausência de motivação significa a queda pessoal do aluno, pois este não investe na qualidade das atividades escolares. Isso porque alunos desmotivados raramente ou nada estudam, o que conseqüentemente, ocasiona baixo rendimento escolar e também pouco aprendem.

A desmotivação, tão presente nos estudos acerca do fracasso escolar, corresponde a um estado comportamental, o qual evidencia que o aluno está sem intenção para agir adequadamente na execução das atividades escolares. Passivamente, ele realiza os trabalhos escolares não experimentando nem motivação intrínseca nem extrínseca. Há diversos fatores que influenciam para que o aluno esteja desmotivado intrinsecamente ou extrinsecamente para

cumprir o que lhe foi proposto, por meio de tarefas escolares, como descrevem Bzuneck (2010), Deci e Ryan (2000, 2008) e Machado (2009). No próximo item serão apresentadas pesquisas realizadas no âmbito escolar nacional.

4.1 PESQUISAS EM MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL

No sentido de ampliar e complementar as informações tratadas neste capítulo, acerca da motivação para aprender, a qual corresponde a investimento pessoal, a saber, tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades. Tais condutas pessoais quando aplicadas à aprendizagem e as atividades escolares, terá resultados significativos no desempenho escolar do aluno, pois como elucida Bzuneck (2000), sem o comprometimento na realização das atividades, raramente há o desenvolvimento considerável do potencial de cada aluno na execução das atividades escolares. Ainda segundo o autor, sem o envolvimento e comprometimento dos alunos nas atividades, não há aprendizagem no âmbito escolar, o que reflete de modo negativo em um futuro com muitas opções significativas ao aluno.

Nessa perspectiva, foi realizada uma busca nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic), Educational Resources Information Center (Eric) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Assim, serão apresentadas as pesquisas sobre motivação para aprender no Ensino Fundamental, sendo que estas serão apresentadas em ordem cronológica e tendo como palavras-chave “Motivação” e “Ensino Fundamental”, de 2010 a 2016. Foram destacados de cada pesquisa os objetivos, os participantes, os instrumentos, os resultados e as considerações finais.

Paiva e Boruchovitch (2010) buscaram acerca das orientações motivacionais, as crenças educacionais e o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental. Participaram 120 alunos, sendo metade da amostra de 4^{os} anos (na época da pesquisa, 3^{as} séries) e a outra metade, de 6^{os} anos (na época, 5^a séries) do Ensino Fundamental de escolas públicas do interior de São Paulo. Os instrumentos foram a Entrevista Estruturada de Crenças Educacionais e

Orientações Motivacionais do Aluno. Os resultados do estudo demonstraram o predomínio da orientação motivacional intrínseca nos alunos. Concluiu-se que, embora a Teoria da Integração Organísmica tenha revelado as nuances da motivação para aprender, na literatura consta maior quantidade de estudos voltados para a compreensão da motivação dos alunos de maneiras mais extremas do *continuum*, ou seja, motivação intrínseca e extrínseca.

Peres (2011) identificou as relações entre perfis motivacionais de alunos adolescentes e o seu engajamento cognitivo na realização da tarefa de casa de matemática e suas percepções sobre essas tarefas, investigou a motivação dos alunos e seu engajamento cognitivo. Participaram da pesquisa 513 alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (na época 7ª e 8ª séries) de escolas públicas de Londrina, no Estado do Paraná. Os resultados revelaram que a motivação autônoma foi o tipo de motivação na qual os participantes obtiveram a média mais alta, seguida da desmotivação e da motivação controlada. Enquanto que os resultados obtidos sobre o engajamento nas atividades do dever de casa e sua relação com os perfis motivacionais trouxeram um pequeno avanço no conhecimento no meio científico. Concluiu-se que apesar da obtenção da motivação autônoma, caberia a adoção pelo professor de estratégias, consagradas na literatura, destinadas tipicamente a alimentar a motivação para aquela atividade. Já para um grupo em que o perfil se caracterizasse pela predominância de motivação controlada, associada a engajamento pobre, a estratégia consistiria em fortalecer o senso de autonomia, com ações descritas.

O trabalho de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) criou um modelo em que a motivação se diferenciava qualitativamente não apenas entre intrínseca e extrínseca, mas de acordo com um *continuum* da autorregulação para alunos do Ensino Fundamental, tomando como referencial teórico a Teoria da Autodeterminação elaborada por Deci e Ryan (2000). Participaram 1381 alunos dos 5ºs aos 9ºs anos (na época 4ª à 8ª série) do Ensino Fundamental da região Norte do Estado do Paraná. O instrumento usado foi elaborado em escala Likert de cinco pontos, representados por figuras geométricas de tamanhos crescentes, acompanhadas de números de 1 a 5, que significam, respectivamente, nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. Os resultados indicaram que o elemento

proeminente encontrado na busca por estudos relativos à motivação de alunos do Ensino Fundamental para aprender. Concluiu-se que, tal dado revela a seriedade e a preocupação de pesquisadores quanto à relevância do constructo motivação no cenário educacional.

O objetivo do estudo de Fole (2012) foi analisar a motivação nas aulas de Educação Física de alunos do Ensino Fundamental. Participaram do estudo 86 estudantes de 6º ano 9º ano (antes, 5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental da escola pública municipal de Florianópolis - SC. O instrumento utilizado empregou-se o Teste Exato de *Fisher*. Os resultados não apresentaram associação significativa entre motivação dos alunos, sexo, idade, ano escolar, participação nas aulas e prática esportiva extraclasse. No resultado foi expressivo o percentual de alunos que considerou motivantes as aulas de Educação Física ministradas pelos alunos em situação de estágio, bem como o de alunos que declarou a participação efetivamente das aulas e praticar esportes em horário extraclasse. Concluiu-se ser importante o professor estar mais atento as condutas dos alunos no decorrer de suas aulas, analisando quais atividades que mais motiva os alunos a participarem ativamente e mudar sempre que necessário, suas estratégias de ensino.

Enquanto que Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) avaliou a qualidade motivacional. Participaram 1.381 alunos do Ensino Fundamental completo. O instrumento usado foi a Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF). Os resultados revelaram predominância de motivação autônoma entre os participantes. Na comparação entre as variáveis, descobriu-se que a desmotivação e a motivação controlada foram maiores entre os participantes do sexo masculino, quando comparados ao sexo feminino que obteve índices superiores na avaliação da motivação autônoma. Concluiu-se que a desmotivação e a motivação controlada aumentaram conforme a progressão dos anos escolares, ao passo que a motivação autônoma diminuiu. Foram também mais desmotivados e motivados por razões controladas externamente os alunos da rede particular, comparados aos da rede pública de ensino. Esses últimos foram significativamente mais envolvidos na escola por razões autônomas.

Paralerson (2013) analisou as relações entre uso do computador, motivação e desempenho em prova de conteúdos de matemática em alunos do Ensino Fundamental. Participaram 100 alunos do 5º ano, sendo um grupo experimental e dois de controle. Como instrumento, no pré-teste foram avaliados o conhecimento de conteúdos matemáticos e a motivação para ir à escola, por meio da Escala de avaliação da motivação de alunos do Ensino Fundamental. Na intervenção, o grupo experimental projetou e construiu jogos empregando o computador; o grupo controle 1 fez somente exercícios com lápis e papel (ambos com acesso aos tutoriais); e o grupo de controle 2 assistiu às aulas habituais. Ao final todos os participantes foram avaliados pela segunda vez acerca do conteúdo e da motivação, com os mesmos instrumentos utilizados no pré-teste. Passados 30 dias, os participantes do grupo controle 1 e do grupo experimental fizeram nova prova dos conteúdos de Matemática trabalhados durante a intervenção. Os resultados mostraram que os alunos do grupo experimental tiveram ganhos na qualidade motivacional quando comparados ao grupo de controle 2. Concluiu-se que, o uso do computador tem importantes implicações para o engajamento e persistência dos alunos em tarefas acadêmicas.

Já Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) averiguaram a frequência de uso de estratégias de aprendizagem, identificaram a motivação para aprender e exploraram a relação entre essas duas variáveis. Participaram 314 alunos do Ensino Fundamental da rede pública. Os instrumentos foram duas escalas Likert: uma referente às estratégias de aprendizagem e outra relativa à motivação intrínseca e extrínseca, ambas com índices aceitáveis de consistência interna. Nos resultados foram encontradas correlações positivas e significativas foram encontradas entre uso de estratégias de aprendizagem e motivação intrínseca. Concluiu-se que é necessário que os professores ensinem mais estratégias de aprendizagem aos seus alunos e os motivem mais por meio de suas tarefas escolares.

O estudo de Martineli (2014) caracterizou a motivação e o desempenho em leitura, escrita e aritmética de alunos e investigar a relação entre as variáveis. Participaram da pesquisa 127 alunos de uma escola pública do interior de São Paulo, matriculados nos 3ºs, 4ºs e 5ºs anos do Ensino

Fundamental. Foram utilizados dois instrumentos de avaliação: a Escala de Avaliação da Motivação Escolar (EAME-IJ) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os resultados revelaram relações entre o desempenho em escrita e a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos. O desempenho escolar geral também se correlacionou com a motivação intrínseca e a motivação extrínseca dos alunos. Concluiu-se que a motivação tem permeado as discussões dos profissionais da educação uma vez que a sua ausência tem sido atribuída uma queda de investimento pessoal do aluno na realização das tarefas de aprendizagem.

Ao término do levantamento bibliográfico no período selecionado, ressalta-se que dos 8 estudos localizados, 4 estudaram sobre a motivação, tendo como lócus de pesquisa o Ensino Fundamental I e II (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011; PERRASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012). Enquanto que apenas dois outros estudos tiveram como foco de pesquisa investigar apenas o Ensino Fundamental I (MARTINELLI, 2014; PARALERSON, 2013). Enquanto que outros 2 estudos, investigaram acerca do Ensino Fundamental II (FOLE, 2012; PERES, 2011).

Face ao que foi apresentado nos capítulos teóricos apresentados anteriormente, ficou evidenciado a importância da compreensão de leitura, das estratégias de aprendizagem e da motivação para aprender no Ensino Fundamental. Dessa forma, na sequência será apresentado o delineamento da pesquisa, os resultados e sua respectiva discussão, com direcionamento para as considerações finais.

5 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, foram apresentadas as fundamentações e os desdobramentos dos três construtos: leitura e sua compreensão, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender. Também foram tratados estudos realizados em meados de 2010 a 2016 no âmbito nacional, tendo como amostra alunos matriculados no Ensino Fundamental I.

5.1 OBJETIVOS

Verificar a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem utilizadas e o perfil motivacional para aprender, dos alunos dos 2º aos 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal;

Buscar possíveis aspectos entre a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e o perfil motivacional para aprender desses alunos;

Ampliar as evidências de validade do teste de Cloze voltado para avaliação da compreensão de leitura dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental I, buscando possíveis discriminações nas pontuações dos alunos de acordo com seu ano escolar.

5.2 MÉTODO

5.2.1 Caracterização da escola

A escola municipal onde ocorreu a pesquisa está localizada na área urbana, no interior do Norte do Paraná, e é uma das 3 escolas desse município, que oferece aos pais e/ou responsáveis a oportunidade de matricular seus filhos no período do contraturno. São ofertadas as aulas do período regular, no horário matutino para uma turma de 3º ano, 3 turmas de 4ºs anos e 3 turmas de 5ºs anos. Também no período matutino, são ofertadas aulas para no contraturno para as crianças dos 1ºs, 2ºs e duas turmas do 3ºs. Os pais e/ou responsáveis que optam pelo contraturno, ficam cientes de que a criança deverá ficar na escola das

7:30 horas às 16:30. As crianças recebem o café da manhã às 9:15, o almoço às 11:30 e às 14:30, o café da tarde. As crianças que ficam no contraturno têm dois boletins: o boletim referente às aulas regulares e o boletim referente às aulas do contraturno.

No período regular, os alunos têm aulas com a professora Regente I: Ciências, Língua Portuguesa e Matemática e com a professora Regente II, Geografia e História. Também têm aulas de Arte e Educação Física. No período do contraturno, por sua vez, além dessas aulas também, sendo cada uma ministrada por uma professora, têm aulas no Laboratório de Informática, música, hora do conto e aulas de Judô. Aos alunos que os pais permitem também são ofertadas aulas particulares, aos sábados, de Futsal e Xadrez, pelos professores de Educação Física, e violão e guitarra, pelo professor de Música.

5.2.2 Participantes

Participaram 309 alunos do Ensino Fundamental I, dos 2^{os} aos 5^{os} anos, de uma escola da rede municipal. A idade média dos alunos foi de 9 anos e 4 meses ($DP=1,2$). A idade mínima foi de 7 anos e a idade máxima de 14. O sexo feminino representou 44,6% ($n=137$) da amostra e o sexo masculino representou 55,4% ($n=172$). No que se refere ao ano escolar, a Tabela 1 apresenta os dados.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por ano escolar

Ano	F	%
2 ^o	63	20,1
3 ^o	82	27,7
4 ^o	78	24,8
5 ^o	86	27,4
Total	309	100

Fonte: a própria autora

5.3 INSTRUMENTOS

Foi utilizado o teste de Cloze especialmente criado para investigar a compreensão de leitura de alunos do Ensino Fundamental I. O texto é composto por 103 vocábulos, contendo 15 omissões. A técnica consiste na omissão sistemática de todo o quinto vocábulo do texto e, no local, coloca-se um traço de tamanho proporcional à palavra omitida. A correção foi literal considerando como acerto o preenchimento exato da palavra omitida, de modo que correspondeu 1 quando o sujeito acertou a resposta ou 0 quando o sujeito não acertou.

Para classificar o nível de compreensão de leitura dos alunos foi usada a descrição de Bormuth (1968), qual seja, nível frustração no qual a pontuação é de até 44% de acertos, neste caso o leitor teria pouca habilidade de abstração; no nível instrucional o percentual de acertos varia entre 44% a 57%, neste nível o aluno teria uma capacidade de abstração considerada suficiente. No último nível, independente, o leitor possui um percentual de acertos de 57%, evidenciando habilidade de compreensão criativa e autônoma.

A Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (ver estudo de validação em BORUCHOVITCH; OLIVEIRA; SANTOS, 2010) é composta por 31 itens para serem assinaladas, havendo para cada questão as opções de resposta “sempre” sendo atribuídos 2 pontos, “às vezes” sendo atribuído 1 ponto e “nunca” equivalendo a 0. Os itens são agrupados em três Fatores, a saber, Fator 1 Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais para os quais a pontuação é invertida (itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30). Um exemplo de questão: Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?. Fator 2 corresponde às Estratégias Cognitivas (itens 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20), sendo um exemplo de questão: Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?. Já o Fator 3 diz respeito às Estratégias Metacognitivas (itens 6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31), sendo um exemplo de questão: Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?.

Também foi empregado o Questionário de *Continuum* Infantil (Anexo A - ver estudo de validação em BZUNECK; OLIVEIRA; RUFINI, 2011), apresenta os motivos que levam um aluno a frequentar a escola, sendo escolhidos 25 itens do total de 29 da escala original, tendo como base a faixa etária dos alunos envolvidos. Nesse instrumento os alunos deveriam assinalar, numa escala de cinco pontos, em que grau cada afirmativa reflete seu próprio caso, desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. A escala é dividida em subescalas, de acordo com a Teoria da Autodeterminação. Foram utilizados nessa pesquisa 25 itens, 5 de cada subescala. Sobre os itens que correspondem a desmotivação um enunciado era, por exemplo: Não sei porque venho à escola. De motivação extrínseca por regulação externa: Venho à escola para responder à chamada. De regulação introjetada: Se não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados. De regulação identificada: Venho à escola para aprender e, por último, de motivação intrínseca: Venho porque eu gosto de vir à escola (BZUNECK; OLIVEIRA; RUFINI, 2011). Assim, os itens 1, 2, 8, 10 e 17 se referem à desmotivação. A motivação extrínseca por regulação externa aparece nos itens 7, 9, 12, 14 e 23. Os itens 3, 4, 6, 11 e 24 correspondem à motivação extrínseca por regulação introjetada. A regulação identificada é contemplada nos itens 13, 16, 19, 20 e 21, enquanto que a motivação intrínseca, nos itens 5, 15, 18, 22 e 25. Na sequência, será tratado acerca dos procedimentos para a coleta de dados da pesquisa.

5.4 PROCEDIMENTO

Esta pesquisa respaldou-se na Resolução 466/2012 e em seus complementos do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, todos os procedimentos éticos foram seguidos. Inicialmente as instituições de ensino foram contatadas e após as autorizações, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Londrina e aprovado sob o Parecer 1.316.760; CAAE: 50712315.8.0000.5231. Após Parecer do Comitê de Ética (Anexo E), houve início dos procedimentos para coleta de dados.

Após alguns dias de a pesquisadora ter ido à escola conversar a respeito do projeto e solicitar autorização à direção e coordenação, houve uma reunião pedagógica junto com as famílias dos alunos, na qual foi informado aos responsáveis a respeito da pesquisa que ocorreria dentro da escola, em horário de aula, de modo coletivo. Assim, após a pesquisa ter sido autorizada pela Secretária de Educação do referido Município (Anexo B), foram enviados os termos de consentimento livre e esclarecido direcionados aos pais ou responsáveis, assim como o termo do menor (Anexo D) por meio da agenda do aluno, com antecedência. Somente após a devolução dos termos devidamente assinados tanto pelo responsável como pelo aluno, que a coleta de dados foi realizada, de forma coletiva em dia e horário agendados previamente com a coordenação e o professor regente de cada turma. Ressalta-se que o professor regente acompanhou toda a coleta de dados, que ocorreu entre outubro e dezembro de 2015.

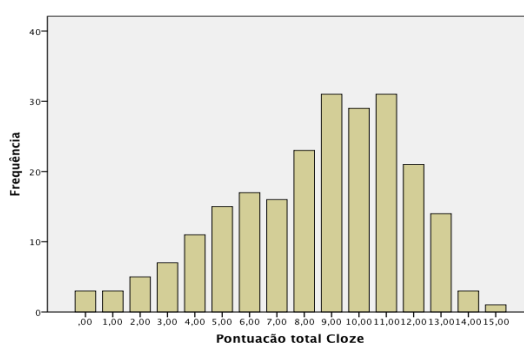
Com os alunos dos 2^{os} ano do Ensino Fundamental I, a pesquisadora realizou passo a passo o preenchimento do cabeçalho do instrumento com dados como: idade, sexo, escola e ano escolar e aguardou até que todas tivessem concluído essa parte. Em seguida, explanou sobre o instrumento e a forma de respondê-lo, considerando-se a dificuldade das crianças em compreender o significado dos itens. A explanação foi importante para que fosse dada a devida resposta aos instrumentos. Para os alunos dos 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos, a aplicação dos instrumentos ocorreu também de forma coletiva. Contudo, a pesquisadora após orientar as crianças para preencherem o cabeçalho do instrumento, lia o primeiro item, aguardava um tempo para que todos respondessem, em seguida perguntava se todos haviam entendido a tarefa e, havendo confirmação, pedia que os alunos prosseguissem sozinhos. Dando sequência ao estudo, serão apresentados os resultados obtidos.

6 RESULTADOS

Para que ocorra a leitura e sua compreensão de modo satisfatório como é esperado nas diferentes áreas do saber, faz-se necessário que o aluno utilize distintas estratégias de aprendizagem no decorrer de seus estudos. Entretanto, não basta o aluno compreender o que lê e saber usar estratégias de aprendizagem, se o mesmo não estiver motivado para aprender, como discutido até o momento. Nessa perspectiva, as informações obtidas por meio da coleta de dados foram organizadas em planilha e submetidas às estatísticas descritiva e inferencial, visando atender os objetivos propostos. No que se refere ao primeiro objetivo, qual seja, buscar relacionar a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem utilizadas e o perfil motivacional para aprender, dos alunos dos 2^{os} aos 5^{os} anos do Ensino Fundamental da rede municipal, recorreu-se à estatística descritiva.

A média de acertos em compreensão de leitura foi de 8,4 pontos ($DP=3,1$), a pontuação mínima foi de 0 ponto e a máxima 15 pontos. Observou-se que, pela classificação de Bormuth (1968), os alunos estão no nível instrucional, haja vista que de acordo com a média obtida tiveram um aproveitamento de 56% de acertos. A Figura 1 apresenta a distribuição da pontuação dos participantes.

Figura 1: Pontuação total obtida por meio do instrumento Teste de Cloze



Fonte: a própria autora

Ao analisar o total de alunos participantes da pesquisa que responderam ao instrumento teste de Cloze sendo possível observar, na Figura 1, que alguns alunos não obtiveram nenhum acerto, obtendo a pontuação mínima.

Entretanto, também houve aqueles que fizeram 15 pontos, obtendo a pontuação máxima, evidenciando assim que houve extremos.

Quanto ao levantamento do perfil estratégico dos alunos no momento do estudo também se recorreu à estatística descritiva. A Tabela 2 apresenta os dados de média, desvio padrão, pontuações mínimas e máximas na Escala de Estratégias de Aprendizagem no Ensino Fundamental.

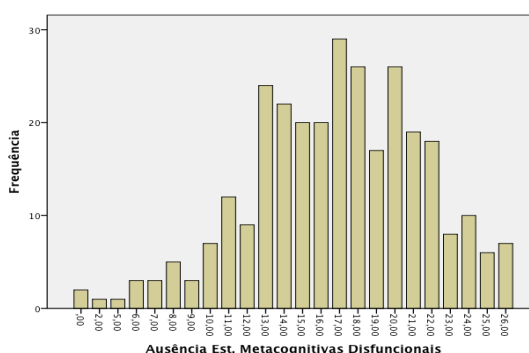
Tabela 2 - Dados de média, desvio padrão, pontuações máximas e mínimas

Estratégias de Aprendizagem	M de pontos	DP	Pontuação mínima	Pontuação máxima
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	16,8	4,7	0	26
Est. Cognitivas	10,3	4,1	0	22
Est. Metacognitivas	8,3	2,5	0	14
Pontuação total	35,2	7,3	12	56

Fonte: a própria autora

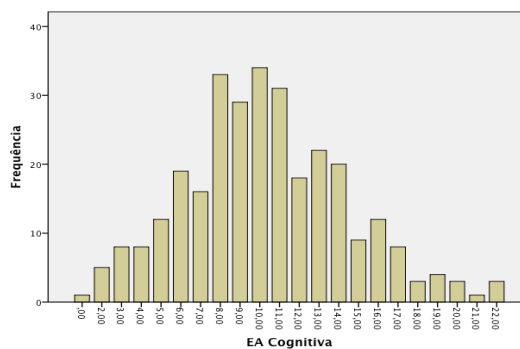
Vale lembrar que a pontuação total poderia chegar a 62 pontos. A média total de 35,2 mostra que os alunos são medianamente estratégicos, não utilizando, de um modo geral, estratégias metacognitivas disfuncionais no momento do estudo. As Figuras 2, 3, 4 e 5 apresentam a distribuição da pontuação dos participantes nos itens Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas.

Figura 2 - Distribuição da pontuação dos participantes referente à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais



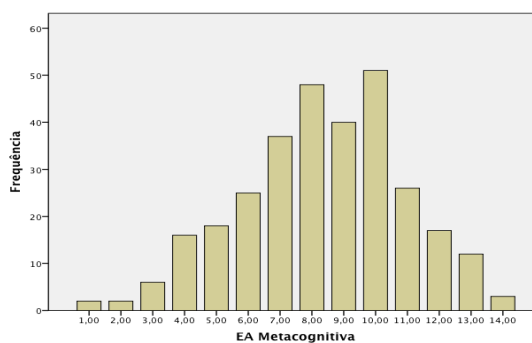
Fonte: a própria autora

Figura 3 - Distribuição da pontuação dos participantes referente às Estratégias Cognitivas



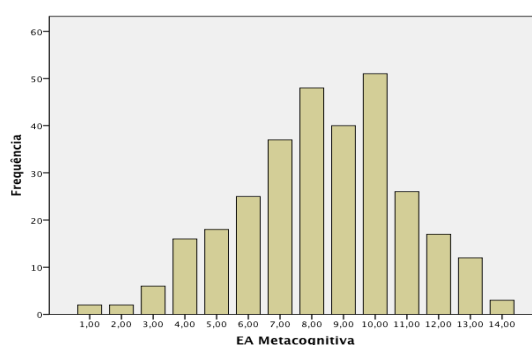
Fonte: a própria autora

Figura 4 - Distribuição da pontuação dos participantes referente às Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas



Fonte: a própria autora

Figura 5 - Distribuição da pontuação total dos participantes referente às Estratégias de Aprendizagem



Fonte: a própria autora.

Quanto ao levantamento da motivação para aprender dos alunos no momento do estudo também se recorreu à estatística descritiva. A Tabela 3

apresenta os dados de média, desvio padrão, pontuações mínimas e máximas no Questionário de *Continuum* Infantil.

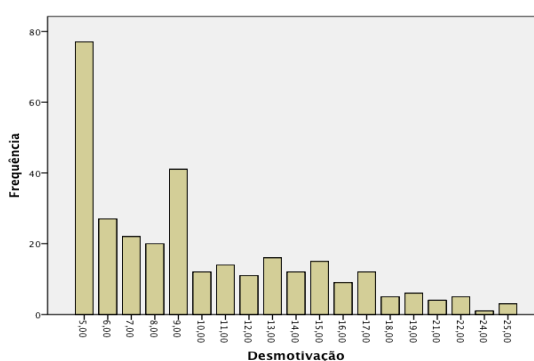
Tabela 3 - Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima para cada subescala do Questionário de *Continuum* Infantil

Questionário de <i>Continuum</i> Infantil	M de pontos	DP	Pontuação mínima	Pontuação máxima
Desmotivação	9,8	4,8	5	25
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	14,4	5,4	5	25
Regulação Introjetada	15,7	5,1	5	25
Regulação Identificada	22,2	4,3	5	25
Motivação Intrínseca	20,3	4,2	5	25

Fonte: a própria autora

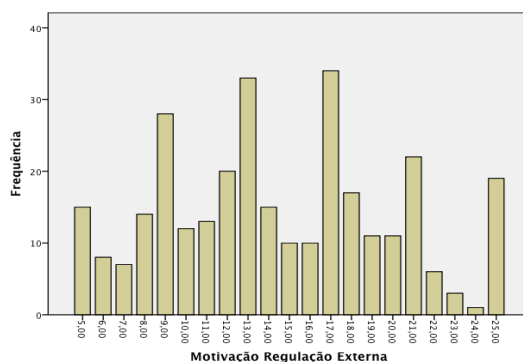
Cabe esclarecer que a pontuação em cada item do Questionário de *Continuum* Infantil pode variar de 1 a 5 pontos, podendo o aluno em cada subescala obter um total máximo de 25 pontos. Ao observar os dados obtidos, ressalta-se que a desmotivação foi baixa enquanto que a motivação introjetada e a motivação intrínseca foram as que obtiveram mais pontuação, conforme evidenciam os dados nas Figuras 6, 7 e 8.

Figura 6 – Distribuição da pontuação dos participantes referente à Desmotivação



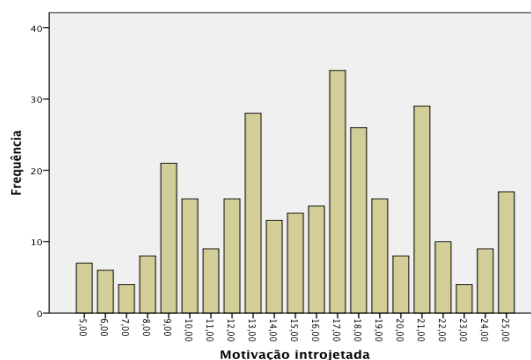
Fonte: a própria autora

Figura 7 – Distribuição da pontuação dos participantes referente à Motivação Extrínseca por Regulação Externa



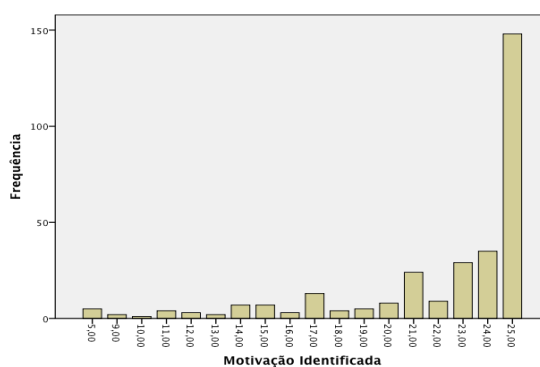
Fonte: a própria autora

Figura 8 – Distribuição da pontuação dos participantes referente à Motivação Introjogada



Fonte: a própria autora

Figura 9 – Distribuição da pontuação dos participantes referente à Motivação Identificada



Fonte: a própria autora

Para introduzir o segundo objetivo específico, qual seja relacionar possíveis relações da compreensão de leitura, das estratégias de aprendizagem e

o perfil motivacional para aprender desses alunos, recorreu-se à estatística inferencial por meio da correlação de *Pearson*. Foi possível observar que a compreensão de leitura se correlacionou negativamente com a desmotivação ($r=-0,199$, $p=0,003$ ainda que o coeficiente seja quase baixo), motivação extrínseca por regulação externa ($r=0,283$, $p=0,001$) e motivação extrínseca por regulação introjeta ($r=0,225$, $p=0,001$). No caso da compreensão de leitura e estratégias de aprendizagem, somente foi possível observar correlação ainda que quase nula com as estratégias metacognitivas ($r=0,134$, $p=0,048$). Quanto à motivação identificada, não encontrou correlação.

Quanto à relação entre perfil estratégico e perfil motivacional também se recorreu à correlação de *Pearson*. Foi possível observar relação somente entre motivação intrínseca e a pontuação total na Escala de Estratégias de Aprendizagem ($r=0,134$, $p=0,027$), cabe lembrar que esse coeficiente de correlação é quase nulo.

Para atender o último objetivo específico, qual seja, ampliar as evidências de validade do teste de Cloze voltado para avaliação da compreensão de leitura dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, buscando possíveis discriminações nas pontuações dos alunos de acordo com seu ano escolar, foi empregada a estatística inferencial por meio da Análise de Variância (ANOVA) e do teste *Post-hoc* de *Tuckey*. Os dados evidenciaram que há diferença na pontuação do teste de Cloze em razão do ano escolar, considerando $F(=3,6167)=49,175$, $p=0,001$. O teste *Post-hoc* de *Tuckey* indicou que a diferença na pontuação estava entre 2^{os}($M=5,1$) e 3^{os}($M=7,7$) anos ($p=0,001$), entre os 2^{os} e 4^{os}($M=9,5$) ($p=0,001$) e 5^{os}($M=10,4$) ($p=0,001$) anos. Em todos os casos os 2^{os} anos foram os que apresentaram menor pontuação.

Houve diferença estatisticamente significativa entre 3^{os}($M=7,7$), 4^{os}($M=9,5$) ($p=0,001$) e 5^{os} anos ($M=10,4$) ($p=0,001$). Em todos os casos, o 3^o ano foi o que apresentou menor pontuação. Quanto ao 4^{os}($M=9,5$) e 5^{os}($M=10,4$) anos, embora qualitativamente tenha-se observado diferença nas pontuações, estatisticamente não houve significância, tendo em vista $p=0,184$. Foram os únicos anos que não se diferenciaram. Com o intuito de finalizar as discussões apresentadas neste estudo, no próximo capítulo serão tecidas as discussões.

7 DISCUSSÕES

Os dados levantados segundo o teste de Cloze demonstraram que, em relação à compreensão de leitura, a média de acertos foi de 8,4 pontos, a pontuação mínima foi de 0 e a máxima 15 pontos. Observou-se que, pela classificação de Bormuth (1968), os alunos estão no nível instrucional, haja vista que, de acordo com a média obtida, tiveram um aproveitamento de 56% de acertos. Ao analisar o total de alunos participante da pesquisa que responderam ao instrumento teste de Cloze, é possível observar que alguns deles não obtiveram nenhum acerto, recebendo a pontuação mínima. Entretanto, também houve aqueles que fizeram 15 pontos, obtendo a pontuação máxima, evidenciando assim que houve extremos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa, por meio do teste de Cloze indicaram que, sobre a compreensão de leitura, o aluno está no nível instrucional. Apesar de alguns alunos terem conseguido obter pontuação máxima no teste de Cloze aplicado, houve, em todos os anos da amostra da pesquisa, alunos que não preencheram adequadamente nenhuma lacuna. Esse resultado vai ao encontro do estudo de Santos, Sisto e Noronha (2010).

A obtenção dos 56% no resultado demonstra que os alunos estão no nível instrucional, fato que é muito importante, pois evidencia que, no geral, os alunos fazem construção de sentidos, compreendem o que leem, assim como também usam meios e aparatos metodológicos para realização e obtenção de êxito na realização da leitura. O professor pode utilizar a técnica de Cloze para verificação do nível de compreensão de leitura em que seu aluno está e, a partir das informações expostas, pensar em meios de replanejar suas aulas, ansiando assim auxiliar seu aluno no decorrer das leituras nas distintas áreas do saber.

Tal constatação está coerente com as afirmações de Bitar (1989), Giordano (1985) e Santos (1990, 1991), pois esses autores orientam que o professor deve utilizar a técnica como um meio de desenvolvimento da compreensão de leitura. Isso permite ao professor que tenha uma percepção clara de seu aluno, acerca da leitura e sua compreensão. Ao obter o resultado da aplicação do teste de Cloze, sendo necessário, o professor pode apresentar os

dados à equipe pedagógica, para que juntos analisem a situação do educando e possam, embasadas em leis como a Leis de Diretrizes e Bases Nacional da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, fazer os encaminhamentos necessários.

Tal constatação vai ao encontro do estudo de Bortolanza e Cotta (2013), cujos resultados concluíram que a técnica de Cloze pode ser eficiente para a melhoria do desempenho em leitura. Isso possibilita que os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental superem dificuldades de leitura, ao desenvolverem suas estratégias cognitivas e metacognitivas no processo de compreensão de leitura.

Comerio (2012) investigou a variável entre compreensão de leitura (prova de Língua Portuguesa e no teste de Cloze) e o desempenho na solução de problemas (pontuação na prova de Matemática). O estudo destacou que as avaliações com Cloze são essenciais para o acompanhamento da aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos, em particular, a Prova Brasil.

Ao averiguar as informações fornecidas no *site* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (INEB), constatou-se que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da escola Municipal pesquisada obtiveram, em 2013, a segunda maior nota de seu Município. Ao analisar a nota da escola no período de 2007 a 2013, verificou-se que, na maioria das vezes, a escola se manteve acima da média nacional. A meta projetada em nível nacional, em 2007, era 5.0, e o INEB observado foi 5.7. Em 2009, a meta nacional projetada foi 5.3, e os alunos da escola alcançaram novamente 5.7. O ano de 2011 foi o único em os alunos ficaram um pouco abaixo da média projetada, que foi 5.7, pois obtiveram 5.5.

Em 2013, houve uma alteração significativa, pois a meta projetada pelo governo foi 6.0, e o INEB observado foi 7.1. Em 2015, a média projetada foi 6.0, e a escola obteve 6.7 de média no INEB. Mesmo tendo obtido, em 2015, uma média 4 décimos abaixo da anterior, quando comparado com a média nacional, observa-se que, naquele ano, a escola onde ocorreu a pesquisa pontuou 7 décimos acima.

Cunha e Santos (2010), por meio de sua pesquisa, enfatizaram em seus resultados que houve índices significativos no que tange ao teste de Cloze e à

compreensão de leitura no âmbito escolar, permitindo assim encontrar evidência de validade, resultado que também vai ao encontro da amostra de Suehiro e Santos (2015), pois, por meio do teste de Cloze, os alunos apresentaram desempenho significativamente superior.

O estudo de Santos e Oliveira (2010) também encontrou resultados semelhantes a este, pois identificou que a técnica de Cloze é um importante instrumento diagnóstico e remediativo de compreensão em leitura, sendo uma técnica muito importante no contexto escolar. O que também foi ao encontro da pesquisa de Carvalho et al. (2013) e Oliveira et al. (2012), os quais comprovaram, por meio do seu estudo, a confiabilidade do uso da técnica de Cloze na mensuração da compreensão em leitura, ampliando as considerações acerca de sua eficácia.

Os resultados encontrados nas pesquisas citadas anteriormente vão de encontro com os dados do estudo de Silva (2012), pois, neste estudo, observou-se que os alunos tiveram baixa compreensão de leitura. Silva (2012) alerta assim que o ato de ler envolve vários processos cognitivos, o que exige que muitos fatores podem interferir no desenvolvimento dessa habilidade, mostrando a complexidade do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho de Mota e Santos (2014) vai de encontro com os dados encontrados nesta pesquisa, pois, em sua pesquisa, Mota e Santos (2014) concluíram que é necessário que os alunos melhorem seu desempenho na leitura, que requer a prevenção e remediação das dificuldades nessa habilidade. Nesta pesquisa, por sua vez, ficou evidente que os alunos compreendem o que leem, tendo em vista que estão quase saindo do nível instrucional.

Dando continuidade em alcançar o objetivo relacionado a fazer o levantamento do perfil estratégico dos alunos no momento do estudo, foi aplicada a Escala de Avaliações das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP – EF) para análise dos dados obtidos, para a qual recorreu-se à estatística descritiva. Vale lembrar que a pontuação total poderia chegar a 62 pontos. A média total de 35,2 mostra que os alunos são medianamente estratégicos, não utilizando, de um modo geral, estratégias metacognitivas disfuncionais no momento do estudo.

Perassinoto (2010) também aplicou as escalas de modo coletivo. Os resultados mostraram diferença nas estratégias de aprendizagem quando consideradas em relação ao rendimento escolar, fato que vai ao encontro dos resultados obtidos também nesta pesquisa, pois, conforme o aluno avança de ano escolar, é perceptível que utiliza mais as estratégias de aprendizagem. Outro dado do estudo de Perassinoto (2010) que vai ao encontro da presente pesquisa é que constatou-se haver correlações entre as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender. Assim, conforme o aluno progride em seus anos escolares, mais rendimento ele tem, pois compreende melhor o que lê, usa mais estratégias de aprendizagem no decorrer de seus estudos, sendo esse um dos fatores que influencia em sua motivação para aprender.

Já Lins (2011) sugere que os alunos podem ter consciência do uso efetivo das estratégias de aprendizagem, uma vez que as utilizam regularmente em seu cotidiano. A pesquisa ainda ressaltou que os alunos devem ter consciência da pertinência do uso constante das estratégias de aprendizagem, especialmente no decorrer de seus estudos.

O estudo de Maciel (2012) discorre em seus resultados que os alunos tiveram ganhos na compreensão de leitura, visto que a maioria atingiu um nível independente em leitura e resultados significativos nas estratégias de aprendizagem. Ficou também evidente a importância de o professor aprender e ensinar de modo estratégico, independentemente do nível escolar em que leciona, fatores que vão ao encontro deste estudo.

Sacco (2012) tratou nos resultados de sua pesquisa que hábitos e estratégias favorecedores da aprendizagem não aumentaram necessariamente com o avançar dos anos escolares. Resultado semelhante pode ser observado na pesquisa de Tanikawa (2014), pois também mostrou que os alunos apresentaram uma queda acentuada na precisão do monitoramento metacognitivo com o avançar da escolarização. Isso vai de encontro com os dados obtidos nesta pesquisa, pois constatou-se que, conforme os alunos avançam nos anos escolares (do 2º para o 3º ano, do 3º para o 4º ano e do 4º para o 5º ano), são mais estratégicos.

Assim como os dados constatados nesta pesquisa, o trabalho de Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) encontrou correlações positivas entre

as estratégias de aprendizagem e a motivação intrínseca. Concluíram que, em função da aplicação de estratégias de aprendizagem, há o favorecimento e melhora no desempenho na escola, o que certamente incrementa a motivação da qualidade, especialmente a motivação intrínseca.

Em relação ao levantamento da motivação para aprender dos alunos no momento do estudo, também se recorreu à estatística descritiva. Cabe esclarecer que a pontuação em cada item do Questionário de *Continuum* Infantil pode variar de 1 a 5 pontos, podendo o aluno em cada subescala obter um total máximo de 25 pontos. Ao observar os dados obtidos, ressalta-se que a desmotivação foi baixa, enquanto que a motivação introjetada e a motivação intrínseca foram as que obtiveram mais pontuação.

Relacionando os resultados encontrados no presente estudo, observou-se que estes estão de acordo com os resultados obtidos no estudo de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), pois também se constatou que, conforme o aluno avança nos anos escolares, a motivação autônoma diminui. O estudo de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) forneceu subsídios para validação do instrumento Questionário *Continuum* Infantil, o qual foi utilizado neste estudo, para, assim como os autores, possibilitar fazer levantamento do perfil motivacional dos alunos do Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos revelam que os alunos matriculados na primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental demonstram qualidade motivacional. Pelos resultados apresentados anteriormente, percebe-se que os alunos se sentem muito bem na escola investigada e que estas parecem atender as quatro perspectivas básicas para a compreensão do homem intrinsecamente motivado: competência, curiosidade, autonomia e motivação internalizada, como afirmam Martini e Boruchovitch (2004), visto que os alunos que responderam à subescala da motivação intrínseca obtiveram pontuação superior a 20,3 pontos, num total máximo de 25. Este dado corrobora a afirmação de Martinelli e Genari (2009) quando atestam que a motivação intrínseca caracteriza o início da escolarização.

Outro fator ao qual se pode atribuir o grau mais elevado da motivação para aprender, pelos alunos que participaram dessa pesquisa, é a

jornada escolar. Uma hipótese levantada seria de que, na escola pesquisada, os alunos da educação básica possuem uma jornada única, pois a maioria fica em tempo integral na escola. Passando o dia todo na escola, os vínculos com esse espaço e com os elementos que o constituem se tornam mais estreitos e causam satisfação da necessidade de pertencimento, uma das três necessidades psicológicas básicas, que, segundo a Teoria da Autodeterminação, gera motivação. Um tempo mais prolongado de permanência na escola estreita a relação entre professor e aluno e faz com que este se incorpore em sua turma e aquele se habitue ao seu cotidiano profissional, tornando-se mais caloroso e atencioso.

Especialmente porque a maioria dos professores que atua nessa escola tem dois padrões, ou seja, um padrão (cada padrão corresponde à um concurso de 20 horas semanais) no período matutino e outro no período vespertino, passa o dia todo na instituição, não havendo necessidade em se preocupar em sair rapidamente de uma escola para, no período seguinte, assumir outra turma, em contextos e situações às vezes totalmente heterogêneos. Quando o professor termina o turno matutino, almoça e sai às pressas para outra escola, enfrentando muitas vezes o trânsito para lecionar em outra cidade; o trabalho, a tensão e os desafios dessa realidade tornam o professor, muitas vezes, preocupado e nervoso, não lhe possibilitando o estabelecimento de vínculo consistente com seus alunos. Portanto, a satisfação da necessidade de pertencimento fica muitas vezes deficiente, e a motivação para aprender diminuída.

É possível que a correria cotidiana desmotiva, muitas vezes, o professor e, conseqüentemente, o aluno. Deci e Ryan (2000) destacam a relevância atribuída aos professores calorosos e atenciosos para a satisfação da necessidade de pertencimento ao contexto escolar, uma vez que estabelecer vínculos promove a internalização dos valores e das regulações externas. Tal internalização é essencial, como foi mencionado no terceiro capítulo deste trabalho, para o *continuum* da regulação de comportamento, como propõe a Teoria da Autodeterminação.

Deci e Ryan (2000) propõem que um aluno motivado intrinsecamente se envolve e permanece na tarefa pelo prazer, pelo desafio, pela curiosidade e interesse que a atividade desperta nele, enquanto que o aluno

motivado extrinsecamente cumpre a tarefa para obter recompensa externa e/ou demonstrar suas competências e capacidades a outras pessoas. Quanto aos alunos desmotivados, Bzuneck (2009) afirma que se caracterizam pela tendência de cumprir somente o mínimo na realização de uma tarefa, bem como de desistir com facilidade perante uma atividade um pouco mais exigente. No que concerne a fazer o mínimo, apareceram cotidianamente nesses alunos desmotivados, a saber: ausência de participação e saídas frequentes da sala de aula, desorganização do material escolar, pressa em terminar logo as atividades propostas, tarefas inacabadas e muitas faltas.

Para introduzir o objetivo de relacionar possíveis aspectos entre a compreensão de leitura, das estratégias de aprendizagem e o perfil motivacional para aprender desses alunos, recorreu-se à estatística inferencial por meio da correlação de *Pearson*. Foi possível observar que a compreensão de leitura se correlacionou negativamente com a desmotivação (ainda que o coeficiente seja quase baixo), motivação extrínseca por regulação externa e motivação extrínseca por regulação introjetada. No caso da compreensão de leitura e estratégias de aprendizagem, somente foi possível observar correlação, ainda que quase nula, com as estratégias metacognitivas. Quanto à motivação identificada, não houve correlação. Em suma, por meio desse estudo, ficou evidente que os alunos que participaram dessa pesquisa demonstraram que o aluno que compreende melhor o que lê utiliza mais estratégias de aprendizagem no decorrer de seus estudos, além de estar mais motivado para aprender.

No que tange à relação entre perfil estratégico e perfil motivacional, também se recorreu à correlação de *Pearson*. Foi possível observar relação somente entre motivação intrínseca e a pontuação total na Escala de Estratégias de Aprendizagem; cabe lembrar que esse coeficiente de correlação é quase nulo. Zimmerman e Schunk (1989) destacam que as estratégias de aprendizagem envolvem estabelecimento de metas, planejamento, automonitoramento e busca de ajuda que, segundo Boruchovitch (2004), promovem o desenvolvimento da atividade autorregulatória. Para a autora, é importante proporcionar aos alunos oportunidades de experimentação, escolha e solução independente de problemas, pois, tornando-as autorreguladas, elas poderão obter mais sucesso em sua

trajetória escolar. O sucesso desperta o senso de competência, que, por sua vez, contribui para um estado motivacional mais qualitativo. Portanto, se as estratégias de aprendizagem estabelecem estreita relação com a motivação para aprender, pode-se inferir que o conhecimento e a utilização dessas estratégias pelos alunos elevaram sua qualidade motivacional.

Para atender o último objetivo específico, qual seja, ampliar as evidências de validade do teste de Cloze voltado para avaliação da compreensão de leitura dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, buscando possíveis discriminações nas pontuações dos alunos de acordo com seu ano escolar, foi empregada a estatística inferencial por meio da Análise de Variância (ANOVA) e do teste *Post-hoc* de *Tuckey*. Os dados evidenciaram que há diferença na pontuação do teste de Cloze em razão do ano escolar. O teste *Post-hoc* de *Tuckey* indicou que a diferença na pontuação estava entre 2^{os} e 3^{os} anos e entre os 2^{os} e 4^{os} e 5^{os} anos. Em todos os casos, foram os 2^{os} anos que apresentaram menor pontuação.

A boa aceitação da técnica tem sido demonstrada pelas inúmeras publicações discorrendo sobre o leque de possibilidades de utilização desse recurso (KLETZIEN, 1991; KOPKE FILHO, 2001). Essa técnica é considerada, como Bormuth (1968), Santos (2004) e Zucoloto (2001) explicam, um procedimento simples e flexível, pois não há intermediários entre o leitor e o texto, tendo em vista que o texto em si, o qual o leitor lê e preenche conforme as palavras que a ele são mais coerentes, já é o próprio teste. Nesta direção, a técnica pode ser empregada no ensino formal, por educadores e professores. A técnica é um recurso simples, de fácil manipulação e muito eficaz.

Com os resultados, parece possível fomentar que o teste de Cloze empregado apresenta discriminações de pontuação nos anos escolares. Por isso, novos estudos devem ser realizados para aferir novas evidências de validade à técnica. Posto isso, serão tratadas, no próximo capítulo, as reflexões advindas deste estudo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos dados obtidos com esta pesquisa, surgem indicações de caráter psicoeducacional, o que ressalta que não há como negar a importância da leitura, da compreensão de leitura, das estratégias de aprendizagem e motivação para aprender, na efetivação de um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Apesar de a escola pesquisada atender em horário integral, é perceptível que, quando a competência de muitos alunos é avaliada, a cada segundo, sua necessidade de pertencimento não é satisfeita e sua autonomia frustrada. Tais necessidades não são respeitadas na sociedade e, infelizmente, também não no espaço escolar, lugar que deveria privilegiar a satisfação das necessidades básicas da criança e do adolescente para que possam crescer e se desenvolver sadiamente.

A importância de o professor saber as especificidades acerca da compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender fica explícita neste estudo. Muitas teorias que abordam os constructos da compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender alertam para a relevância indiscutível da intenção voltada para a realização de toda e qualquer ação. Uma cultura que valoriza a educação e oferece meios reais para a sua efetivação com qualidade garante, desde o início dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que seus alunos compreendam melhor o que leem, utilizem diferentes estratégias de aprendizagem no decorrer de seus estudos e tenham melhor qualidade motivacional para aprender. Por outro lado, uma cultura em que à educação não é dada a devida importância, não raramente o aluno tem dificuldade em compreender o que lê, usa poucas estratégias de aprendizagem e a motivação até existe, mas a qualidade é diminuída.

A leitura das páginas anteriores permite concluir que, diante do número reduzido de alunos que participaram dessa pesquisa, conforme o aluno avança de ano escolar, indo do 2º para o 3º ano, do 3º para o 4º ano e do 4º para o 5º ano, há mais compreensão de leitura e mais uso de estratégias de

aprendizagem no decorrer de seus estudos. Entretanto, a qualidade motivacional dos alunos vai diminuindo com o avanço nos anos escolares.

Quanto à motivação, nesta pesquisa houve superioridade da média grupal na motivação intrínseca; foi um dado consistente. Autores como Harter (1991), Stipek (1998), Cordova e Lepper (1996) e Lepper, Corpus e Iyengar (2005) alertam que, embora haja um predomínio da motivação intrínseca no início da escolarização formal, como constatado neste estudo, ela tende a decair à medida que os alunos avançam nos anos escolares, passando a prevalecer a motivação extrínseca. Diante de tais fatos, fica outro item preocupante, o qual deve ser analisado, estudado, e, a partir dos dados obtidos, devem urgentemente acontecer intervenções pedagógicas para que o aluno ingresse na escola motivado intrinsecamente e isso possa se manter no decorrer dos anos.

Sabe-se que a motivação tem despertado a atenção dos profissionais envolvidos com a educação, por ser considerada como um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem. Motivar os alunos é conquistar sua adesão subjetiva nas atividades de aprendizagem propostas. A motivação aparece com frequência nos discursos comuns como uma espécie de operador mágico entre a atividade pedagógica e a aprendizagem, mas a motivação emerge no cenário escolar como uma estratégia estruturadora.

Como já discutido, pode-se apontar a necessidade urgente de promover, nos ambientes escolares, o uso de estratégias que conservem a curiosidade e o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, elementos presentes quando do ingresso do aluno na educação básica. Essa afirmação deve gerar a reflexão de todos os responsáveis e envolvidos no âmbito educacional quanto a sua participação efetiva para reverter essa triste realidade, transformando os espaços escolares em lugares onde a curiosidade é aguçada, a autonomia desenvolvida, o pertencimento concretizado e a competência revelada. Contudo, para que isso ocorra, uma presença é determinante: a do professor.

A formação de professores está diretamente ligada com o estilo motivacional no contexto escolar do professor. Por meio desse estudo foi possível perceber como as relações entre a motivação no contexto escolar e a formação de professores está relacionada a fatores que pressupõem que o conhecimento de

estratégias de motivação são ferramentas auxiliadoras no processo ensino-aprendizagem. Para o professor, como mediador do conhecimento, ampliam as possibilidades de percepções de como devem utilizar os recursos e principalmente quando não é apropriado o uso de certas ferramentas, que, longe de motivar os educandos, têm grande probabilidade de reproduzir a desmotivação. Os desconhecimentos por parte dos professores os fazem pensarem que a motivação externa é a única possibilidade que pode levar à motivação intrínseca, o que acaba restringindo suas habilidades em como contornar determinadas situações que encontram em sala de aula.

Não basta apenas formar professores, mas, sim, capacitá-los e promovê-los ao esclarecimento dos aspectos que envolvem a motivação no contexto escolar. Fator preponderante é a introdução na formação dos professores do saber desse constructo, que, à luz da teoria da autodeterminação, poderá auxiliar o professor, identificar e trabalhar de forma efetiva um dos desafios da educação contemporânea, que é a desmotivação no contexto escolar. Na escola é a grande chance de minimizar o impacto da desmotivação e promover alunos mais motivados para aprender.

É possível que nem toda Universidade ofereça aos futuros professores, uma formação adequada, devido ao tempo que o discente tem para fazer sua graduação e também à maneira como as disciplinas são organizadas na grade curricular do curso. Tais fatos influenciam na formação do universitário, enquanto leitor-escritor. Apesar de na presente pesquisa os alunos terem alcançado o nível instrucional, não raramente outras pesquisas e discussões têm fomentado que muitos professores têm dificuldades para trabalhar, no processo ensino-aprendizagem, a integração das habilidades de leitura e sua compreensão e, mesmo, as características dos vários gêneros discursivos.

A rede de ensino onde ocorreu esta pesquisa fornece anualmente duas capacitações a todos os professores da rede de ensino municipal. Essas capacitações ocorrem ao término das férias, em janeiro, como ao término das aulas de julho. Além disso, quando o professor ingressa na rede de ensino, são ofertados cursos pela assessora pedagógica de cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) e explicações específicas a respeito

das disciplinas. Também são disponibilizadas apostilas, nas quais constam exemplos e atividades pedagógicas de distintos gêneros abordados no decorrer do ano letivo. Anualmente, também, há diversos cursos de formação continuada aos professores da rede de ensino, específicos da disciplina que o professor leciona (para os que atuam no contraturno) ou, no caso da Regente I, a professora pode escolher se frequentará o curso de Matemática, de Língua Portuguesa ou de Ciências. Enquanto a Regente II pode escolher entre o curso de História ou de Geografia.

Esses cursos, apesar de não contemplarem todos os conteúdos que a professora irá trabalhar no decorrer do ano letivo, acontecem com base na realidade da professora. Assim, são elaboradas atividades voltadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e são exemplificadas atividades que são possíveis de serem trabalhadas no contexto escolar depois. O único fator desagradável desses cursos é que, no ano em que há Prova Brasil, são ofertados no horário de trabalho do professor, o que ocasiona a dispensa dos alunos. Entretanto, em ano em que não há INEB, os cursos são oferecidos aos sábados ou à noite, o que dificulta que todos os professores possam participar, afinal muitos professores trabalham em outros contextos escolares ou fazem pós-graduação aos sábados ou à noite. A meu ver, a formação docente deve ser contínua e ocorrer em todos os anos, em horário de aula, possibilitando que todos os professores possam participar. O conhecimento precisa ser contínuo, ter qualidade e ser construído todos os dias, e não apenas nos anos em que haverá Prova Brasil na rede de ensino.

Sobre as estratégias de aprendizagem, apesar de os alunos estarem acima da média, tanto nas estratégias cognitivas e metacognitivas os dados apontam que são muito bons. Entretanto, o uso das estratégias de aprendizagem pode melhorar. Para isso, é crucial que o professor também ensine os seus alunos a usarem-nas no decorrer de seus estudos. Isso implica o professor ter domínio das estratégias de aprendizagem, saber quais são elas, quando, por que e como usá-las. Enfatiza-se também que tanto as estratégias de aprendizagem mais simples, como sublinhar, quanto as mais complexas, como elaborar um mapa conceitual, precisam ser aprendidas, o que supõe ensino específico e treinamento

em sua utilização, ambos recomendáveis para alunos desde seu ingresso no ambiente escolar. Certamente, melhor conhecimento e prática relativos a aprender a aprender assegurariam escores mais elevados no uso das subescalas estratégias cognitivas e metacognitivas. Nessa premissa, fica explícito que é imprescindível ensinar aos docentes tais especificidades acerca das estratégias de aprendizagem, desde seu ingresso na Universidade, por meio de cursos de formação ou disciplinas específicas, afinal ninguém ensina aquilo que não sabe e sobre o que não tem domínio.

Espera-se assim, pois, que futuras pesquisas utilizem e aperfeiçoem o modelo empregado neste estudo com os três construtos, desenvolvendo propostas mais fortemente aliadas à prática do professor, em sala de aula, nos diversos níveis escolares (da Educação Infantil à Pós-graduação). Para que cada vez mais os alunos possam estar motivados intrinsecamente, compreender melhor o que leem e utilizar cada vez mais as estratégias cognitivas e metacognitivas.

REFERÊNCIAS

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

ASSUNÇÃO, E.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

BECCUSCI, J.F. **A qualidade motivacional e o Burnout**: um estudo exploratório com professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2015.

BELUCE, A. C. **Estratégias de ensino e de aprendizagem e motivação em ambientes virtuais de aprendizagem**. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BITAR, M.L. **Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura**. Dissertação de mestrado em Linguística aplicada e Estudos da linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. **European Psychologist**, Kirkland, v.1, n. 2, p. 100-112, 1996.

BORMUTH, J.R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Education Measurement**, 5, p.189-196, 1968.

BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, p. 22-28, 1993.

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

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.2, p. 156-167, jun. 2007.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. E GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E.R. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.17, n.1, p.15-24, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. Estratégias de aprendizagem: Contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do Cotidiano Universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 239-260.

BORTOLANZA, A. M. E.; COTTA, M. A. de C. Emprego da técnica cloze como instrumento para melhorar o desempenho em leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 63, p. 69-89, jul. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2912>>. Acesso em: 13 nov. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v37i63.2912>.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A.; COSTA, E.R.; NEVES, E.R.C.; GUIMARAES, S.E.F. A Construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 297-304, set-dez., 2006.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

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

BRANDÃO, A.C.P. SPINILLO, A.G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v.6, n.1, p.51-62, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. **Educação: etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens**. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens> > Acesso em 10 jun 2016. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>>. Acesso em: 11 maio 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 2015. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 maio 2016.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas :Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 2009.

BRUNO, A.R.; SCHUSCHTER, L.H. O impresso e o digital na escola: promovendo letramentos? **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, jan. 2014. Disponível em:<<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2009/11/ANAIS-DO-II-COL%C3%93-QUIO-DE-LETRAMENTO-LINGUAGEM-E-ENSINO.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRUECKNER, J. L.; BOND, G. L. **Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje**. Madrid: Rialp. 1986.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK; J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

CAMPIGOTTO, R.; MCEWEN, R.; EPP, C. D. Especially Social: Exploring the Use of an iOS Application in Special Needs Classroom. **Computers & Education**, New York, v. 60, p. 74-86, 2013.

CAPELLINI, S. A.; NAVAS, A. L. G. Questões e desafios atuais na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita. In: ZORZI, J.; CAPELLINI, S. A. **dislexia e outros distúrbios da leitura e escrita: letras desafiando a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2008. Cap. 1, p. 15-28.

CAPPELLINI, S.A.; SALGADO, C.A. Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas. In: CIASCA, S. M. (Org.) **.Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 141-164.

CAPELLINI, S. A.; SILVA, A. P. C.; SILVA, C.; PINHEIRO, F. H. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In: ZORZI, J.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia e outros distúrbios da leitura e escrita: letras desafiando a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2008. Cap. 6, p. 95-111.

CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo a dislexia: definição, avaliação e intervenção. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 1, n.2, p. 36-59, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S. **Dislexia do desenvolvimento**: definição, intervenção e prevenção. 2012. Disponível em:<www.abpp.com.br/artigos/59.htm> Acesso em: 20 ago. 2015.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Intervenção em dificuldades de leitura e escrita com tratamento de consciência fonológica. In: SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002. p. 225-246.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

CARLINO, P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, Mérida v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.

CARVALHO, L. de F.; MONTEIRO, R. de M., ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A.A.A. dos S. Aplicação da TRI em uma medida de avaliação da compreensão de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n.1, p. 47-57, 2013.

CERNI, T.; CURTIS, G. J.; COLMAR, S. H. The cognitive information-processing systems of leaders and their relation to student learning outcomes. **Journal of School Leadership**, Lanham, v. 24, n. 2, p. 287-310, 2014.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, R. Entrevista: Roger Chartier fala sobre literatura e história na era digital. **Letras com Vida**, Lisboa, n. 5, p. 10-15, 2012. Disponível em: <<http://revistalingua.com.br/textos/108/o-destino-da-leitura-327450-1.asp>> Acesso em: 2 mar. 2016.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar; distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2008.

CIASCA, S.M.; ROSSINI, S.D.R. Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de uma década de atendimento. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 8, n. 48, p. 11-16, 2000.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M.A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. Campinas: Cortez, 1996.

COMERIO, M. S. (2012). Relações entre a compreensão em leitura e a solução de problemas aritméticos. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

CORDOVA, D. I., & LEPPER, M. R. Intrinsic Motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. **Journal of Educational Psychology**, v. 88, n.4, 715-730, 1996.

CUNHA, N. de B.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 46, n. 2, p. 247-254, 2012.

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

DANSERAU, D.F. Learning strategy research. In: SEGAL, J.W.; CHIPMAN, S.F. **Thinking and learning skills**. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 1985. v. I.

DECI, E. L., RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior**. New York: Plenum. 1985.

DECI, E. L., RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, n. 11, p. 227-268, 2000.

DECI, E.L. e RYAN, R.M. **Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health**. Canadian Psychology, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DEMBO, M.H. **Applying educational psychology in the classroom**. 5. ed. New York: Longman, 1994.

FLAVELL, J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Orgs.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. 1987. p. 1-16.

FURRER, C.; SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. **Journal of Educational Psychology**. v. 95, n. 1, 2003, p. 148 a 162.

GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (Coord.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2008. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/> Acesso em 03 de jul 2015.

GIACHETI, C.M. Diagnóstico e intervenção multiprofissional das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE DISTÚRBIOS DA APRENDIZAGEM, 6., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Futura Eventos, 2002. p. 37-44.

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

GOMES, M.A.M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem Autorregulada da Leitura: Resultados Positivos de uma Intervenção Psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 27, n. 3, p. 291-299, jul-set., 2011.

GONÇALVES, V.M.G. Neurologia dos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, S.M. (Org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 33-54.

GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GUIMARÃES, S.E.R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 177 - 199.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E; & BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap.2, p.37- 57.

HACKER, D .J. Self-regulated comprehension during normal reading. In: HACKER, J.; GRAESSER, A., C. **Metacognition in educational theory and practice**. Londres: Associates Publishers (LEA), p. 165 – 191, 2000.

HALLIDAY, M. **Na introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

Harter, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. **Developmental Psychology**, v.17, n.3, p. 300-312, 1991.

HOLT, J. **How children fail**. New York: Delta, 1982.

IDE, S.M. Dificuldades de aprendizagem: uma indefinição? **Revista da FAEEBA – educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 57-64, jan. /jun., 2002.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **História**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 9 set. 2015.

JARDINI, R. S. **Métodos das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita**. Fundamentação teórica. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

JOLY, M.C.R.A.; MARINI, J.A.S. Metacognição e Cloze na avaliação de dificuldades em leitura. In: JOLY, M.C.R.A. ; VECTORE, C. **Questões de pesquisa e prática em psicologia escolar** . São Paulo: Casa do Psicólogo. p.13-36, 2006.

KLETZIEN, S. B. Good and poor high school comprehenders' use of reading strategies for reading expository text of differing levels. **Reading Research Quarterly**, v.26, p. 67-86, 1991.

KOPKE-FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.6, n.1, p.1-7, 2002.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr., 2008.

LEPPER, M. R., CORPUS, J. H., IYENGAR, S. Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, v.97, n.2, 184-196, 2005.

LINS, M.R.C.; ARAUJO, M. R., MINERVINO, C. A. da S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ.** 2011, vol.15, n.1, p.63-70.

LOUREIRO, S.R.; MEDEIROS, P.C. Crianças com dificuldade de aprendizagem: vulnerabilidade e proteção associadas à auto-eficácia e ao suporte psicopedagógico. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 149 a 176.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. A definition of dyslexia: defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. **Annals of Dyslexia**, Baltimore, n. 53, p. 1-14, 2003.

MACHADO, A. C. T. A. **Interação professor-alunos: preferência por autonomia ou controle**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

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

MAIESKI, S. **Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2011.

MARIANO, M.L.S. **Qualidade motivacional no ensino médio: estudo sobre relações com a maturidade e a escolha profissional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2015.

MARTINI, M.L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

MARTINELLI, S. de C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 14, n. 1, abr. 2009. Disponível em . Acesso em: 30 jan. 2016.

MORAIS, A.M.P. **Distúrbio da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** 12. ed. São Paulo: EDICON, 2006.

MOREIRA, A. E. da C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental I.** 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MORTON, J.; FRITH, U. Causal modelling: a structural approach to developmental psychopathology. In: CICHETTI, D.; COHEN, D. J. (Ed.). **Manual of developmental Psychopatology.** New York: Wiley, 1995. p. 357-390.

MOTA, M.M. P. E. da; SANTOS, A. A.A. dos. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. **Psicol. Esc. Educ.** 2014, vol.18, n.1, p.135-142.

NASCIMENTO, C.T. et al. **As etiologias biológicas dos problemas de aprendizagem:** implicações no diagnóstico psicopedagógico. 2005. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp82.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

NEVES, A.M.; ARAÚJO, G.P. Prova Brasil e SAEB: a aprendizagem da leitura na perspectiva do letramento. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1 jan. 2014. Disponível em:<<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2009/11/ANAIS-DO-II-COL%C3%93QUIO-E-LETRAMENTO-LINGUAGEM-E-ENSINO.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. **Estrategias de aprendizaje.** Madrid: Santillana. 1987.

OLIVER, L. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2006.

OLIVEIRA, K.L.de; **Compreensão em leitura, desempenho acadêmico e avaliação da aprendizagem em universitários.** 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba-SP, 2003.

OLIVEIRA, R.M.G. de. **Leitura e práticas pedagógicas:** possibilidades de leitura crítica na educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

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

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

OLIVEIRA, K. L. et al.; SANTOS, A.A.A.A.; BORUCHOVITCH, E.; RUEDA, F.J.M. Compreensão da leitura: análise do funcionamento diferencial dos itens de um teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul, v. 25, n.2, p.221-229, 2012.

OLIVEIRA, K.L. de; SANTOS, A.A.A. dos; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em Psicologia: Curitiba**, v.1, n.7, p. 19-25, 2003.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, p. 381-389, 2010.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 2, p. 175-184, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a05.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

PERASSINOTO, M. G. M. **Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: Relações com regulação emocional, motivação e rendimento escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Educação. 2010.

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

PERES, J. G. **Perfis motivacionais e engajamento de adolescentes nas tarefas escolares em casa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

PERES, Rosana. **Engajamento escolar, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura com alunos do Ensino Médio**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

PFROMM NETTO, S. A Aprendizagem como processamento da informação. In: NETTO, S.P. (Org.). **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. São Paulo: SP:EPU,1987. p.79-109.

PINHEIROS, A.M.V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas, Psyll,1994.

PORTAL BRASIL. **Educação**: etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

POZO, J. L. **Teorias cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata, 1989a.

POZO, J. L. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da educação. Porto Alegre: Artmed, 1989b. v. 2, p.176-197.

POZO, J. L. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PULLIN, E.M.M.P.; MOREIRA, L. de. S.G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n.13, p. 231-242, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Orgs.). **Big Theories Revisited**. Connecticut: Age Publishing, 2004. p. 33-60.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2011.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, abr. 2012.

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

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: Handbook of self-determination research. **New York**: University of Rochester Press, Cap. 1, 2004, p.4-63.

SACCO, S. G. **Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização de lição de casa de alunos do ensino fundamental**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2012.

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

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

SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Unicamp, v. 25, n. 4, p. 531-536, Out-Dez., 2009.

SANTOS, M.T. M. dos; NAVAS, A.L.G.P. Distúrbios de leitura e escrita. In:_____. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2002. cap. 2.

SANTOS, A.A.A. dos; SISTO, F. F; NORONHA, A. P.P. TONI 3 - Forma A e Teste de Cloze: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jul-Set 2010, Vol. 26 n. 3, pp. 399-405. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n3/a02v26n3.pdf>>

SARAVALI, E.G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social: implicações para a docência**. Taubaté: Cabral, 2005.

SCACCHETTI, F.A.P. **Estratégias e motivação para aprendizagem no ensino técnico profissional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SILVA, S. F. **Metacompreensão da leitura: Um estudo da competência e compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan /fev /mar /abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

SNOWLING, M; STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SORDI-ICHIKAWA, C. **A interferência da oralidade na escrita em crianças com desvio de fala**. 2003a. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2003a.

SORDI-ICHIKAWA, C. O sistema ortográfico e sua apropriação. In: SORDI-ICHIKAWA, C. **A interferência da oralidade na escrita em crianças com desvio de fala**. 2003b. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UEL, 2003b.

SORDI-ICHIKAWA, C. Os desafios que o trabalho com a leitura e escrita apresentam para a fonoaudiologia contemporânea. **Conferência**. In: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 3., 2008, Maringá.

SORDI-ICHIKAWA, C. Critérios fundamentais para o diagnóstico fonoaudiológico dos distúrbios de leitura e escrita. In: RIBAS, A.; PAZINI, S. (Org.). **Fonoaudiologia e educação**. Curitiba: UTP, 2010. p. 17-37.

STIPEK, D. **Motivation to learn: from theory to practice**. 3 ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, A.A.A dos. Compreensão de leitura e consciência fonológica: evidências de validade de suas medidas. **Estud. psicol. (Campinas)**. 2015, vol.32, n.2, p.201-211.

TANIKAWA, H. A. M. **Monitoramento metacognitivo**: Um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do ensino fundamental. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Mestrado em Educação.2014.

TANZAWA, E. C. L. **Leitura e compreensão de textos acadêmicos**: um estudo junto a alunos de dois cursos de graduação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

TAYLOR, B. M. **Text structure, comprehension and recall**. In: SAMUELS, S. J. FARSTRUP, A. E. (Orgs.), What research has to say about reading instruction (pp. 220-235). Newark: IRA, 1992.

TELLES, P. Dislexia e disortografia: da linguagem falada à linguagem escrita. **Profforma**, ano 6, mar. 2012. Disponível em: <http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_06/es_01_06_pt.htm>. Acesso em: 3 ago. 2015.

TENCA, C. A. A. (2015). **Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental**: A experiência de um projeto de autorregulação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2015.

TERRA, E. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

TRUJILLO, A. M. Semântica, Pragmática E Tradução. **Revista InterteXto**, v. 5, n. 2 2012. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/238/329>>. Acesso em: 3 set. 2015.

UNESCO. **Gênero e educação para todos**: o salto rumo à igualdade: Relatório Conciso. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

UNESCO. **Direito de Educação no Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/right-to-education/#c1097565>>. Acesso em: 10 maio 2016.

VAZ, J. P. **Compreensão na leitura**: processos e estratégias para ativação de competências. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1988.

VAZ, J. P. **O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz**. Exedra.vol. 9, n.2,p. 161-174, 2010.

WITTER, G. **Metaciência e leitura**. In: WITTER, G. P. (Org.), *Leitura: textos e pesquisas* (pp. 13-22). Campinas: Alínea, 1999.

WITTER, G. **Leitura e psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning Strategies. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 23, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B.L.; SCHUNK, D.H. (eds). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. **New York**: Springer-Verlag, 1989.

ZORZI, J.L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J.L. **A aprendizagem da leitura e da escrita**: indo além dos distúrbios. São Paulo: CEFAC, 2001. Disponível em:<<http://www.cefac.br/library/artigos/83ae25f425abf217ff49f89222f3c919.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2015.

ZORZI, J.L. **Aprendizagem de distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

ZORZI, J.L. O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. In: ANDRADE, C.R.F.; MARCONDES, E. (Org.). **Fonoaudiologia em Pediatria**. São Paulo: Sarvier, 2003b. p.120-134.

ZORZI, J.L. **Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita**. CEFAC, 2004. Disponível: <<https://pt.scribd.com/doc/305886503/ZORZI-J-L-Os-Disturbs-de-Aprendizgem-e-Os-Disturb-Específcs-de-Leitura-e-Da-Escrita>>. Acesso: 9 ago. 2015.

ZORZI, J.L. Problemas de aprendizagem e ortografia: crianças escrevendo errado: o que fazer? In: ZORZI, J.L.; CAPELLINI, S. **Dislexia e outros distúrbios de leitura e escrita**: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2008. p. 231-269.

ZUCOLOTO, K. A. A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita. Dissertação de mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE *CONTINUUM INFANTIL*QUESTIONÁRIO DE *CONTINUUM INFANTIL*

Gênero () masculino

() feminino

Idade ____ anos

série _____ Escola _____

Assinale abaixo, de um a cinco, como você pensa que está o seu desempenho na escola neste ano.

Exemplo:

Por que você vai ao parque?

1. Eu vou ao parque porque é divertido.

1

2

3

4

5

2. Eu vou ao parque para comer pipoca.

1

2

3

4

5

Por que venho à escola?

1. Não sei, acho não tem nada para se fazer na escola.

1

2

3

4

5

2. Tenho preguiça de ir à escola.

1

2

3

4

5

3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.

1

2

3

4

5

4. Venho à escola porque meus pais mandam.

1

2

3

4

5

5 Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

6 Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

7 Venho à escola para não ficar em casa.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

8 Não sei porque venho, eu acho a escola chata.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

9 Venho para não me chamarem de burro.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

10 Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

11 Venho à escola porque meus pais ficam alegres.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

12 Venho à escola para responder à chamada.

1

2

3

4

5

Luca

13 Venho à escola porque é aqui que se aprende.

1

2

3

4

5

14 Venho à escola para não receber faltas.

1

2

3

4

5

15 Venho porque eu gosto de vir à escola

1

2

3

4

5

16 Venho à escola para aprender.

1

2

3

4

5

17 Não tenho vontade de vir à escola.

1

2

3

4

5

18 Venho porque fico feliz quando estou na escola.

1

2

3

4

5

19 Venho para a escola porque é importante para o meu futuro.

1

2

3

4

5

20 Venho à escola para aprender mais.

1

2

3

4

5

21. Venho à escola para ser alguém na vida.

1

2

3

4

5

22. Venho à escola porque me sinto bem aqui.

1

2

3

4

5

23. Venho à escola para não reprovar.

1

2

3

4

5

24 Venho à escola porque senão meus pais ficam bravos comigo.

1

2

3

4

5

25 Venho à escola porque acho legal aprender.

1

2

3

4

5

**ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/ OU
INSTITUIÇÃO CO- PARTICIPANTE.**

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Declaração de Responsabilidade do Pesquisador.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

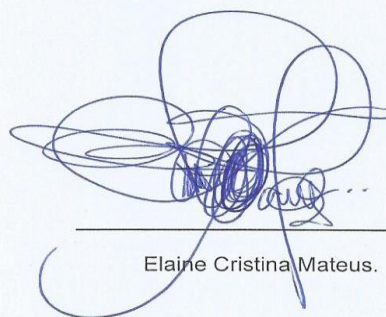
Londrina, 04 de novembro de 2015.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaro estar ciente e de acordo com a resolução CNS 466/96, responsabilizando-me pelo andamento, realização e conclusão do projeto de pesquisa "ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, COMPREENSÃO EM LEITURA E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: um estudo com alunos do ensino fundamental", protocolado para análise deste Comitê.

Comprometo-me a enviar ao CEP/UEL relatório do projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.



Elaine Cristina Mateus.

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**“ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, COMPREENSÃO EM LEITURA E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: um estudo com alunos do ensino fundamental”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar seu(ua) filho(a) para participar da pesquisa “ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, COMPREENSÃO EM LEITURA E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: um estudo com alunos do ensino fundamental”, a ser realizada em “Escola Municipal Pedro Tkotz E.F.”. Os objetivos da pesquisa são: levantar a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem utilizadas e o perfil motivacional para aprender, dos alunos dos 2º aos 5ºanos do Ensino Fundamental da rede municipal da região Norte do Paraná; buscar possíveis relações entre a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e o perfil motivacional para aprender desses alunos; ampliar as evidencias de validade deste teste de Cloze voltado para avaliação da compreensão de leitura dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, buscando possíveis discriminações nas pontuações dos alunos de acordo com seu ano escolar. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, a coleta de dados será realizada de forma coletiva, ou seja, com todos os alunos juntos. Será em horário de aula e durante todo o tempo, a professora regente estará presente junto na sala de aula. A pesquisadora irá explicar os objetivos da pesquisa. O aluno será convidado a responder o instrumento. As dúvidas dos alunos serão sanadas pela pesquisadora. O aluno não será identificado de nenhuma maneira, nem no instrumento. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à

sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para desta e de futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados é possibilitar que os alunos conheçam e reflitam sobre seu nível de compreensão em leitura, as estratégias de aprendizagem que utilizam no âmbito educacional, assim como se são alunos motivados a aprender. Quanto aos riscos, no decorrer da aplicação dos instrumentos são mínimos. É possível que os alunos se sintam fadigados ao responder os instrumentos ou fiquem emocionalmente abalados ou constrangidos, por não saberem responder alguma questão. Deve ressaltar, que os instrumentos serão aplicados pela pesquisadora que é psicopedagoga, em horário de aula, juntamente com a professora regente e demais alunos. Contudo, caso ocorra alguma situação desagradável, o aluno será encaminhado para equipe pedagógica e, se necessário, posteriormente a um psicólogo.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Elaine Cristina Mateus. Endereço: Rua: Rio Jamundá, nº 127. Jardim Santo Amaro. Cambé – Pr. Telefones para contato (43) 3174-0266 - comercial, (43) 9983-6819 – celular; (43) 3062-0770 – residencial, e-mail: lainemateus7@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

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

Londrina, ____ de _____ de 201__.

Pesquisador Responsável: Elaine Cristina Mateus.

RG:9231663-7.

Campo direcionado ao participante maior de idade.

Eu, _____
, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa,
concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Campo direcionado ao responsável pelo participante menor de idade

Eu _____,
responsável por _____,
tendo sido (a) devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa,
concordo que o (a) menor citado (a) participe **voluntariamente** da pesquisa
descrita acima.

Assinatura responsável: _____

Assinatura menor: _____

Data: _____

ANEXO E – Parecer do Comitê de Ética



COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA EVOLUCIONÁRIO
TEMA: HUMANISMO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, COMPREENSÃO EM LEITURA E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: um estudo com alunos do ensino fundamental.

Pesquisador: ELAINE CRISTINA MATEUS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50712315.8.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.316.760

Apresentação do Projeto:

Ato complexo, interdisciplinar, multideterminado e amplo é a leitura. Ler, assimilar e compreender são condutas árduas, que exigem comprometimento de quem o faz. A leitura é um processo linguístico ativo e receptivo. Para haver a compreensão da leitura, é imprescindível que o leitor saiba mais do que "ler". É essencial que o indivíduo tenha habilidades que o possibilitem ultrapassar a simples decodificação de símbolos, signos naturais, signos artificiais, índices, ícones, grafemas, fonemas. Grandes aliadas nesse processo de aprendizagem, são as estratégias de aprendizagem. Correspondem as operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Tais condutas visam facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação. O leitor deve dominar estratégias de aprendizagem que o auxiliem compreender, assimilar, relacionar as informações percorridas pelo autor do texto. Deve saber cotejar as informações obtidas por meio do que lê, analisa-las junto com seus conhecimentos prévios, embasado em uma gama de produção legitimada. De modo a potencializar sua

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 1.316.760

metacognição, ampliando seu processo psicolinguístico relacionado a compreensão em leitura. Contudo, para obter êxito no processo de aprendizagem, o indivíduo estar motivado para aprender, faz-se necessário. A compreensão em leitura, a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do ensino fundamental, têm sido foco de estudos. Estes têm fornecido a diversos profissionais, especialmente aos educadores, informações que permitem conhecer as especificidades do que tem instigado ao fracasso ou êxito no contexto escolar. Fundamentada na Psicologia Cognitiva, esta pesquisa objetiva levantar qual o nível de compreensão em leitura, bem como buscar ampliar as evidências de validade do teste de cloze voltado para o ensino fundamental, bem como a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. Os participantes desta pesquisa, serão 400 alunos matriculados dos 2º aos 5º anos, do lócus de pesquisa, a "Escola Municipal Pedro Tkotz", E.F., da rede pública, da região Norte do Paraná. Ruminar acerca da compreensão da leitura dos alunos, as estratégias de aprendizagem utilizadas por esses alunos e se estes estão motivados para aprender desde os anos iniciais, faz-se necessário. Aponta assim caminhos possíveis para mudanças nos múltiplos olhares e significações que atualmente há sobre a educação, de modo interdisciplinar. Estudos têm apontado que muitos alunos, de diferentes níveis educacionais, precisam aprimorar sua compreensão em leitura, utilizar com mais frequência estratégias de aprendizagem e serem motivados para aprender. O presente estudo contribuirá para ampliar as evidências de validade do teste de cloze voltado para o ensino fundamental, a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, bem como a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. Espera-se propiciar a comunidade científica conhecer as estratégias de aprendizagem, o nível de compreensão em leitura e motivação escolar que tem os alunos do ensino fundamental da rede pública, uma vez que há poucos estudos com esse foco. Busca-se também a partir desse estudo, contribuir e ampliar pesquisa e intervenções relacionadas a área de educação.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Involucando
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 1.316.760

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Os alunos dos 2º aos 5º anos do ensino fundamental, da rede pública do Norte do Paraná mais motivados, são aqueles que têm maior compreensão em leitura e são aqueles que utilizam mais estratégias de aprendizagem?

Objetivo Primário:

Levantar quais as estratégias de aprendizagem utilizadas, o nível de compreensão em leitura e o perfil motivacional para aprender dos alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, da rede pública da região Norte do Paraná.

Objetivo Secundário:

Verificar a possível relação das estratégias de aprendizagem, a compreensão em leitura e o perfil motivacional para aprender dos alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, da rede municipal da região Norte do Paraná; Buscar ampliar as evidências de validade do teste de cloze voltado para o ensino fundamental, bem como a escala de motivação para aprender, de forma que possa ser utilizada pelos alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, da rede municipal da região Norte do Paraná.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

OS riscos no decorrer da aplicação dos instrumentos são mínimos. É possível que os alunos se sintam fadigados ao responder os instrumentos ou fiquem emocionalmente abalados ou constrangidos, por não saberem responder alguma questão. Deve ressaltar, que os instrumentos serão aplicados pela pesquisadora que é psicopedagoga, em horário de aula, juntamente com a professora regente e demais alunos. Contudo, caso ocorra alguma situação desagradável, o aluno será encaminhado para equipe pedagógica e, se necessário, posteriormente a um psicólogo.

Benefícios:

Possibilitar que os alunos conheçam e reflitam sobre seu nível de compreensão em leitura, as estratégias de aprendizagem que utilizam no âmbito educacional, assim como se são alunos motivados a aprender.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 1.316.760

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa preenche os requisitos da Resolução n. 466/2012. Ela tem por objetivo analisar estratégias de aprendizagem que possam levar os alunos a permanecerem motivados para com o estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE preenche os requisitos da Resolução n. 466/2012.

Recomendações:

O Trabalho atende as exigências legais e da Resolução n. 466/2012. Por isso deve ser caracterizado como aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem recomendações. Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

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

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_603894.pdf	04/11/2015 23:30:20		Aceito
Declaração de Manuseio Material Biológico / Biorepositório / Biobanco	DeclaracaoFormacaoBanco.pdf	04/11/2015 23:28:51	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoResponsabilidadePesquisador.pdf	04/11/2015 23:28:16	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.docx	04/11/2015 23:27:41	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito
Outros	EscaladeMotivacaoE Estrategias para o Aprofundamento.docx	03/11/2015 18:43:49	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito
Outros	EscaladeAvaliacao das Estrategias de A	03/11/2015	ELAINE CRISTINA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 1.316.760

Outros	prendizagem para o Ensino Fundamental.docx	18:37:50	MATEUS	Aceito
Outros	Teste de cloze.docx	03/11/2015 18:34:17	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração de concordância dos envolvidos.docx	03/11/2015 18:29:55	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	03/11/2015 18:26:51	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	03/11/2015 18:24:52	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Elaine Mateus Projeto.doc	03/11/2015 18:15:18	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	02/11/2015 19:58:20	ELAINE CRISTINA MATEUS	Aceito


Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 10 de Novembro de 2015


Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cárdeili
 (Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br