



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CAROLINE ISABEL DE AMORIM MARQUES

**AUTOEFICÁCIA PARA COMPREENSÃO LEITORA:  
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS DO 5º ANO  
DAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

---

Londrina  
2024



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2024

CAROLINE ISABEL DE AMORIM MARQUES

**AUTOEFICÁCIA PARA COMPREENSÃO LEITORA: INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA COM ALUNOS DO 5º ANO DAS SERIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL.**

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

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck.

Londrina  
2024

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

M357a Marques, Caroline Isabel de Amorim .  
Autoeficácia para Compreensão Leitora: Intervenção Pedagógica com alunos do 5º Ano das Series Iniciais do Ensino Fundamental. / Caroline Isabel de Amorim Marques. - Londrina, 2024.  
143 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Crenças de Autoeficácia - Tese. 2. Compreensão Leitora - Tese. 3. Intervenção Pedagógica - Tese. 4. Estratégias de Aprendizagem - Tese. I. Bzuneck, José Aloyseo . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

CAROLINE ISABEL DE AMORIM MARQUES

**AUTOEFICÁCIA PARA COMPREENSÃO LEITORA: INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA COM ALUNOS DO 5º ANO DAS SERIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL.**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo  
Bzuneck.

Universidade Estadual de Londrina – UEL.

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini.  
Universidade Estadual de Londrina – UEL.

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Camila Alves Fior.  
Universidade Estadual de Campinas –  
UNICAMP.

Londrina, 16 de fevereiro de 2024.

Dedico essa pesquisa a todas as crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem, baixas crenças de autoeficácia e falta de motivação para os estudos. Desejo que tenham acesso a profissionais que os auxiliem com humildade, empatia e generosidade ao longo de suas jornadas escolares.

## **AGRADECIMENTOS**

### **A Deus**

Que é sempre minha fonte de força, fé e coragem para o enfrentamento dos dias difíceis. A ti toda honra e toda glória!

### **Ao Professor Dr José Aloyseo Bzuneck**

Que me guiou ao longo dessa jornada com tanta empatia, humanidade e generosidade, tornando o processo mais leve e proveitoso. Me sinto extremamente honrada por ter sido sua orientanda, e agradeço pelos valiosos ensinamentos, pois nossas trocas e lições me transformaram, e possibilitaram grandes aprendizados para a vida acadêmica.

### **Às professoras Dr<sup>a</sup> Camila Fior e Paula Alliprandini**

Pela disponibilidade em participar das bancas de qualificação e de defesa. Pelas palavras gentis com que expressaram importantes contribuições e sugestões que enriqueceram esta pesquisa.

### **Aos colaboradores**

Ao Corpo Docente do PPEDU que contribuíram grandemente na construção do meu aprendizado como pesquisadora.

Aos pais e alunos que participaram dessa pesquisa, pela disponibilidade e confiança.

### **As amigas**

Às colegas que se tornaram companheiras de jornada, em especial à Tereza Kato Vitória Eduarda, e a Caroline Moraes. Obrigada pelo apoio, incentivo e conhecimentos compartilhados.

### **Ao meu esposo Nathan**

Que sempre me incentivou e me apoiou desde o início dessa jornada, contribuindo de forma importante na concretização desse sonho.

### **Aos meus pais, Zilda e Aguinaldo**

Que sempre me incentivaram, apoiaram, e acreditaram em mim. Vocês são meu maior exemplo de vida, são meu porto seguro.

MARQUES, Caroline Isabel de Amorim. **Autoeficácia para Compreensão Leitora: Intervenção pedagógica com alunos do 5º ano das Series Iniciais do Ensino Fundamental.** 2024. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

As crenças de autoeficácia são um importante componente motivacional, e se referem a como acreditamos ser capazes de desempenhar cursos de ação para atingir nossos objetivos em diferentes áreas da vida. Na aprendizagem escolar, os alunos que apresentam elevadas crenças de autoeficácia acreditam mais em suas habilidades e capacidades, se envolvem em atividades mais desafiadoras, são mais resilientes, aplicam mais esforços, e perseveram diante dos desafios. Pesquisas, e avaliações em larga escala, tanto nacionais como internacionais evidenciam que no Brasil os alunos apresentam proficiência em leitura muito abaixo do esperado. Compreender as razões que tem causado esses resultados negativos, nos possibilita refletir e pensar em ações que possam ser praticadas para reverter tal cenário. Nesse sentido o presente estudo tem o objetivo geral de avaliar o impacto de uma intervenção, de natureza quase-experimental, destinada a ensinar estratégias de aprendizagem, visando fortalecer a compreensão leitora e as crenças de autoeficácia em estudantes com dificuldades nestas habilidades. Para alcançar tais objetivos inicialmente 57 estudantes matriculados no 5º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública, em um município paranaense, foram avaliados em pré-teste de autoeficácia para compreensão leitora de textos didáticos de história, e por meio desse teste, 20 crianças que apresentarem escores abaixo da mediana foram selecionados para compor o grupo Experimental (GE) e grupo Controle (GC), dez crianças em cada grupo. A coleta de dados se deu pela aplicação de dois instrumentos: uma escala de autoeficácia para compreensão leitora e um questionário de compreensão leitora para textos de história. Os dados foram coletados em três momentos: no pré-teste, no pós-teste e num pós-teste postergado. A intervenção foi aplicada somente ao grupo experimental, e foi organizada em dez encontros, nos quais os alunos foram ensinados e treinados em estratégias de compreensão leitora. Os resultados revelaram que no pós-teste, em comparação com o pré-teste, os alunos do GE revelaram escores significativamente mais elevados em autoeficácia e em compreensão leitora, o que se manteve no pós-teste postergado. Desta forma, confirmou-se, de acordo com a teoria, que a autoeficácia para compreensão leitora se fortalece em função de experiências de êxito nessa habilidade, conseguidas com a intervenção pedagógica em que foram ensinadas estratégias de leitura. Entretanto, os alunos do GC também apresentaram no pós-teste ganhos significativos em ambas as medidas, um dado não esperado, mas que foi devidamente explicado, à luz da Teoria Social Cognitiva, não anulando os efeitos da intervenção com o outro grupo. Por fim, foram dadas sugestões para novas pesquisas.

**Palavras-chave:** (1) Crenças de Autoeficácia; (2) Compreensão Leitora; (3) Intervenção Pedagógica; (4) Estratégias de Aprendizagem; (5) Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

MARQUES, Caroline Isabel de Amorim. **Self-efficacy for Reading Comprehension: Pedagogical intervention with 5th year students in the Initial Series of Elementary School.** 2024. 143 pp. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

### **ABSTRACT**

Self-efficacy beliefs are an important motivational component, and refer to how we believe we are capable of taking courses of action to achieve our goals in different areas of life. In school learning, students who have high self-efficacy beliefs believe more in their abilities and capabilities, engage in more challenging activities, are more resilient, apply more effort, and persevere in the face of challenges. Research and large-scale assessments, both national and international, show that in Brazil students have reading proficiency well below expectations. Understanding the reasons that have caused these negative results allows us to reflect and think about actions that can be taken to reverse this scenario. In this sense, the present study has the general objective of evaluating the impact of an intervention, of a quasi-experimental nature, aimed at teaching learning strategies, aiming to strengthen reading comprehension and self-efficacy beliefs in students with difficulties in these skills. To achieve these objectives, initially 57 students enrolled in the 5th year of the Initial Series of Elementary Education, in a public school, in a city in Paraná, were evaluated in a self-efficacy pre-test for reading comprehension of history didactic texts, and through this test, 20 children who presented scores below the median were selected to compose the Experimental group (EG) and Control group (CG), ten children in each group. Data collection took place through the application of two instruments: a self-efficacy scale for reading comprehension and a reading comprehension questionnaire for history texts. Data were collected at three moments: in the pre-test, in the post-test and in a delayed post-test. The intervention was applied only to the experimental group, and was organized in ten meetings, in which students were taught and trained in reading comprehension strategies. The results revealed that in the post-test, compared to the pre-test, GE students revealed significantly higher scores in self-efficacy and reading comprehension, which was maintained in the postponed post-test. In this way, it was confirmed, in accordance with the theory, that self-efficacy for reading comprehension is strengthened due to successful experiences in this skill, achieved with the pedagogical intervention in which reading strategies were taught. However, the CG students also showed significant gains in both measures in the post-test, an unexpected finding, but which was duly explained, in the light of the Social Cognitive Theory, not canceling out the effects of the intervention with the other group. Finally, suggestions for further research were given.

**Key-words:** (1) Self-efficacy Beliefs; (2) Reading Comprehension; (3) Pedagogical Intervention; (4) Learning Strategies; (5) Initial Grades of Elementary School.

## LISTA DE ELEMENTOS GRÁFICOS

<b>Figura 1</b> - Modelo triádico de influências.....	52
<b>Tabela 1</b> - Escores dos grupos experimental e de controle em duas medidas, em três momentos, e resultados das análises de variância.....	96

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Síntese dos estudos relatados sobre intervenções para a promoção da compreensão leitora .....	47
<b>Quadro 2</b> – Primeira sessão de intervenção.....	78
<b>Quadro 3</b> – Segunda sessão de intervenção.....	80
<b>Quadro 4</b> – Terceira sessão de intervenção.....	82
<b>Quadro 5</b> – Quarta sessão de intervenção.....	83
<b>Quadro 6</b> – Quinta sessão de intervenção.....	85
<b>Quadro 7</b> – Sexta sessão de intervenção.....	87
<b>Quadro 8</b> – Sétima sessão de intervenção.....	88
<b>Quadro 9</b> – Oitava sessão de intervenção.....	90
<b>Quadro 10</b> – Nona sessão de intervenção.....	91
<b>Quadro 11</b> - Décima sessão de intervenção.....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular.
<b>COVID-19</b>	Doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2.
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
<b>LDB</b>	Lei de Bases e Diretrizes da Educação.
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
<b>OECD</b>	Organisation For Economic Co-Operation And Development.
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Para Crianças E Adolescentes Até 17 Anos).
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para Pais ou Responsáveis de Crianças e Adolescentes de até 17 Anos).
<b>TDE</b>	Teste de Desempenho Escolar.
<b>TSC</b>	Teoria Social Cognitiva.
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA .....	23
1.2 OBJETIVOS.....	24
1.2.1 Objetivo Geral.....	24
1.2.2 Objetivos Específicos.....	24
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>25</b>
2.1 O DESENVOLVIMENTO E A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA.....	25
2.1.1 Origens de falhas de compreensão leitora .....	27
2.1.2 Avaliação da compreensão leitora.....	29
2.1.3 Técnicas de avaliação da compreensão leitora.....	30
2.1.4 Avaliação da compreensão leitora no contexto brasileiro.....	33
2.2 INTERVENÇÕES PARA COMPREENSÃO LEITORA COM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA.....	35
2.2.1 Estudos de intervenção internacionais.....	35
2.2.2. Estudos de intervenção nacionais.....	43
2.3 TEORIA SOCIAL COGNITIVA: MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA.....	49
2.3.1 O modelo de funcionamento humano segundo Bandura.....	51
2.3.2 Conceituando as crenças de autoeficácia.....	53
2.3.3 Crenças de autoeficácia e outros conceitos relacionados.....	55
2.3.4 Papel da autoeficácia na motivação.....	56
2.3.5 Fontes de autoeficácia.....	57
2.3.6 As escolas como agência de fomento ou de impedimento para a autoeficácia.....	59
2.4 ESTUDOS DE INTERVENÇÃO: AUTOEFICÁCIA E COMPREENSÃO LEITORA.....	62
2.5 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COGNITIVAS E METACOGNITIVAS .....	67
2.6 FEEDBACK NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	68
<b>3 MÉTODO.....</b>	<b>70</b>
3.1 PARTICIPANTES.....	70
3.2 CENÁRIO DE PESQUISA.....	71
3.3 INSTRUMENTOS.....	71
3.4 PROCEDIMENTOS.....	72
3.5 QUESTÕES ÉTICAS.....	74

3.6 PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO – GRUPO EXPERIMENTAL.....	75
3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	95
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>96</b>
4.1 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO.....	104
4.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....	104
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>117</b>
APÊNDICE A: Teste de treinamento para a avaliação de autoeficácia.....	117
APÊNDICE B: Pré-teste de autoeficácia para compreensão leitora.....	118
APÊNDICE C: Pós-teste de autoeficácia para compreensão leitora.....	120
APÊNDICE D: Pós-teste postergado de autoeficácia para compreensão leitora.....	122
APÊNDICE E: Pré-teste de compreensão leitora para textos de história.....	124
APÊNDICE F: Pós-teste de compreensão leitora para textos de história.....	126
APÊNDICE G: Pós-teste postergado de compreensão lei leitora para textos de história.....	128
<b>ANEXOS.....</b>	<b>130</b>
ANEXO A – Texto e tarefa referente a primeira sessão de intervenção.....	130
ANEXO B – Texto e tarefa referente a segunda sessão de intervenção.....	131
ANEXO C – Texto e tarefa referente a terceira sessão de intervenção.....	132
ANEXO D – Texto e tarefa referente a quarta sessão de intervenção.....	133
ANEXO F– Texto e tarefa referente a quinta sessão de intervenção.....	134
ANEXO G – Texto e tarefa referente a sexta sessão de intervenção.....	135
ANEXO H – Texto e tarefa referente a sétima sessão de intervenção.....	136
ANEXO I – Texto e tarefa referente a oitava sessão de intervenção.....	137
ANEXO J – Texto e tarefa referente a nona sessão de intervenção.....	138
ANEXO K – Texto referente a décima sessão de intervenção (parte 1) .....	139
ANEXO L – Tarefa de compreensão referente a décima sessão de intervenção (parte 2) .....	140
ANEXO M – Lista de presença da intervenção.....	141
ANEXO N –Frases motivacionais entregues ao grupo Experimental durante uma sessão de intervenção.....	142

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura está presente no cotidiano das sociedades letradas e seu domínio se configura como importante elemento de integração social. No ambiente escolar, a leitura possibilita novas aprendizagens para as diferentes disciplinas do currículo, além do desenvolvimento do pensamento crítico (Coelho, Correa, 2010; Oliveira et al., 2017). Entretanto, mais do que ler, é preciso que os alunos compreendam o que leem. Segundo Mason (2004), a compreensão leitora é a essência da leitura, é uma habilidade importante a ser desenvolvida tanto para o processo de aprendizagem escolar, como para suprir as demandas ao longo da vida. Em outras palavras, a compreensão leitora é uma habilidade acadêmica crucial. Grande parte das aprendizagens escolares acontecem com a leitura de textos, didáticos ou não, que precisam ser bem entendidos.

Novaes et al. (2019) e Oliveira, Germano e Capellini (2016) descrevem a habilidade de compreensão da leitura como a capacidade de o indivíduo captar o sentido do texto e interpretá-lo adequadamente, o que exige dele uma atividade cognitiva específica, a decodificação do texto, pois as ideias e informações encontram-se codificadas em linguagem escrita. Esse processo de decodificação das palavras ocorre na memória de trabalho. Os textos, por sua vez, são constituídos por palavras que formam as frases, períodos compostos, por vezes com orações coordenadas ou subordinadas, além de que em uma frase as ideias podem ser expressas em ordem inversa. Isso significa para o leitor o desafio de reorganizar o texto. Diante disso, é importante destacar que a compreensão leitora difere de mera identificação de palavras ou de fluência na leitura, porém, essas duas habilidades são necessárias para o leitor compreender o que lê (Carroll, Fox, 2017). Por isso, os autores concluem que aprender a ler não é um processo simples, pois exige da criança o domínio de componentes fonológicos, sintáticos e semânticos do sistema linguístico.

Carroll e Fox (2017) também apontaram que, usualmente, de acordo com as abordagens cognitivas, é preciso que se diferenciem as habilidades de leitura em nível de palavra e de compreensão de textos. Estudos mostram que, muitas vezes, o estudante pode apresentar pouca desenvoltura em uma habilidade, mas não em ambas. Alguns alunos com dificuldades na leitura de palavras podem ser considerados disléxicos, porém, em alguns casos, esses estudantes podem

apresentar compreensão relativamente boa do que leem. E há casos de bons leitores de palavras, mas que não compreendem aquilo que estão lendo, rotulados comumente por serem maus compreendedores. A falta de domínio em uma dessas duas habilidades está associada a diferentes problemas cognitivos.

A previsão é de que as crianças, ao encerrarem as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, dominem as habilidades em leitura, principalmente a compreensão de textos. Segundo Wigfield, Gladstone e Turci (2016), a compreensão proficiente da leitura é fundamental para o sucesso nas aprendizagens acadêmicas pois, na medida em que os alunos progridem nas séries escolares, espera-se que leiam e escrevam com maior habilidade, flexibilidade e compreensão em todas as disciplinas escolares. Os mesmos autores ainda observaram que os materiais de leitura se tornam cada vez mais complexos e exigentes na medida em que avançam as séries.

Para Wigfield, Gladstone e Turci (2016) os estudantes precisam desenvolver habilidades como o reconhecimento de palavras, expansão de vocabulário, uso de estratégias cognitivas, inferências, fluência na decodificação, além de desenvolver a criticidade ao analisar os textos. Nesse sentido, a compreensão leitora eficiente é necessária em todas as disciplinas do currículo escolar, pois por meio dos textos os alunos aprendem os conteúdos de diversas áreas, conseguem compreender a redação de problemas matemáticos, além de produzir textos com base em leituras provenientes de meio impresso ou digital. Atualmente, boa quantidade de textos destinados a estudantes está em meio digital, na internet. Como consequência da dificuldade em compreender o texto, em muitas situações, o aluno pode ignorar certas partes importantes por não entender ou, quando for o caso, apenas fazer cópia de trechos, sem a devida compreensão. Em relação às leituras em meios digitais, o estudo a seguir apresenta importantes considerações.

Altamura, Vargas e Salmerón (2023) realizaram uma metanálise para verificar as relações entre hábitos de leitura em dispositivos digitais e a compreensão leitora. As descobertas desse estudo tiveram base em 25 pesquisas publicadas entre os anos de 2000 e 2022, envolvendo 470.000 indivíduos de 30 países. Os pesquisadores descobriram que a leitura impressa, seja por motivo de lazer ou estudos, tem maior potencial de melhorar as habilidades de compreensão leitora em comparação com leituras em meios digitais. Com crianças e adolescentes

no Ensino Fundamental a leitura digital tem relações ainda mais negativas na melhora da compreensão leitora, já nos Ensinos Médio e universitário essa relação melhora ligeiramente, mas ainda não supera os efeitos positivos entre a leitura impressa e a compreensão leitora. Segundo os autores, isso ocorre por que a leitura em celulares, tablets e computadores pode promover distrações, que facilmente tiram o foco do leitor sobre o texto. Além disso a internet apresenta diversos tipos de textos, alguns mais curtos, com ritmos acelerados, muitos estímulos, baixa qualidade de conteúdo e vocabulário mais simples, fatores estes que comprometem a qualidade dos textos e a compreensão leitora. Por fim os autores ainda enfatizam que os leitores principalmente os mais jovens devem ser mais estimulados a lerem em meios impressos, para que haja maior desenvolvimento das habilidades cognitivo-linguísticas.

Em relação ao contexto brasileiro, segundo o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP (Brasil, 2022), no ano de 2021, foi realizada a aplicação da prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) destinada a avaliar as habilidades em leitura e matemática de alunos das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio. Essa avaliação é realizada periodicamente, e busca verificar a qualidade da educação que é ofertada no Brasil. Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental foram submetidos ao exame. E em relação às habilidades linguísticas, constatou-se uma redução dos índices de proficiência nesta área, visto que em 2019 a média nacional havia sido de 214,6 pontos e em 2021 reduziu para 208, evidenciando uma queda de 6 pontos. Esses dados são preocupantes e demonstram que no Brasil existem problemas relacionados à compreensão leitora dos estudantes concluintes das séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB teve origem em 2007 e visa mensurar a qualidade da educação brasileira por meio do desempenho dos estudantes, pela soma de dois indicadores: Prova Saeb e o fluxo escolar (taxas de aprovação e reprovação dos alunos). A nota do IDEB vai de zero a dez, e os resultados em 2021 apontam que os melhores índices de média nacional são das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (5,8 pontos), depois as Séries Finais do Ensino Fundamental (5,1 pontos), e por último o Ensino Médio (4,2 pontos) (Brasil, 2022).

O estado do Paraná atualmente apresenta uma das melhores notas

do IDEB em comparação com os outros estados brasileiros (Qedu, 2023). O IDEB do Paraná para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 6,2 em 2021, maior que a média nacional de 5,8. Porém o IDEB paranaense sofreu queda em relação a edição anterior, visto que em 2019 atingiu 6,5 pontos (Qedu, 2023). Em relação ao município paranaense em que essa pesquisa foi desenvolvida, os dados apontam que o IDEB para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental em 2021 foi de 6,0 ficando pouco abaixo da média paranaense, porém maior que a média nacional (Brasil, 2022).

Apesar das séries iniciais terem atingido maior nota do IDEB no ano de 2021 em relação aos outros segmentos da Educação Básica, em comparação com a média alcançada ao longo das últimas edições, percebe-se que os anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentou queda do IDEB, pois além de não atingirem a meta prevista, pela primeira vez desde a edição de 2015. Segundo Dias e Ramos (2022) mesmo antes de ocorrer a pandemia do Covid-19 o Brasil já vinha enfrentando dificuldades para melhorar a qualidade do ensino nacional e assim reverter os baixos índices de aprendizagem, mas com o advento da pandemia a situação de aprendizagem escolar piorou drasticamente. As notas mais recentes do IDEB evidenciaram que os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental foram os mais afetados, além de apresentarem redução da nota, foi a primeira vez em quatro edições que o IDEB das séries iniciais do Ensino Fundamental não ultrapassa a meta nacional prevista, tendo em vista que em 2021 a meta foi de 5.8 e foi alcançado a nota de 5.5. As Séries Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio também não atingiram a meta prevista do IDEB, porém não houve diminuição da nota em relação a edição anterior. Os autores apontam que essa estabilidade do IDEB dos dois últimos grupos foi artificial, tendo em vista que a redução da taxa de reprovação durante a pandemia do COVID-19, impactou a nota do IDEB de modo a favorecer esses grupos. Assim sendo, entende-se que o maior impacto da pandemia ocorreu entre as crianças menores.

Segundo Bartholo et.al (2023), o fechamento das escolas devido à pandemia da Covid-19 acarretou em redução de aprendizagem para estudantes de todos os níveis, aumentando a disparidade de aprendizagem e desempenho entre diferentes sistemas de ensino, visto que as instituições privadas tiveram mais recursos do que as públicas. As crianças de famílias desfavorecidas foram as mais afetadas, por terem menos oportunidades de aprender após o fechamento das

escolas, por motivos como a falta de dispositivos (celular, computador, tablet), conectividade de internet, local adequado para estudar e ajuda dos pais ou responsáveis. Com base em outros estudos, o autor aponta que crianças pequenas aprendem menos em aulas on-line, em comparação com as aulas presenciais. Sendo assim, crianças menores se beneficiam menos de aulas remotas, pois precisam de mais apoio, orientação, e outros recursos que as aulas on-line não conseguem suprir totalmente.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/Pisa verifica a proficiência em Leitura, Matemática e Ciências de estudantes com 15 anos de idade ao redor do mundo, é aplicado a cada 3 anos, e ocorreu pela última vez em maio de 2022. No Brasil, 10.798 estudantes de 599 escolas participaram. Nesta prova os estudantes brasileiros obtiveram uma pontuação abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (*tradução em português de Organisation For Economic Co-Operation And Development-OECD*) em todas as áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que as notas dos estudantes brasileiros se mantiveram estáveis em comparação com o último exame em 2018, indicando que pandemia do Covid-19 afetou menos que o previsto o desempenho dos estudantes. A pontuação média da OECD em Leitura foi de 476 pontos, a média obtida pelos estudantes brasileiros foi de 410 pontos. No ranking geral o Brasil ficou abaixo de países como Chile, Uruguai, e Jamaica. Os dados nacionais apontaram que as escolas particulares apresentam melhor média (500 pontos) superando as instituições Federais, e ainda, em relação à região geográfica, as escolas dos estados do Sul apresentaram maior média (427 pontos) superando as outras regiões brasileiras (Brasil, 2023; OECD, 2023).

Além desses dados oficiais, diversos pesquisadores (Cunha, Capellini, 2016; Gomes, Boruchovitch, 2011; Nicolau, Navas, 2015; Oliveira, Boruchovitch, Santos, 2008; Santos, Oliveira, 2010; Silva, Witter, Carvalho, 2011; Souza, Hübner, 2020; Suehiro, Boruchovitch, 2016) relataram que, em todos os níveis de ensino, se tem verificado que muitos estudantes apresentam problemas quanto à compreensão leitora, o que compromete as aprendizagens desde o início da escolarização e afeta seu desenvolvimento ao longo dos anos escolares. A seguir, serão apresentados como amostra alguns desses estudos nacionais em que foram identificados desempenho em leitura inferior ao esperado para estudantes matriculados no Ensino Fundamental.

Em uma investigação com 434 alunos do Ensino Fundamental, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) buscaram verificar a relação entre a compreensão leitora e o desempenho escolar nas disciplinas de português e matemática. Constatou-se que os estudantes que demonstraram melhor compreensão textual também atingiam melhores notas nestas disciplinas. Já os alunos que acusaram baixo desempenho em compreensão leitora nos testes, também apresentavam notas mais baixas nas disciplinas verificadas. Esses resultados evidenciaram a relação entre a compreensão leitora e o rendimento escolar em diferentes disciplinas do currículo.

Nicolau e Navas (2015) investigaram estudantes do 1º e 2º ano do das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em termos de habilidades consideradas preditoras do sucesso de leitura em crianças. Com base na porcentagem total de acertos obtidas pelo instrumento avaliativo, verificou-se que boa parte dos alunos do 1º e 2º ano apresentaram resultados inferiores à média de seus grupos nas habilidades consideradas essenciais para o sucesso da leitura, como por exemplo, competências relacionadas à linguagem oral, ao processamento fonológico, leitura, compreensão e à escrita.

No estudo visando identificar o nível de compreensão leitora de 240 estudantes de Ensino Fundamental, Suehiro e Boruchovitch (2016) descobriram que do total de avaliados, 65 alunos (27,1%) foram classificados no nível de frustração, ou seja, não conseguem compreender de forma satisfatória o que leem, e 82 alunos (34,2%) foram classificados no nível de leitura instrucional, ou seja, demonstraram habilidade razoável para compreender o que leem. Nesse sentido os resultados dessa pesquisa apontaram que mais da metade dos estudantes avaliados apresentaram desempenho insuficiente ou básico de leitura, considerados aquém do esperado para a sua etapa de escolarização.

Em outro estudo com crianças, Souza, Escarce e Lemos (2019) aplicaram para 103 alunos o Teste de Desempenho Escolar (TDE) que avalia escrita, leitura e aritmética. Verificou-se que do total avaliado, 56 crianças apresentaram desempenho considerado inferior, os demais 47 alunos apresentaram desempenho considerado médio/superior. Com base nos resultados, constatou-se que a maioria das crianças apresentaram desempenho em escrita, leitura e aritmética abaixo do esperado.

Com 336 estudantes das séries finais do ensino fundamental,

oriundos de escolas públicas da região sul do Brasil, Souza e Hübner (2020) avaliaram a habilidade de ler palavras isoladas e a compreensão de texto escrito. Como resultado, identificaram que do total de estudantes avaliados, 49 (14,5 %) foram considerados bons leitores, e 37 alunos (11%) foram considerados leitores com dificuldades maiores de compreensão e os demais apresentaram desempenho intermediário. Nesse sentido, somente 49 (14,5%) dos alunos avaliados foram classificados como leitores competentes, o que é considerado um dado preocupante, tendo em vista a grande quantidade restante de alunos que foram considerados leitores básicos ou com problemas de compreensão mais graves.

Com base em vários autores, Suehiro e Boruchovitch (2016) sugeriram que o baixo desempenho em compreensão leitora, evidenciados em tantos estudos e avaliações em larga escala, ocorrem porque os estudantes, apesar de terem certas habilidades em leitura, não desenvolveram satisfatoriamente a capacidade de extrair as ideias principais dos textos. Para muitos estudantes essa dificuldade é percebida já nas séries iniciais do Ensino Fundamental e pode continuar ao longo de toda a trajetória escolar. Diante disso, é imprescindível identificar os fatores que desfavorecem o sucesso na aprendizagem dos alunos pois, a partir destas descobertas, será possível intervir, com a finalidade de amenizar essa realidade e oferecer reais chances de êxito na aprendizagem dos estudantes. A seguir serão abordadas algumas informações a respeito da legislação brasileira sobre habilidades em leitura em nosso país.

No Brasil, a Constituição Federal, como o principal código de leis que regem o país, recentemente, passou por alterações sobre aprendizagem escolar, no que tange a Leitura e Escrita. Em 12 de julho de 2018, foi promulgada a lei de nº 13.696 referente a Política Nacional de Leitura e Escrita e em seu artigo 1º instituiu “a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”. Além do mais, em seu art. 2º inciso II aponta “o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa”. Em seu art. 3º inciso II indica o fomento à formação de mediadores de leitura, como professores, bibliotecários e agentes de leitura visando fortalecer ações que estimulem a leitura. Ainda no art. 3º, o inciso X orienta “incentivar a expansão

das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos” (Brasil, 2018).

Depois da Constituição Federal, a Lei de Bases e Diretrizes da Educação/LDB é o documento normativo mais influente no meio educacional, e este também passou por alterações recentes em relação ao seu compromisso com a formação do sujeito leitor. A lei Nº 14.407, datada de 12 de julho de 2022, alterou a Lei nº 9.394/96. A nova lei incluiu acréscimos ao art. 4º decretando “a alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.” Também houve acréscimos ao art. 22 da LDB indicando que “são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo” (Brasil, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que entrou em vigor recentemente na Educação Básica, e determina competências gerais e específicas, além de habilidades, conteúdos e aprendizagens essenciais a todos os alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este documento contempla a leitura como um dos quatro eixos principais da linguagem e aponta que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Ainda sobre o Eixo Leitura, a BNCC amplia o conceito para além de textos escritos, considerando também a leitura de imagens estáticas, como fotos e pinturas, imagens em movimento como filmes e vídeos, além de leitura de sons, por meio de músicas, fazendo uso de recursos digitais ou materiais impressos. Também menciona que os professores devem contribuir na orientação sobre o uso consciente das informações encontradas através de fontes online, alertando os alunos a fazerem análise crítica, investigar as fontes, antes de disseminar informações.

A BNCC menciona ainda, que as demandas cognitivas das atividades relacionadas à leitura devem aumentar o nível de complexidade de acordo com a progressão das séries escolares, ressaltando que essa complexidade se apresenta por meio do uso de habilidades linguísticas que exigem processos mentais, como recuperação de informações (identificação, organização etc.), processos de compreensão (inferência, estabelecimento de relações, comparações etc.) e por fim, reflexões sobre o texto (análises, justificação, articulação etc.). O documento ainda faz orientações sobre a participação crescente dos estudantes em atividades de leitura, para ampliar o seu repertório de experiências, conhecer gêneros textuais, resultando em mais conhecimentos prévios para novas situações de leitura. O mesmo documento ainda sugere que os professores permitam que o aluno também tenha oportunidades de escolher suas leituras, de acordo com seus gostos pessoais, contribuindo por desenvolver o hábito da leitura, mobilizando os alunos a lerem mais para fazerem escolhas mais desafiadoras.

Como conclusão do que foi exposto nessa introdução, entende-se que a compreensão leitora se configura como uma habilidade crucial tanto para o desenvolvimento acadêmico, quanto para outras demandas da vida social. É imprescindível que o aluno desenvolva diversas habilidades em leitura durante o percurso escolar, como por exemplo a fluência e a compreensão do texto, porém os resultados de pesquisas e avaliações em larga escala demonstram que em toda a Educação Básica existem problemas em relação ao desempenho dos alunos nas habilidades leitoras, apontando falhas no processo de ensino e aprendizagem. Diante dessa realidade, é necessário entender os processos envolvidos nessa problemática e propor ações que contribuam para transformar e amenizar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes.

A seguir, será apresentada a Fundamentação Teórica desse estudo, que foi organizada em seis subcapítulos, sendo o primeiro deles “O desenvolvimento e avaliação da compreensão leitora” no qual foram descritas as condições para o aprimoramento de habilidades de leitura, as causas do fracasso e os modos de se avaliar a compreensão leitora. O segundo subcapítulo é titulado “Intervenções para compreensão leitora com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma revisão narrativa da literatura” que apresenta uma revisão de literatura descrevendo a estrutura de oito intervenções bem sucedidas no desenvolvimento da compreensão leitora com alunos das Séries Iniciais da Educação Básica. O terceiro

subcapítulo é titulado “Teoria Social Cognitiva: motivação e autoeficácia” em que são apresentados os conceitos de cada variável, além das relações entre a compreensão leitora, crenças de autoeficácia e motivação escolar a luz da Teoria Social Cognitiva proposta por Albert Bandura. O quarto subcapítulo é denominado “Estudos de intervenção: autoeficácia e compreensão leitora” no qual são apresentados alguns estudos internacionais que avaliaram os efeitos de intervenções sobre a autoeficácia para a compreensão leitora com crianças do Ensino Fundamental. O quinto subcapítulo aborda as “Estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas”, e por fim o último subcapítulo discorre sobre o “Feedback no processo de ensino e aprendizagem”.

Na sequência é apresentado o Capítulo sobre o Método, que descreve quem foram os participantes, qual foi o cenário de pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos empregados, as questões éticas envolvidas, detalhamento dos procedimentos de intervenção com o grupo experimental, e também os procedimento de análise de dados. O último capítulo desta dissertação discorre sobre os Resultados e Discussão, contemplando também as limitações do presente estudo e implicações educacionais. E ao final do texto, em anexo, será possível visualizar os instrumentos de coleta de dados utilizados, assim como os textos e atividades aplicados ao longo da intervenção pedagógica.

## 1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Buscando compreender melhor os aspectos que promovem o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, este projeto de pesquisa visa responder as seguintes indagações: É possível que uma intervenção de curta duração voltada para o ensino de estratégias de aprendizagem, possa melhorar a compreensão leitora e fortalecer autoeficácia dos estudantes?

Como hipóteses dessa pesquisa, sugere-se:

- (1) Crianças que apresentam baixos escores em autoeficácia para leitura também terão deficiências em compreensão leitora.
- (2) Intervenção pedagógica com foco em ensinar estratégias de leitura podem promover melhora na compreensão leitora.
- (3) As crenças de autoeficácia para leitura se fortalecem na medida em que as crianças têm progresso na compreensão leitora.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral:

Avaliar o impacto de uma intervenção, de natureza quase-experimental, destinada a ensinar estratégias de aprendizagem, visando fortalecer a compreensão leitora e as crenças de autoeficácia em estudantes com dificuldades nestas habilidades.

### 1.2.2 Objetivos Específicos:

1) Avaliar, entre estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, as crenças de autoeficácia para compreensão leitora e a compreensão leitora de textos didáticos de História, em dois grupos selecionados - experimental e de controle.

2) Aplicar procedimentos de intervenção no grupo experimental, com o treinamento em estratégias para compreensão leitora de textos de História, com o objetivo de promover o domínio nessa habilidade, visando o consequente fortalecimento da autoeficácia.

3) Após a finalização da intervenção, comparar os resultados da intervenção em compreensão leitora e para as crenças de autoeficácia dos estudantes do grupo experimental com os do grupo controle.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O DESENVOLVIMENTO E A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA.

O presente subcapítulo visa apresentar as condições e habilidades necessárias ao desenvolvimento da leitura, causas das dificuldades de aprendizagem em leitura, formas de avaliar a compreensão leitora, além de discutir sobre como a avaliação para essa habilidade acontece no contexto brasileiro.

O desenvolvimento das habilidades de leitura depende de vários fatores. Para que aconteça a compreensão leitora, especificamente, de acordo com Novaes Zuanetti e Fukuda (2019), os estudantes precisam de pré-requisitos, como o de ter domínio de vocabulário específico de cada texto, conhecer estratégias de leitura e, por fim, realizar o processamento na memória de trabalho, para o que se prevê motivação. Côrrea, Machado e Hage (2018) apontam que para a criança conseguir aprender a ler e escrever, antes precisa conhecer os símbolos gráficos, distinguir cada letra, ter consciência auditiva dos sons das palavras e sentenças. Cain, Oakhill, e Bryant (2004) já haviam argumentado que outras ações mentais são necessárias para a compreensão de um texto, como a de fazer inferências, integrar partes, monitorar a compreensão, além de saber identificar a estrutura do texto.

Além dos processos cognitivos e fatores derivados da escola, é necessário considerar a influência do ambiente sociocultural em que o aluno está inserido, como sugeriram Suehiro e Boruchovitch (2016). As autoras apontaram que ler é uma atividade complexa, que envolve aspectos cognitivos, linguísticos, textuais e socioculturais. Neste sentido, vale ter presente a contribuição de Vygotsky (1988; 2008), que propôs que cada criança adquire, junto à família e o ambiente sociocultural, conhecimentos diversos e habilidades, o que inclui, por exemplo, o sistema de palavras, que é o repertório de vocabulário, por meio do qual o conhecimento pode ser mediado e comunicado. O vocabulário é considerado parte dos conhecimentos que a criança adquire no meio familiar, antes mesmo de ser introduzida na escola. O significado que a criança atribui às palavras é o que lhe foi ensinado por sua família que, por sua vez, está inserida em determinado grupo social.

Levando em consideração as influências familiares e culturais no desenvolvimento linguístico da criança em seus primeiros anos de vida, supõe-se

que, diante das desigualdades socioeconômicas e diferenças culturais existentes no Brasil, o código linguístico das famílias em ambientes desfavorecidos pode ser limitado, sugerindo que alguns alunos tenham dificuldades em compreender os textos escolares, por apresentarem uma linguagem diferente e mais restrita considerando aquela que conhecem. Segundo Wright e Cervetti (2017), vários estudos apontam uma correlação entre o conhecimento de vocabulário e a compreensão leitora, indicando que quanto maior o repertório de vocabulário de um indivíduo, melhor é sua compreensão dos textos. Assim, cabe à escola no Ensino Fundamental o papel de contribuir para a ampliação do repertório linguístico dos alunos. Souvignier e Mokhlesgerami (2006) observaram que as crianças, especialmente as mais jovens, não conseguem frequentemente identificar palavras que não tenham sentido para elas e nem se dão conta de que não entendem certas palavras.

Nesse contexto, Hirsch (2003) verificou que, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental estadunidense, grande parte das crianças conseguiam compreender textos simples, porém, muitos alunos não conseguiam lidar com textos mais avançados, principalmente as crianças de origem familiar de baixa renda. Desta forma, é importante ressaltar que a escola deve considerar o meio social em que o aluno está inserido, verificando a possibilidade de que a linguagem oral e os significados atribuídos às palavras praticadas com as famílias e no ambiente social podem ser diferente da linguagem dos textos escolares, o que poderá acarretar dificuldades na compreensão leitora.

Durante a leitura de um texto, os alunos terão mais facilidade na compreensão, se tiverem conhecimento prévio do vocabulário presente no texto. Por outro lado, apresentarão dificuldades para compreenderem leituras com termos tipicamente acadêmicos, como é visto nos textos didáticos de cada disciplina. Esse dado foi constatado na pesquisa de Fitzgerald, Relyea e Elmore (2022), com o objetivo de identificar a quantidade de vocábulos acadêmicos em textos didáticos de matemática, ciências e estudos sociais para alunos do Ensino Fundamental. Os autores descobriram que 31% das palavras presentes nos textos eram tipicamente acadêmicas e mais complexas, o que foi considerado uma quantidade alta. Boa parte dessas palavras não eram compreendidas justamente pelos alunos que apresentavam dificuldades na compreensão leitora.

Além do problema com palavras, Wright e Cervetti (2017), com base

em estudos de diversos autores, salientam que o tipo de texto influencia a compreensão leitora dos alunos. Assim, o gênero literário, o estilo do autor e o assunto específico dos textos de cada disciplina são fatores que podem favorecer ou dificultar a compreensão. Por isso, o estudante pode apresentar desempenhos diferentes em compreensão leitora a depender das especificidades do material de leitura, podendo compreender melhor certos tipos de textos do que outros. Além disso, tais fatores são também preditores diferenciados do interesse pelo assunto, em termos de motivação e de autoeficácia. Tais comentários de Wright e Cervetti (2017) sugerem que a avaliação da compreensão leitora deve levar em conta o tipo de texto, seu estilo próprio e seu vocabulário. Ou seja, uma coisa é pedir para os alunos revelarem compreensão de um texto sobre a vida diária ou sobre a natureza, outra coisa é verificar a compreensão de um texto didático como de ciências ou história.

Viana et al. (2017) sugeriram que os professores precisam estar atentos aos conhecimentos que os alunos têm do vocabulário de um texto antes de trabalhá-lo em sala de aula, antecipando que alguns termos são desconhecidos por eles. Isso não significa deixar de apresentar textos que contenham expressões mais complexas, mas sim, que é preciso prever que alguns termos podem dificultar a compreensão do enunciado e devem ser esclarecidos, seja por explicação prévia do professor, inferências ou pesquisa em dicionário, a depender do objetivo da situação de aprendizagem. Nesse sentido, além de outros fatores, o conhecimento de vocabulário é extremamente importante para haver compreensão da leitura e está entre as razões que dificultam a compreensão dos textos didáticos para muitos estudantes.

### 2.1.1 Origens de falhas na compreensão leitora

Como base no que foi exposto, são vários os fatores que podem explicar o fracasso em compreensão dos textos pelos alunos. Segundo Cain, Oakhill e Bryant (2004) e Cain e Oakhill (2006), esses problemas têm origem em duas deficiências básicas: no processamento e no conhecimento linguístico. O processamento é considerado falho quando o aluno não consegue processar as palavras, fazer inferências, monitorar a sua compreensão da leitura (metacognição), ou quando há limitações na memória de trabalho. Segundo Nouwens et al. (2021) a

memória de trabalho é uma das três funções executivas cruciais para a compreensão leitora, por ser um mecanismo pelo qual a pessoa é capaz de armazenar informações/conhecimentos anteriores, ao mesmo tempo em que processa novas informações. Em outras palavras, é em função da memória de trabalho que as crianças, ao lerem, são capazes de integrarem os conteúdos presentes nos textos com tudo aquilo que já sabiam. Cain, Oakhill e Bryant (2004) e Cain e Oakhill (2006), explicam que os conhecimentos linguísticos estão associados a conhecimentos prévios, adquiridos anteriormente, entre os quais está o conhecimento do significado das palavras, isto é, a semântica. Além de inteligência verbal, outros conhecimentos prévios incluem os tipos de texto da área específica ao qual o texto se refere, como de ciências, matemática e História.

Apoiada em diversos autores, Mason (2004) concluiu que as dificuldades de alunos na compreensão leitora se devem à deficiências no uso correto de estratégias de leitura, além de possível falta de motivação. Em termos de estratégias, o que faltam aos leitores deficitários são habilidades metacognitivas aplicadas à compreensão leitora, ou seja, não dispõem de estratégias para regularem a falta de compreensão. Em comparação com os colegas sem esse problema, frequentemente adotam estratégias mais simples, porém ineficazes, por isso, apresentam dificuldades de entender as informações presentes no texto, que assim para eles permanecem sem sentido. Viana et al. (2017), que defendem que os alunos precisam adotar processos e estratégias para extrair sentido de um texto, explicaram que tais processos e estratégias nem sempre se mostram tão eficazes porque normalmente não são ensinados, isto é, os alunos não têm nenhum conhecimento de tais estratégias.

Em síntese, a literatura tem revelado que muitos fatores estão associados à compreensão leitora, como o processamento cognitivo, conhecimentos linguísticos e, de modo especial, conhecimento e uso correto de estratégias de leitura. Deficiências nessas habilidades levam a problemas de compreensão leitora. Assim, todo procedimento de intervenção deverá priorizar o ensino de estratégias de leitura, oferecer dicas e orientações sobre como identificar melhor as informações do texto por meio de ações a serem realizadas antes, durante e depois da leitura. Fabri et al. (2022), por exemplo, sugerem que, no contexto escolar, o ensino das estratégias de compreensão leitora deve explorar, entre outras coisas, uma diversidade de textos, com roteiros para a identificação da ideia principal.

Alexander (2005) identificou seis possíveis perfis de alunos em termos de habilidades leitoras: (1) Leitores altamente competentes, (2) Processadores esforçados, (3) Leitores que se atêm aos conhecimentos prévios, (4) Processadores não estratégicos, (5) Leitores desafiados e (6) Leitores resistentes. Os leitores altamente competentes são aqueles que apresentam forte interesse e conhecimento de leitura, e leem com sucesso na maioria das situações. Os processadores esforçados são aqueles que apresentam alto envolvimento em situações de leitura, porém, muitas vezes, precisam exercer esforço considerável para atingir a compreensão. Os leitores dependentes de conhecimentos prévios podem se envolver com sucesso só em textos para os quais já tenham algum conhecimento anterior ou experiência pessoal. Os processadores não estratégicos são os leitores que não apresentam um repertório adequado de estratégias. Já os leitores desafiados são aqueles que não têm o domínio dos processos básicos e fundamentais de leitura. Por último, os leitores resistentes são aqueles que podem ter conhecimentos prévios necessários, como o conhecimento de vocabulário e de estratégias, entretanto, não têm interesse pela leitura, ou seja, sofrem de problemas de motivação.

Dienmore et al. (2018), em um estudo com crianças do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, visaram identificar os perfis de alunos em relação à leitura, com uso das categorias propostas por Alexander (2005). Entretanto, esses autores observaram que não é adequado classificar os alunos em categorias fixas, apenas com base no desempenho de leitura de certos textos e em dado momento, visto que que o perfil de habilidade leitora segue um processo dinâmico e progressivo, ou seja, pode sofrer mudanças ao longo do processo de aprendizagem. Os mesmos autores também sugeriram que intervenções específicas para melhorar as habilidades leitoras deverão levar em conta a condição atual do leitor, identificando seus pontos fortes e fracos. Por isso, é necessário utilizar instrumentos adequados para a avaliação da compreensão leitora.

### 2.1.2 Avaliação da compreensão leitora

Uma vez que todo procedimento de intervenção é destinado a sanar problemas como os de compreensão leitora, um passo inicial consiste em avaliar o nível atual dessa habilidade. Cain e Oakhill (2006) argumentaram que em pesquisas

experimentais sobre compreensão leitora é imprescindível adotar métodos precisos de avaliação dessa habilidade, tendo em vista que esta avaliação possibilitará detectar e diagnosticar possíveis dificuldades em leitura, além de testar teorias psicológicas sobre habilidades cognitivas relacionadas ao desenvolvimento da leitura e seus problemas. Entretanto, é necessário distinguir a habilidade de ler palavras e frases e habilidades de compreensão da leitura, pois são competências diferentes, embora tenha-se descoberto correlação entre elas.

As mesmas autoras reconhecem que todos os instrumentos de medição da compreensão leitora podem apresentar pontos fortes e fracos; nesse sentido, ao escolher o instrumento de avaliação, deve-se atentar quanto à sensibilidade da técnica e a carga de processamento cognitivo exigido. Por exemplo, quando o aluno realiza uma tarefa destinada a avaliar a compreensão leitora em que a escolha foi forçada, exigirá dele pouca carga de processamento cognitivo, possivelmente resultando em respostas por “chute” ou adivinhação. No entanto, os testes de compreensão leitora que sejam compostas por escolhas múltiplas ou questões abertas exigem maior processamento cognitivo (Cain, Oakhill, 2006).

Cain e Oakhill (2006) ainda apontam que as técnicas de avaliação da compreensão leitora devem promover o desenvolvimento de nossa compreensão teórica dos processos de leitura e, simultaneamente, assegurar diagnósticos de falhas e problemas na compreensão. Nessa perspectiva, instrumentos avaliativos são adaptados para se adequar a tais necessidades. As mesmas pesquisadoras, baseando-se em estudos de outros autores, sugeriram que a compreensão leitora pode ser limitada e prejudicada pela dificuldade na leitura de palavras e, conseqüentemente, podem ter dificuldades para compreender o que leem. Por isso, em pesquisas, ao comparar grupo experimental e controle, deve-se equiparar os alunos em função da capacidade de ler palavras. Os alunos ainda devem ser avaliados quanto à sua capacidade de decodificação e compreensão do que ouvem, inclusive, para certos grupos ainda haveria a necessidade de se avaliar a capacidade cognitiva e o domínio de vocabulário.

### 2.1.3 Técnicas de avaliação da compreensão leitora

Com base em suas próprias pesquisas e nas de outros autores, Cain e Oakhill (2006) coletaram e discutiram as cinco técnicas mais usadas para a

avaliação da compreensão leitora, são elas: (1) Método Cloze, (2) Reconhecimento de sentenças como falsas ou verdadeiras, (3) Tarefa de verificação de sentenças, (4) Questões de múltipla escolha, e (5) Questões abertas. A seguir, como base nesses autores, cada uma das cinco técnicas serão descritas, apontando suas vantagens e desvantagens.

O método ou Técnica de Cloze, consiste de sentenças curtas ou textos mais longos em que palavras são omitidas, deixando lacunas, que devem ser preenchidas pelo aluno. Esse método de avaliação exige que o estudante faça inferências para preencher a lacuna. Como vantagem, esse tipo de técnica avaliativa permite que um grupo maior de alunos sejam avaliados ao mesmo tempo, diferente de outros métodos, que somente podem ser aplicados de forma individual. Antes de tudo, é indicado que primeiramente se avalie nas crianças a habilidade de leitura de palavras e sentenças, tendo em vista que esse instrumento supõe que o aluno saiba ler palavras, pois, falhas em preencher corretamente as lacunas pode ser consequência da dificuldade nessa habilidade, antes mesmo de ser considerada falha na compreensão.

Algumas pesquisas brasileiras, como a de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), Santos e Oliveira (2010), Oliveira et al. (2012), Suehiro e Boruchovitch (2016), Oliveira, Santos e Rosa (2016), Santos et al. (2017), Colombo e Cárnio (2018), fizeram uso do método de Cloze para avaliar a compreensão leitora de estudantes no Ensino Fundamental.

O reconhecimento das sentenças como falsas ou verdadeiras é um tipo de método que consiste na leitura de um texto, e como tarefa o aluno deve ler algumas sentenças e identificar se ela é verdadeira ou falsa, outras vezes assinalar sim ou não. Como vantagem esse tipo de avaliação não exige do aluno um nível muito alto de processamento cognitivo, tendo em vista que não há necessidade de elaboração de respostas verbais mais complexas. Esse método é semelhante as provas com questões de verdadeiro/falso aplicadas nas escolas. Porém esse instrumento também apresenta falhas, pois não exige a realização de inferências, que é uma prática crucial para a compreensão, visto que maus leitores possuem dificuldades justamente na habilidade de fazer inferências.

A tarefa de verificação de sentenças é uma técnica considerada variação do modelo acima, e consiste na leitura de algumas sentenças, para cada uma delas são apresentadas de 12 a 15 sentenças alternativas, algumas delas são

paráfrases da original e outras são distorções. Como vantagem essa técnica possibilita o cômputo mais extenso de erros e acertos. Como desvantagem, esse tipo de método não permite que a criança possa checar cada sentença proposta com o texto original, não ficando claro se a compreensão do texto foi avaliada corretamente, principalmente em termos de realização de inferência.

As questões de múltipla escolha são um tipo de avaliação que consiste na leitura de um texto, em seguida são apresentadas entre três ou mais questões, e a criança deve escolher a resposta certa e assinalar. Essa é uma técnica mais sensível que a de reconhecimento de sentenças como falsas ou verdadeiras, pois exige um nível mais elevado de processamento cognitivo, visto que o aluno precisa ler atentamente e comparar as respostas. Como limitação, essa técnica não exige necessariamente que o aluno confira as respostas com o texto base, o que leva o estudante a não fazer inferências, se apoiando somente na comparação entre as opções.

Segundo Lucio et al. (2015) o uso das questões de múltiplas escolha, como forma de avaliação da compreensão leitora, apresenta uma importante limitação, pois permite ao avaliado responder a pergunta de forma aleatória, fazendo a escolha por “chute” sem que realmente tenha compreendido as informações do texto.

No método de Questões abertas primeiramente os participantes fazem a leitura de um texto, e na sequência recebem uma série de questões abertas, com o propósito de avaliar a memória e a compreensão do texto. A vantagem deste método é que por meio das respostas será possível captar sutis aspectos de compreensão do texto, assim como identificar possíveis equívocos de interpretação. Essa técnica também apresenta desvantagens, pois alguns alunos podem não apresentar um bom desempenho na avaliação, pelo fato de terem dificuldades em construir uma resposta discursiva; mesmo que tenham compreendido o texto, porém não são capazes de conseguir organizar sua resposta e expressar devidamente essa compreensão. Essa técnica foi utilizada com crianças dos 4 e 5º anos por Jordão et al. (2019) e, segundo essas autoras, esse método permite elaborar questões específicas que possibilitem captar os processos cognitivos envolvidos, como sugerido por Oliveira, Lúcio e Miguel (2016).

Em síntese, com base no que foi exposto, existem vários métodos disponíveis para avaliação da compreensão leitora, porém, o que é comum a todos

eles é a apresentação de um texto específico sobre o qual os participantes devem avaliar sua compreensão. Além disso, é preciso atentar para as vantagens e desvantagens de cada método. Segundo Cain e Oakhill (2006), para a mensuração da compreensão leitora é imprescindível que se leve em conta a sensibilidade da tarefa, pois algumas podem abranger ou não a capacidade de realização de inferências e a retenção de informações na memória. É também importante que a tarefa não seja muito fácil, pois pode dar origem a escores próximos ao teto, já no pré-teste. A idade da criança também deve ser considerada ao fazer uso de testes padronizados. Já em testes experimentais não padronizados, deve-se considerar a faixa etária, ou o ano escolar dos participantes para a realização do estudo piloto. Além do mais, é necessário ter consciência de que a compreensão leitora exige diversas habilidades cognitivas e linguísticas, dentre elas as mais críticas são: saber ler palavras, ter um repertório linguístico (vocabulário) pertinente ao tema, ter capacidade intelectual e dispor de carga de processamento exigida na avaliação da compreensão. Neste sentido, como foi apontado por Fong et al. (2021), a estratégia de identificar as ideias principais de um texto de História é diferente da estratégia a ser utilizada, por exemplo, em cima de um texto de biologia.

#### 2.1.4 A avaliação da compreensão leitora no contexto brasileiro

No contexto nacional nos deparamos com poucas alternativas de instrumentos confiáveis e validados para avaliação da compreensão leitora. Oliveira, Lúcio e Miguel (2016) apontam que no Brasil existe escassez de instrumentos formais de avaliação da compreensão da leitura, disponibilizados por editoras e que apresentem indicadores confiáveis de qualidade psicométrica. A maioria dos procedimentos avaliativos existentes se encontram dispersos em teses, dissertações e artigos científicos, que muitas vezes se tornam o principal recurso dos profissionais que trabalham nessa área.

Ainda segundo Oliveira, Lúcio e Miguel (2016), alguns instrumentos para a avaliação da compreensão leitora são comercializados por editoras, porém, ainda podem apresentar problemas. Por exemplo, o método de Saraiva, Moojen e Munarski (2006) destina-se à avaliação da compreensão de textos expositivos, porém não existem pesquisas empíricas assegurando indicadores psicométricos, estatísticas descritivas e normas. Por outro lado, sobre o teste de Cloze há

indicadores psicométricos e vários estudos de validação, porém ainda não estão disponíveis para comercialização, sendo encontrados somente em trabalhos científicos e capítulos de livros.

De acordo com Oliveira, Lúcio e Miguel (2016), atualmente, no Brasil, os únicos instrumentos formais disponíveis para avaliar a compreensão da leitura são os dois subtestes da Bateria PROLEC (Compreensão de Orações e compreensão de textos) que apresentam normas intragrupo além de estudos de confiabilidade e validação. Porém uma análise mais detalhada do manual evidencia também alguns problemas, como por exemplo, a possibilidade de efeito de teto, ou seja, é quando os sujeitos avaliados pontuam nos níveis mais elevados da medida, por alguma influência do instrumento, prejudicando a variabilidade dos escores, e em consequência disso, pode alterar o diagnóstico do indivíduo avaliado.

Nesse sentido os mesmos autores ainda apontam que existe uma lacuna na pesquisa nacional em relação à construção de testes de compreensão leitora, e infelizmente os instrumentos disponíveis para comercialização ainda apresentam alguns problemas de confiabilidade e validação, indicando a urgência de iniciativas que se comprometam com a criação de instrumentos para avaliação da compreensão leitora com base em estudos e evidências.

Algumas pesquisas nacionais apresentaram iniciativa em elaborar métodos de avaliação da compreensão leitora, como, por exemplo, Lucio et al. (2015) que, em um estudo piloto, construíram um instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora para crianças do 3º ao 5º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que consiste de sete textos narrativos e expositivos, e entre nove e 11 questões abertas para cada texto. Recentemente, Vilhena e Pinheiro (2020) adaptaram e validaram para o contexto brasileiro a Escala de Compreensão leitora para Crianças – TELCS, originalmente de Lobrot. Essa Escala é composta por 36 frases isoladas. Iniciando com frases mais curtas, que vão aumentando gradativamente (de oito à 20 palavras), sendo que a última palavra de cada frase é omitida, e cada item possui cinco alternativas de múltipla escolha, em que somente uma das palavras completa corretamente a frase.

Diante do exposto, vale ressaltar a urgência e relevância de aumentar as iniciativas voltadas para estudos, construção e validação de instrumentos de avaliação para compreensão leitora no Brasil. Para que assim os profissionais que atuam na função de avaliadores, possam dispor de recursos mais

adequados e confiáveis, amenizando as chances de falhas de diagnósticos, que tanto podem prejudicar a vida acadêmica, social e emocional dos alunos.

## 2.2 INTERVENÇÕES PARA COMPREENSÃO LEITORA COM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

Pesquisas de intervenção destinadas a levar alunos a desenvolverem a compreensão leitora foram realizadas com determinados procedimentos que, segundo Gomes e Boruchovitch (2011) têm o potencial de melhorar diversas competências cognitivas dos estudantes em relação à leitura, valorizando certas atividades de pensamento e, além disso, o pensar sobre o pensar, isto é, a metacognição. Por meio de intervenção adequada é possível ensinar estratégias de leitura e autorregulação.

A seguir, serão apresentados oito estudos, seis deles internacionais e dois nacionais, em que foram realizadas intervenções para o desenvolvimento da compreensão leitora com crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nestas pesquisas, verificou-se principalmente o método e os procedimentos utilizados durante as sessões de instrução, visando identificar os recursos mais eficazes para o desenvolvimento da compreensão da leitura em crianças com dificuldades nessa habilidade. Em todos eles, o objetivo dos autores era de provocar os processos mentais de compreensão dos alunos, explorando seus conhecimentos prévios, por meio de sessões em que o instrutor oferecia dicas e orientações a serem assimiladas e praticadas.

### 2.2.1 Estudos de intervenção internacionais

No contexto internacional, Ferraz e Santos (2021) identificaram 13 estudos publicados entre 1989 e 2014, que tiveram o objetivo de investigar a estrutura de intervenções bem-sucedidas no desenvolvimento da autorregulação para aprendizagem, autoeficácia e especificamente em relação à compreensão da leitura por alunos da educação básica. A busca pelos artigos foi realizada pelos autores em cinco bases de dados, bem como através do método de busca por citações. A amostra dos estudos foi composta por alunos do 3º ao 6º ano de escolas americanas, alemãs e eslovenas. Como amostra dos estudos citados nessa revisão,

três serão apresentados: Schunk e Rice, (1991), Mason (2004) e Spörer, Schünemann (2014), acrescidos de outros três, citados na literatura internacional: de Schunk e Rice (1993), Guthrie et al. (2004) e Viana et al. (2017), todos com descrições dos métodos de intervenção.

Começando pelos mais antigos, numa série de estudos, Schunk e Rice (1989; 1991; 1993) aplicaram diversas estratégias de intervenção destinadas a promover a compreensão leitora de crianças do ensino fundamental. Dessa série, como amostra, Schunk e Rice (1991) realizaram uma pesquisa que investigou o efeito de metas e feedback de progresso de metas na autoeficácia e compreensão leitora, de 30 alunos da 5ª série de uma escola primária nos Estados Unidos. Os alunos foram designados aleatoriamente para uma das três condições de intervenção, dez para cada tipo de tratamento. Os grupos de dez alunos ainda foram divididos em grupos menores (cinco crianças), formando um total de seis grupos, dois para cada tipo de tratamento. Os estudantes participaram de sessões diárias, com duração de 35 minutos, durante 15 dias letivos.

Todos os alunos receberam instruções sobre estratégias de compreensão para encontrar as ideias principais do texto. Os alunos na primeira condição de tratamento receberam a meta de produto, ou seja a meta de apenas concluir as tarefas satisfatoriamente, os alunos na segunda condição de tratamento receberam a meta de processo, em que o foco era aprender a usar as estratégias, e os alunos na terceira condição receberam a meta de processo combinadas ao feedback sobre o progresso do aprendizado das estratégias. O material de treinamento consistiu em vários textos, sendo que cada um era composto de questões de múltipla escolha para avaliar a compreensão das ideias principais. Os textos eram adequados ao ano escolar dos alunos, e variavam quanto ao vocabulário e à extensão. No começo, os textos trabalhados eram mais curtos e ficavam cada vez mais extensos, aumentando gradativamente o nível de dificuldade ao longo das sessões (Schunk, Rice, 1991).

Durante as sessões, todos os alunos tinham que realizar cinco passos com as estratégias ensinadas para praticar a compreensão: (1) Ler as perguntas atentamente, (2) Ler a passagem para saber do que o texto estava tratando, (3) Pensar no que os detalhes tinham em comum, (4) Refletir sobre o que seria um bom título, e (5) Rer ler o texto, caso necessário, para responder as questões. A finalidade dessas ações era de provocar os processos mentais de

compreensão, em que o aluno precisou empregar seus conhecimentos prévios e seguir as dicas e orientações do instrutor para compreender os textos. Para cada tipo de tratamento o instrutor verbalizava orientações para os alunos focarem na meta, que se diferia para cada grupo (Schunk, Rice, 1991).

O resultado desses procedimentos demonstrou que o grupo que tinha por objetivo dominar as estratégias de compreensão, recebendo feedback de seu progresso, acusaram melhora nessa habilidade e incremento da autoeficácia, que é um fator motivacional. Schunk e Rice (1991) concluíram que estudantes com baixa compreensão leitora se beneficiam de feedback explícito sobre o domínio de uma estratégia de compreensão, pois ao transmitir informações de que o aluno está aprendendo a estratégia, ocorre o aumento da motivação para aprender, e eles experimentam maior senso de controle sobre os resultados de sua aprendizagem.

A pesquisa subsequente de Schunk e Rice (1993) tem especificidades merecedoras e consideração, ao concluírem pelos benefícios de procedimentos remediadores para compreensão leitora que exigiram extensa atividade cognitiva e informação explícita sobre a utilidade das estratégias, com o uso da linguagem oral e interiorizada. Participaram dessa investigação 44 alunos do 5º ano, de duas escolas estadunidenses. Foram realizadas 12 sessões de intervenção, com duração de 35 minutos cada, distribuídas em três meses. Os estudantes foram designados aleatoriamente para uma das quatro condições de tratamento.

Schunk e Rice (1993) descreveram que, ao iniciar as sessões de intervenção, cinco estratégias de compreensão de leitura eram ensinadas a todos os grupos, as mesmas ensinadas no estudo citado a cima. As instruções eram compostas de leitura e compreensão de textos sobre animais, crianças e explorações com perguntas de múltipla escolha. As passagens variavam em vocabulário e comprimento, com aumento gradativo de dificuldade. Após o ensino das estratégias, cada grupo passou a receber tratamento distinto.

Os alunos receberam instrução sobre como identificar as ideias principais de um texto e, a seguir, eram ensinados quanto à estratégia pertinente e também a verbalizá-la oralmente. Com a prática do procedimento, algumas crianças deixavam de verbalizar oralmente a estratégia, repassando-a somente em pensamento, ou seja, em linguagem interiorizada. As crianças recebiam feedback periodicamente, que apontava a melhora na compreensão, com ligação explícita à

estratégia usada, isto é, com feedback confirmatório pela estratégia usada e verbalizada (Schunk, Rice, 1993).

De acordo com Schunk e Rice (1993) as crianças se autoavaliaram quanto ao progresso na habilidade leitora, essa autoavaliação era mais positiva no caso de crianças que chegaram a usar a linguagem interiorizada, acrescida do feedback. Apenas o feedback confirmatório, sem a linguagem interiorizada, não trouxe tamanho efeito. Segundo os autores, a linguagem interiorizada permite internalizar a função autorreguladora da estratégia, possibilitando a recuperação delas na memória posteriormente. O feedback sobre o uso da estratégia oferece a informação de que ela é eficaz e contribui com o sucesso na tarefa, levando o aluno a perceber que pode exercer controle sobre a melhora da sua aprendizagem. O êxito na aprendizagem aumenta a eficácia percebida e a motivação para aplicar a estratégia em situações futuras.

Como terceiro relato de estudos estrangeiros, Mason (2004) avaliou os efeitos de duas abordagens de intervenção para compreensão leitora, com estudantes do 5º ano que apresentavam dificuldades nessa habilidade. Participaram desse estudo 32 alunos estadunidenses, que foram divididos em 8 grupos instrucionais, cada qual composto por 4 crianças. A instrução ocorreu durante um intervalo de 11 a 15 sessões com duração de 20 minutos. Os alunos foram aleatoriamente designados para as duas condições de tratamento.

De acordo com Mason (2004), o primeiro procedimento baseou-se no ensino recíproco, e o segundo consistiu de estratégias de autorregulação, em que os alunos deveriam seguir uma sequência de nove etapas a serem adotadas antes, durante e depois da leitura. E essas estratégias visavam promover a consciência do processo de aprendizagem através da autoinstrução, estabelecimento de metas, automonitoramento e autorreforçamento, concentrando-se no uso de estratégias para melhorar a compreensão e repará-la quando for falha. Os textos desenvolvidos para essa investigação, abordavam temas de ciências e estudos sociais. Os alunos em ambas as condições leram os mesmos textos.

Em relação às condições de intervenção, vale destacar os componentes mais centrais (Mason, 2004). No formato de ensino de estratégias de autorregulação, os alunos eram ensinados a praticar ações mentais antes, durante e depois da leitura. Primeiramente, os estudantes eram orientados a “pensar antes de

ler” que consistia em pensar sobre o propósito do autor, sobre o tipo de estrutura do texto, o que já sabiam e o que queriam aprender com a leitura daquela passagem, o próximo passo, era de “pensar enquanto lê” em que os alunos eram instruídos a prestar atenção na velocidade de sua leitura, reler partes do texto quando necessário e fazer conexões entre o conhecimento prévio e o texto lido. E a última etapa consistia em “pensar depois de ler”, no qual as crianças deveriam pensar sobre a ideia principal do texto, fazer paráfrases e resumos, visando estimular os alunos a desenvolverem independência no uso de estratégias autorreguladoras ao longo do processo de leitura.

Na condição de intervenção que contemplava o ensino recíproco, o objetivo era de levar os alunos a se envolverem ativamente com o texto, de monitorar sua leitura, tornando-os leitores mais questionadores em relação a própria aprendizagem. Durante as sessões os alunos liam uma passagem silenciosamente, depois as crianças elaboravam perguntas sobre o texto, para o professor respondê-las, na sequência as funções mudavam, o instrutor era quem fazia as perguntas para os estudantes responderem (Mason, 2004). Segundo a autora, como resultados desse estudo, as análises estatísticas apontaram que os estudantes que passaram pelo treinamento de estratégias de autorregulação apresentaram maiores ganhos em compreensão leitora do que os alunos que participaram apenas da intervenção de ensino recíproco. As estratégias de buscar as ideias principais do texto e a produção de resumo se destacaram como as mais eficazes.

Como quarto relato de estudos internacionais, Guthrie et al. (2004) investigaram os efeitos de uma intervenção para o desenvolvimento da compreensão leitora, que envolveu variáveis como motivação e estratégias para a compreensão. Participaram dessa investigação 148 crianças do 3º ano do ensino fundamental de diversas escolas norte-americanas. Foram comparados os efeitos de diferentes tratamentos, em que combinavam estratégias cognitivas para leitura acrescido de apoios à motivação, e o outro era voltado exclusivamente para ensino e treinamento de estratégias de compreensão. As respectivas professoras das crianças receberam treinamento e instrução, e elas desenvolveram as intervenções com suas turmas. Foram realizadas sessões diárias, durante 12 semanas, cada sessão teve duração de 90 minutos.

De acordo com Guthrie et al. (2004), as estratégias para a

compreensão leitora, ensinadas pelas professoras durante as sessões, foram: (a) ativar conhecimentos de base relevantes para a compreensão de um texto novo similar; (b) gerar questões sobre o conteúdo do texto; (c) fazer um resumo; (d) procurar informação contida no texto; (e) organizar graficamente as informações, com o objetivo de melhorar a compreensão; e (f) captar a estrutura de narrativas. Durante as seis primeiras semanas, uma estratégia por vez foi ensinada e treinada ao longo das sessões. Nas seis semanas seguintes, as estratégias foram trabalhadas em conjunto.

Entre as estratégias motivacionais, vale mencionar que foram selecionados para a leitura, textos que tinham relação com a disciplina de ciências, com temas como ecologia, vida dos pássaros, sistema solar, América colonial e a expansão para o Oeste, potencialmente de interesse das crianças daquela região. Outros componentes motivacionais trabalhados foram: mostrar aos alunos a importância da leitura, proporcionar liberdade de escolhas de textos, fomentar a motivação intrínseca, estimular a colaboração entre os colegas e alimentar a autoeficácia (Guthrie et al., 2004).

Segundo Guthrie et al. (2004), após as 12 semanas de treinamento, as crianças que passaram pela condição de ensino e prática de estratégias, associada à aplicação de estratégias motivacionais pelas professoras, acusaram no pós-teste significativamente maior incremento na compreensão leitora, medido pelo tamanho do efeito, em comparação com as crianças que haviam passado apenas pelo treinamento em estratégias para a compreensão leitora.

Para Guthrie et al. (2004) uma conclusão desse estudo é que quando os alunos são mais motivados para ler, também estão mais atentos ao ensino das estratégias e mais decididos a adotá-las. Por outro lado, o aumento de conhecimento dos conteúdos processados nas aulas, não se deve exclusivamente à motivação alimentada, mas também ao uso das estratégias ensinadas. Em suma, alunos motivados para ler e, ao mesmo tempo, com a frequência de lerem aplicando aqueles processos cognitivos, tornam-se cada vez mais proficientes na compreensão leitora.

Em trabalho posterior, Gurthrie, McRae e Klauda (2007) empreenderam uma metaanálise de 11 estudos que adotaram os mesmos procedimentos de intervenção usados no estudo acima relatado de Guthrie et al. (2004). Os resultados em termos de tamanho do efeito foram positivos nesses novos

estudos. Nos resultados cognitivos dos procedimentos sobre compreensão leitora avaliada por testes padronizados, a média do tamanho do efeito entre o pré-teste e o pós-teste foi de 0,91, que os autores consideraram alta. Como conclusão de todas essas pesquisas, eles comentaram que o procedimento de intervenção adotado realmente funciona, com acentuado benefício tanto para a motivação como para a compreensão leitora.

Como quinto relato de estudos estrangeiros, Spörer e Schünemann (2014) investigaram os efeitos de uma intervenção elaborada com o método de ensino recíproco combinada a procedimentos específicos de autorregulação para promover a compreensão leitora. Participaram 534 alunos, de 24 turmas de 5ª série, de 10 escolas alemãs. Foram realizadas duas sessões semanais, por dois meses, cada sessão com duração de 45 minutos. Nesse estudo foram avaliados os efeitos de quatro abordagens de tratamento: 1) Somente ensino recíproco, 2) Ensino recíproco acrescido de estratégias de leitura, 3) Ensino recíproco acrescido de procedimentos de regulação de resultados, e 4) Ensino recíproco acrescido de estratégias de leitura, mais procedimentos de regulação de resultados.

O ensino recíproco começava com o instrutor dando o modelo de quatro estratégias, para serem aplicadas ao estudo do texto: esclarecer, resumir, questionar e fazer previsões. Os textos abordavam assuntos como esportes, natureza, meio ambiente, ou profissões. Seguindo essa sequência, em pequenos grupos, os alunos implementavam as estratégias e discutiam os resultados com os colegas. Com o grupo em que, além do ensino recíproco, foram adicionadas estratégias de planejamento e de monitoramento, as mesmas quatro estratégias básicas acima mencionadas foram mantidas. Na condição de implementação da estratégias, as crianças foram ensinadas a estabelecer metas de estratégia de leitura, monitorar o uso da estratégia e pensar sobre seu comportamento durante a aprendizagem, portanto a autorregulação foi direcionada ao uso de estratégias específicas de leitura. Na condição de regulação do resultado as crianças aprenderam a criar metas de compreensão de leitura e julgar o quanto sua compreensão de leitura havia avançado, sendo assim a autorregulação foi direcionada no progresso da compreensão leitora (Spörer, Schünemann, 2014).

De acordo com os autores o principal resultado relatado foi que, em comparação com o ensino recíproco isolado, os ganhos mais sólidos em compreensão leitora ocorreram com os alunos que além do ensino recíproco

também receberam treinamento adicional em estratégias de autorregulação. Sugerindo que as estratégias de autorregulação também contribuem na melhora da compreensão leitora.

Como sexto e último relato de estudos internacionais, Viana et al. (2017) investigaram os efeitos de um programa de treinamento educacional denominado “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”, com o propósito de desenvolver nos alunos a compreensão da leitura através do ensino de estratégias e metacompreensão. Professores de 52 escolas portuguesas, receberam treinamento para realizarem intervenções com seus alunos ao longo do ano letivo. Participaram do estudo 1.142 crianças do 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico. A avaliação dos efeitos da intervenção ocorreu por meio de comparação dos dados obtidos através de pré-teste e pós teste de compreensão leitora em grupo único (sem grupo controle), os resultados alcançados pelos alunos no Exame Nacional de Língua Portuguesa também foram analisados nessa investigação.

A intervenção ocorreu por meio de ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão da leitura. Para cada texto selecionado, foi proposto aos alunos um conjunto de tarefas, e o uso das estratégias teve o objetivo de auxiliar a extrair e construir o sentido dos textos. Cada proposta de trabalho com os textos, teve a intenção de contribuir para que os alunos compreendessem as questões, identificassem as estratégias mais adequadas para responder as tarefas, ativassem os processos cognitivos e linguísticos necessários, e verificassem as respostas produzidas desenvolvendo estratégias de monitoramento da própria aprendizagem (Viana et al., 2017).

De acordo com as autoras (Viana et al., 2017), inicialmente, os professores ensinaram aos estudantes os tipos de processos para a compreensão da leitura, que serviram de apoio para a análise de tarefas, são eles: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica, que foram apresentados às crianças como personagens da “Família compreensão” denominados “Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo significado”. Esses personagens constituíram um recurso lúdico-didático com o objetivo de ajudar os alunos a assimilar mais facilmente os processos e promover o uso de estratégias metacognitivas.

Segundo Viana et al. (2017), além de ensinar aos alunos um

conjunto de ferramentas para compreender os textos, os professores também ensinaram estratégias de autorregulação e gestão da compreensão, visando contribuir para o monitoramento da leitura e uso de recursos para quando percebida a dificuldade de compreensão dos textos. Os alunos receberam orientações de estratégias para aplicarem antes, durante e depois da leitura. As estratégias usadas antes da leitura consistiam por exemplo em analisar o título, ilustrações, ativar os conhecimentos prévios sobre o tema, formular previsões sobre o texto, etc. Durante a leitura do texto, os alunos eram orientados a destacar palavras e expressões, que para eles eram mais difíceis de compreender, efetuar previsões sobre a continuidade da narrativa, recorrer ao contexto pra entender significado de palavras e expressões, etc. Depois da leitura os alunos eram ensinados a localizar as ideias principais do texto, identificar as relações de causa e efeito que apareceram implícita e explicitamente no texto, construir quadros sintetizando ideias, resumir, etc.

Como resultados desse estudo, as autoras apontaram que os dados obtidos no pré e no pós-teste demonstraram a ocorrência de mudanças estatisticamente significativas, demonstrando que o programa de intervenção exerceu efeito sobre a melhora nos níveis de compreensão leitora dos alunos e beneficiou tanto os estudantes com dificuldades em leitura como os que não apresentavam dificuldades nessa área. Os alunos participantes do programa também realizaram o exame Nacional de Língua Portuguesa, e a maioria deles (63,2%) atingiram classificações A e B em relação a notas que vão de A à E, superando a média nacional (Viana et al., 2017).

## 2.2.2 Estudos de intervenção nacionais

Na pesquisa de revisão desenvolvida por Ferraz e Santos (2021) não foram apresentados estudos brasileiros que realizaram intervenção para a compreensão leitora. Com a finalidade de localizar estudos nacionais que promoveram intervenção para desenvolver essa habilidade cognitivo-linguística com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, foram realizadas buscas no *Scielo Brasil*, usando os descritores “*compreensão leitora*”; dessa busca surgiram 61 resultados, mas somente o estudo de Gomes e Boruchovitch (2011) foi selecionado, por promover com os alunos das séries Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de estratégias de aprendizagem gerais e específicas para a compreensão da leitura.

Alterando os descritores para “*compreensão de leitura and intervenção*” surgiram 35 resultados, desse total, somente o artigo de Viana et al. (2017) foi selecionado, pois promoveu com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental o ensino de estratégias de leitura e de metacompreensão (citado anteriormente, por ser um estudo estrangeiro, realizado em Portugal). A seguir serão relatados os estudos brasileiros de Gomes e Boruchovitch (2011), e Maciel (2012), que por sua vez também realizou intervenção para a compreensão leitora com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em sua pesquisa de mestrado.

Gomes e Boruchovitch (2011) avaliaram os efeitos de uma intervenção Psicopedagógica para compreensão leitora com base no ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e autorregulação. Participaram desse estudo 56 crianças de duas turmas da 4<sup>o</sup> série das séries iniciais do ensino fundamental, cada qual com 28 alunos distribuídos em grupo experimental e grupo controle. Somente os alunos do grupo experimental participaram da intervenção. Ao todo foram realizadas sete sessões com duração de uma hora e trinta minutos cada, sendo dois encontros semanais, por dois meses. Para avaliar a compreensão leitora dos dois grupos, foram utilizados testes de Cloze com textos narrativos, nos três momentos avaliativos.

De acordo com Gomes e Boruchovitch (2011) os principais materiais utilizados nas intervenções foram textos narrativos, tirinhas em quadrinhos, regra de jogo de bingo, e cartazes com ilustrações de situações de ensino e aprendizagem. Os alunos receberam atividades impressas individuais, a maioria com questões de interpretação e atividades escritas, além de questionários e formulários adaptados. Cada encontro foi organizado em quatro etapas: (1) socialização e sensibilização, (2) desenvolvimento da metacognição, autorregulação e motivação, (3) ensino de estratégias de aprendizagem, implementação de estratégias específicas de leitura, por meio de tarefas com textos de gêneros variados; e (4) avaliação e encerramento.

Os alunos foram ensinados a usar as seguintes estratégias de compreensão leitora durante as sessões: ativar os conhecimentos prévios, fazer previsões, autoquestionamento, inferência, reconhecimento da ideia principal, e resumir o texto, por meio de atividades orais e escritas. O ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas teve como objetivo despertar nos alunos reflexões sobre o que é ser bom estudante, como organizar melhor o tempo, ter bons hábitos de estudo, além de como estudar para conseguir aprender quando se está com

dificuldades. O conteúdo trabalhado durante as sessões também teve o propósito de fortalecer a autoeficácia dos alunos (Gomes, Boruchovitch, 2011).

Como resultados desse estudo, Gomes e Boruchovitch (2011) identificaram que os dois grupos apresentaram progressos em compreensão leitora em todos os momentos avaliativos. Porém o grupo controle já iniciou a pesquisa com vantagens em relação ao grupo experimental desde o pré-teste, e teve desempenho maior que o GE em todos os momentos avaliativos. Segundo as autoras, o objetivo de melhorar a compreensão leitora no GE, após a intervenção, foi alcançado, no entanto a hipótese de que ocorreria progresso significativo do GE em compreensão, quando comparado ao GC não foi confirmada. O sucesso do grupo controle foi atribuído ao patamar de realização diferente em que iniciou a pesquisa, além do benefício que as próprias atividades escolares regulares podem ter oferecido, aumento de dedicação na realização dos testes, ou até mesmo uma rivalidade compensatória sobre o GE por estarem recebendo tratamento diferenciado, assim como a influência de inúmeras variáveis, que são dificilmente controladas em pesquisas do tipo quase-experimental com crianças. As pesquisadoras também apontaram que o estudo apresentou limitações temporais e contextuais, no sentido de interferir o menos possível na rotina escolar, além do fato de não ser possível assegurar uma continuidade dos procedimentos de intervenção e a estabilidade dos resultados alcançados.

Outro estudo nacional é o de Maciel (2012) que desenvolveu uma pesquisa não publicada, com o objetivo de avaliar os efeitos de uma intervenção para promover avanços em estratégias de compreensão leitora e motivação. Inicialmente, 68 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental foram avaliados e destes, 19 crianças foram selecionadas para participar da intervenção, porém, por causa de desistências, a amostra final foi composta de oito alunos no grupo experimental (GE) e 8 alunos no grupo controle (GC). Para a formação dos grupos adotou-se o seguinte critério, os alunos do GE apresentavam dificuldades na disciplina de língua portuguesa e frequentavam sala de apoio, enquanto os alunos do GC não frequentavam a sala de apoio. Os alunos do grupo experimental foram submetidos a nove sessões de intervenção, com duração de 45 minutos, sendo um encontro semanal, por três meses. Os alunos dos dois grupos foram submetidos a avaliações de desempenho das seguintes variáveis: nível de compreensão leitora; uso de estratégias de leitura, e motivação para matemática e língua portuguesa sob o

enfoque da teoria Expectativa e Valor. Foram aplicadas avaliações de pré-teste, pós-teste e pós- teste postergado. Para avaliar a compreensão leitora no pré-teste e pós-teste, a autora fez uso da técnica de Cloze, com o texto “Nós e nosso lugar”, que foi retirado de um livro didático de Geografia (5ª ano), além de problemas matemáticos que foram retirados do livro didático “A Conquista da Matemática (6º ano).

Segundo Maciel (2012), as sessões de intervenção foram estruturadas por etapas, que consistiam de momentos de socialização, desenvolvimento da motivação, ensino de estratégias de leitura com uso de textos, e a partir da segunda sessão, momentos de recapitulação da sessão anterior. Na primeira sessão, os alunos foram instigados a refletir sobre o valor da leitura em diferentes situações do cotidiano, neste momento a pesquisadora apresentou jornais, caixas de remédio, embalagens de alimentos e livros. Nas sessões posteriores foram apresentados aos alunos textos de gêneros narrativos e descritivos adequados a nível de aprendizagem e série das crianças. Durante os encontros foram ensinadas estratégias como a de ler o título, analisar as imagens ilustrativas e resgatar os conhecimentos prévios antes de ler o texto, estabelecer previsões e hipóteses sobre o conteúdo, formular perguntas sobre o texto para os colegas responderem, identificar elementos sem coerência no texto, preencher lacunas com os termos corretos, identificar as ideias principais e resumir. Como incentivo, a pesquisadora ofereceu uma recompensa material aos alunos que concluíssem as sessões de intervenção. Além disso, durante os encontros, os alunos recebiam constantes *feedbacks* sobre o seu desempenho durante a realização das tarefas.

Como resultados desse estudo, Maciel (2012) apontou que os alunos do grupo Experimental se beneficiaram da intervenção apresentando significativa melhora na compreensão da leitura, pois houve evolução em compreensão leitora para a maioria dos alunos do GE, constatados pela comparação entre o pré-teste e o pós-teste. O GC não foi avaliado em compreensão leitora por meio do teste de Cloze e problemas matemáticos, pois não era um objetivo da pesquisadora comparar os dois grupos nesse quesito. Em relação ao uso estratégias de aprendizagem voltadas à compreensão leitora, os alunos do GE e GC não evidenciaram progressos significativos no pós-teste, demonstrando melhoras nessa habilidade em 50% dos alunos dos dois grupos e estabilidade ou regressão para os outros 50% dos alunos. No entanto no pós-teste postergado

verificou-se que a maioria dos estudantes dos dois grupos demonstraram melhorias significativas nessa variável.

A seguir, as informações de cada estudo estão sintetizadas no Quadro 1:

**Quadro 1-** Síntese dos estudos relatados sobre intervenções para a promoção da compreensão leitora (continua).

AUTOR E ANO DA OBRA	PAÍS (SIGLA)	Nº TOTAL DA AMOSTRA E Nº DE ALUNOS POR SESSÃO.	SÉRIE ESCOLAR	QUANTIDADE E DURAÇÃO DAS SESSÕES	HABILIDADES AVALIADAS	PROCEDIMENTOS ADOTADOS
Schunk e Rice (1991)	EUA	30 alunos. 5 alunos por sessão.	5º ano	15 sessões (diárias). 35 minutos por sessão.	- Atingir metas (produto e processo); - Estratégias de aprendizagem; - Autoeficácia; - Compreensão leitora.	Ler textos e responder questões praticando cinco passos: (1) Ler as perguntas atentamente, (2) Ler a passagem para saber do que o texto estava tratando, (3) Pensar no que os detalhes tinham em comum, (4) Refletir sobre o que seria um bom título, e (5) Rer o texto caso precise para responder a questões.
Schunk e Rice (1993)	EUA	44 alunos. 5 a 6 alunos por sessão.	5º ano	12 sessões, (distribuídas em 3 meses). 35 minutos por sessão.	- Autoeficácia; - Compreensão leitora; - Uso de estratégia autorrelatadas;	Ler textos e responder questões praticando cinco passos: (1) Ler as perguntas, (2) Ler o texto para descobrir do que se trata principalmente, (3) Pensar no que os detalhes têm em comum, (4) Pensar no que seria um bom título e (5) Rer a história se não souber a resposta para uma pergunta. Verbalizar as estratégias oralmente, passando depois a sussurrá-las e por último lembrar delas somente em pensamento, interiorizando a estratégia.
Mason (2004)	EUA	32 alunos. 4 alunos por sessão.	5º ano	11 à 15 sessões de 20 min.	-Compreensão leitora; - Reconto do texto; - Autoeficácia; - Motivação intrínseca.	Ler textos e responder questões. Ensino recíproco: monitorar sua leitura, questionar, elaborar as próprias questões sobre o texto, direcionar as perguntas para os colegas e professores. Ensino de estratégias de autorregulação: Instrução de nove etapas a serem adotadas antes, durante e depois da leitura, (1) Pensar antes de ler: pensar sobre o propósito do autor, tipo de estrutura do texto, o que já sabiam e o que queriam aprender com a leitura; (2) pensar enquanto lê: prestar atenção na velocidade de sua leitura, rer partes do texto, fazer conexões entre o conhecimento prévio e o texto lido, e (3) pensar depois de ler: pensar sobre a ideia principal do texto, parafrasear e resumir.
Guthrie et al. (2004)	EUA	148 alunos. Todos os alunos de cada turma participaram das sessões.	3º ano	12 semanas (sessões diárias) 90 minutos por sessão.	-Compreensão leitora; - Uso de estratégias; - Motivação para leitura; - Autoeficácia.	Instrução de estratégias de compreensão da leitura: (1) ativar conhecimentos de base relevantes para a compreensão de um texto novo similar; (2) gerar questões sobre o conteúdo do texto; (3) fazer um resumo; (4) procurar informação contida no texto; (5) organizar graficamente as informações, com o objetivo de melhorar a compreensão; e (6) captar a estrutura de narrativas. Cinco práticas motivacionais: (1) usar objetivos de conteúdo para instrução de leitura, (2) oferecer escolhas e controle de leituras para os alunos, (3) Desenvolver atividades práticas, (4) usar textos interessantes para instrução e (5) organizar a colaboração para o aprendizado do texto.

Fonte: A autora.

**Quadro 1-** Síntese dos estudos relatados sobre intervenções para a promoção da compreensão leitora (conclusão).

AUTOR E ANO DA OBRA	PAÍS (SIGLA)	Nº TOTAL DA AMOSTRA Nº DE ALUNOS POR SESSÃO.	SÉRIE ESCOLAR	QUANTIDADE E DURAÇÃO DAS SESSÕES	HABILIDADES AVALIADAS	PROCEDIMENTOS ADOTADOS
Spörer e Schünemann (2014)	GER	534 alunos.  (Não informa a quantidade de alunos por sessão.	5º ano	16 sessões (dois encontros, durante oito semanas). 45 minutos por sessão.	- Compreensão de leitura; - Desempenho de estratégia; - Motivação para a leitura.	Ensino recíproco com instrução de quatro estratégias de leitura: esclarecer, resumir, levantar questões e fazer previsões, acrescido de estratégias de planejamento e de monitoramento da leitura.
Viana et al. (2017)	POR	1.142 alunos.  Todos os alunos de cada turma participaram das sessões.	4º ano	A intervenção ocorreu ao longo do ano letivo. Mas não especifica mais detalhes sobre quantidade e duração das sessões.	- Compreensão leitora; - Estratégias de leitura; - Metacompreensão; - Autorregulação.	Ler textos e responder questões. Ensino dos processos envolvidos na compreensão da leitura: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação, compreensão crítica e os processos lexicais (vocabulário) e metacompreensão. Ensino de estratégias para usar antes, durante e depois da leitura. Ensino de estratégias de gestão da compreensão, autorregulação e monitoramento da leitura.
Gomes e Boruchovitch (2011)	BRA	56 alunos.  28 alunos em cada sessão.	4º ano	7 sessões (dois encontros semanais). 1 hora e 30 minutos por sessão.	- Compreensão leitora; - Estratégias de leitura; - Autorregulação.	Ler textos e responder questões. Ensino de estratégias de leitura: ativar os conhecimentos prévios, fazer previsões, autoquestionamento, inferência, reconhecimento da ideia principal, e resumo do texto por meio de atividades orais e escritas. Acrescido de estratégias metacognitivas e autorregulação.
Maciel (2012)	BRA	16 alunos.  8 alunos em cada sessão.	5º ano	9 sessões (1 encontro semanal, durante 3 meses) 45 minutos por sessão.	- Compreensão leitora; - Estratégias de leitura; - Motivação para matemática e língua portuguesa (expectativa e valor).	Ler textos e responder questões. Ensino de estratégias para aplicar antes, durante e depois da leitura: ler o título, analisar as imagens ilustrativas e resgatar os conhecimentos prévios, estabelecer previsões e hipóteses sobre o conteúdo, formular perguntas sobre o texto para os colegas responderem, identificar elementos sem coerência no texto, preencher lacunas com os termos corretos, identificar as ideias principais e resumir.

Fonte: A autora.

Em síntese, a amostra de estudos apresentados nesse capítulo se assemelham por desenvolverem intervenções com base no ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão leitora, evidenciando em seus resultados, melhora significativa das habilidades cognitivo-linguísticas dos alunos que foram submetidos às sessões instrucionais.

Nos estudos apresentados, verificou-se que as principais estratégias citadas pelos autores, para que os alunos desenvolvessem a compreensão leitora foram: ativar os conhecimentos prévios, ler textos e responder questões, aplicar estratégias antes, durante e após a leitura, como, prestar atenção ao título, observar as ilustrações, fazer previsões, identificar a ideia principal do texto, elaborar questões, reler o texto, parafrasear, resumir, entre outras. Intervenções que

acrescentaram outras variáveis em suas formas de tratamento, como o fomento à motivação, ensino de estratégias de autorregulação, linguagem interiorizada das estratégias, feedbacks e fortalecimento da autoeficácia, evidenciaram maior ganho em compreensão leitora dos alunos em comparação com as formas de tratamento que instruíram somente estratégias de leitura, ou ensino recíproco isolado.

Identificou-se também que as intervenções citadas foram realizadas tanto pelos autores dos estudos, como por pessoal externo associados aos centros de pesquisas, ou então pelos próprios professores das respectivas turmas, que foram treinados para essa finalidade. Além disso, em metade das pesquisas de intervenção, realizaram as sessões de instrução com número menor de alunos, entre quatro e seis crianças, e a outra metade, em algumas pesquisas as sessões ocorreram com todos os alunos da classe, e outras investigações não informaram a quantidade de alunos por sessão. Observou-se que quanto menor a quantidade de alunos, menor era o tempo de duração de cada sessão.

Algumas particularidades dessas pesquisas estão em consonância com os achados nos estudo de Elleman (2017) que elaborou uma meta análise para verificar os impactos de intervenções visando melhorar a compreensão leitora inferencial e literal dos textos, com participação de leitores com dificuldades ou não. Nessa revisão meta analítica foram analisados 25 estudos, e os resultados da pesquisa evidenciaram que intervenções voltadas à compreensão leitora foram eficazes para aumentar a compreensão geral dos alunos, especialmente aqueles com maior dificuldades. Os resultados também sugeriram que instruções com pequenos grupos são mais eficazes para a melhora na compreensão, em comparação com grandes grupos, e ainda foram apontados resultados positivos para intervenções de curto prazo (menos de 10 horas).

De modo geral a amostra de estudos apresentadas neste capítulo sugerem que por meio de intervenção adequada é possível ensinar estratégias de leitura, além de outras habilidades, que por sua vez contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, seja por meio de programas de intervenção de curta ou longa duração, com grupos grandes e pequenos.

### 2.3 TEORIA SOCIAL COGNITIVA: MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA

O presente subcapítulo apresenta o modelo do funcionamento

humano a luz da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, também conceitua as crenças de autoeficácia, abordando seu papel na motivação humana, e por fim discorre sobre a influência das instituições escolares para formação das crenças de autoeficácia do aluno.

Wigfield, Gladstone e Turci (2016) observaram que esforços que focalizem exclusivamente a construção de habilidades e o ensino de estratégias não são suficientes para garantir avanços no desempenho de leitura dos alunos. Por conta disso, alguns pesquisadores começaram a explorar como a motivação das crianças para ler se relaciona com a compreensão leitora. Segundo os mesmo autores, atualmente, os construtos motivacionais mais explorados em pesquisas da área tem sido, a autoeficácia, o senso de controle e autonomia que os alunos percebem sobre sua aprendizagem, o valor das tarefas e a importância atribuída a elas, a utilidade que podem ter, o interesse pela tarefa, motivação intrínseca e extrínseca por atividades diversificadas, tipos diferentes de metas e orientações de metas para as atividades de realização (orientação à meta de maestria – orientação à meta domínio), ou superação de outras (orientação à meta de desempenho – orientação à meta performance), e não menos importante, as relações sociais. Assim sendo, entende-se que não é suficiente focar no ensino de estratégias e outras habilidades para melhorar a aprendizagem e a compreensão leitora dos alunos, sem considerar a influência que a motivação tem nesse processo, sendo ela quem impulsiona os esforços, a determinação, a escolha de atividades, etc. Portanto, a motivação dos estudantes para leitura, em especial, para a compreensão leitora, pode ser avaliada em pesquisas com a seleção de um ou mais construtos.

No presente estudo, optou-se por considerar as crenças de autoeficácia como fator motivacional necessário para a compreensão leitora. A autoeficácia foi definida por Bandura (1997) como crenças sobre a nossa própria capacidade de definir cursos de ação para atingir determinados objetivos.

De acordo com Schunk e Pajares (2004), a autoeficácia pode ser aplicada a uma grande variedade de tarefas, atividades e situações, com diferentes níveis de especificidade. A crença de autoeficácia é sensível a fatores situacionais, é específica em relação a tipos de tarefas, não é genérica como o autoconceito. É preciso verificar a autoeficácia pessoal quando se tem alguma meta para atingir. Desta forma, a sua avaliação poderá ser em nível microanalítico, para uma área específica, como por exemplo, a compreensão de determinado tipo de texto.

Segundo Carroll e Fox (2017), a autoeficácia é específica para cada tipo de ação, ou seja, essa crença pode variar de acordo com diferentes tipos de atividades e disciplinas escolares. A matemática, leitura, escrita, autorregulação e educação física são exemplos de áreas específicas para avaliação da autoeficácia. Em relação às habilidades linguísticas, é importante saber se a leitura de palavras e a compreensão da leitura têm relações diferentes com a autoeficácia, já que o aluno pode ter crenças positivas para ler palavras, mas não para compreender o que lê. Carroll e Fox (2017) descobriram que crianças com idade entre oito e 11 anos apresentavam autoeficácia positivamente relacionada à fluência mas não à compreensão leitora, uma vez que a autoeficácia pode variar em habilidades associadas a mesma área, neste caso a leitura.

Para uma compreensão adequada do papel da autoeficácia no desenvolvimento de habilidades, será exposta a seguir a função de crenças de autoeficácia no modelo em que Bandura (1997) apresentou sobre o funcionamento humano.

### 2.3.1 O modelo do funcionamento humano segundo Bandura

Segundo Bandura (2018) a Teoria Social Cognitiva (TSC) é fundamentada em uma perspectiva de Agência Humana, que por sua vez está apoiada em um processo triádico de influências. Ser agente significa moldar a própria realidade de forma intencional por meio de ações, nas quais as pessoas se motivam, planejam, criam metas e visualizam seus resultados, ou seja a agência humana consiste na habilidade de cada indivíduo em gerenciar suas vidas, por meio de ações que promovem seu desenvolvimento. Essa agência humana pode ser individual, por procuração (delegada), ou coletiva.

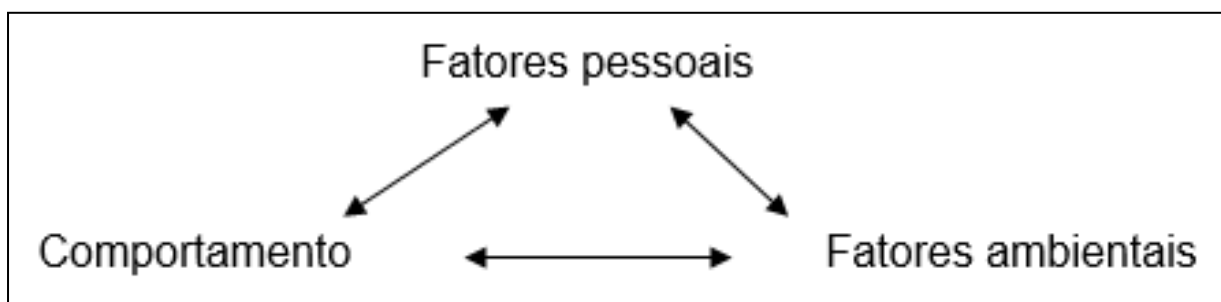
A agência humana em sua forma individual está associada as atividades promovidas pelo indivíduo de forma pessoal, sendo diretamente controlada por ele, como por exemplo atingir boa nota em uma avaliação escolar, é algo que depende inteiramente de esforços e dedicação individual. Já a agência por procuração, ou delegada, se refere a situações em que as pessoas não tem controle direto sobre todas as áreas de sua vida, e por isso precisa delegar ou esperar pelas ações e decisões de terceiros, por exemplo, quando não temos conhecimento para concertar um carro com problemas mecânicos, delegamos a responsabilidade em

resolver o problema para outras pessoas que sabem fazê-lo. E por último, a agência humana coletiva são as ações e objetivos que somente é possível alcançar sucesso se houver trabalho e esforço em conjunto. Nesse tipo de agência, as pessoas reúnem seus recursos, conhecimentos, competências e habilidades para moldar o futuro (Bandura, 2018).

Para Bandura (1997) o termo *determinismo* que está presente em sua teoria, se refere a produção de efeitos em razão de certos eventos. No entanto, cada efeito pode resultar de causas diversas que se interagem. Existe uma reciprocidade no determinismo, tendo em vista que esse determinismo não significa que algo já esteja estabelecido ou determinado a ocorrer, pois não há impedimento da liberdade de ação e de escolhas do próprio indivíduo, ou seja, os eventos que ocorrem não são pré determinados, pois existe a influência de fatores ambientais. Os efeitos de certos eventos podem ser prováveis mas não inevitáveis, ou seja há possibilidades de mudanças. Aqui a liberdade é compreendida como exercício de influência pessoal, como por exemplo a capacidade de autorregulação cognitiva, pensamento reflexivo, uso produtivo de conhecimentos e habilidades que são utilizadas para a realização de uma ação diante de uma escolha. Assim sendo a influência pessoal atua determinando o comportamento, da mesma forma que os fatores ambientais também interferem nas escolhas e ações dos indivíduos.

Bandura (1997) desenvolveu um modelo de causalidade triádica que integra a Teoria social cognitiva. Esse modelo visa explicar o funcionamento do ser humano, e é composto de três elementos que se influenciam mutuamente: os fatores pessoais, o comportamento humano e os fatores ambientais.

**Figura 1:** Modelo triádico de influências:



**Fonte:** Bandura (1997).

Bandura (1997) aponta que no modelo triádico de influências o

indivíduo e seu comportamento não são determinados somente pelo ambiente, ou seja, por circunstâncias e pessoas, apesar de receber influência delas. O comportamento também é resultado de ações mentais, reflexões e julgamentos que o indivíduo produz. O poder de desempenhar ações para atingir determinados propósitos é característica chave da agência humana, que por sua vez é composta principalmente de quatro elementos: a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão, que serão definidos a seguir.

A intencionalidade está relacionada a um pensamento antecipatório sobre um objetivo que se deseja alcançar no futuro, no qual o indivíduo estabelece uma intenção clara, se compromete, traça planos de ação, e age para alcançar seu objetivo. Já a antecipação está também associada a intencionalidade, pois se trata de uma previsão do futuro, com base nas consequências de exercer esta ou aquela ação, na expectativa de que elas resultem no que se deseja. A antecipação se apresenta como mecanismo de motivação, com base no julgamento de valor que é feito a respeito do futuro desejado (Bandura, 1997).

A autorreatividade ocorre após o planejamento de metas futuras, no qual a pessoa reflete se tem reais condições de atingir sua meta. Tais metas devem ser próximas, bem específicas e de nível adequado de desafio. Por meio da autorreatividade o indivíduo exerce sua capacidade de autorregulação, planeja cursos de ação, motiva-se e regula sua execução, exercendo assim sua agência pessoal. Já a autorreflexão consiste em uma autoavaliação a respeito de suas próprias ações e pensamentos, nesse processo o indivíduo direciona cursos de ação, reflete sobre possíveis mudanças, toma decisões e decide por caminhos que o conduzam a realização de suas metas (Bandura, 1997).

Bandura ainda aponta que as crenças de autoeficácia são fundamentais para formar o conceito de agência pessoal, pois tais crenças regulam as aspirações, escolhas de cursos de ação e mobilização de esforços. Neste sentido, frágeis crenças de eficácia levam os indivíduos ao descompromisso e falta de consciência com a intencionalidade, antecipação, autorreatividade e a autorreflexão, descaracterizando assim sua agência pessoal.

### 2.3.2 Conceituando as crenças de autoeficácia

Albert Bandura foi o responsável pelos primeiros impulsos de

pesquisas e definição do conceito de crenças de autoeficácia, para ele entre os mecanismos de agência humana, nenhum é mais fundamental do que as crenças de eficácia pessoal, pois para que os indivíduos possam ter incentivo de agir, necessitam acreditar em sua capacidade e habilidades para alcançar os objetivos almejados, assim as crenças de autoeficácia dizem respeito “às crenças nas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir determinadas realizações” (Bandura, 1997, p.03). Segundo Unrau et al. (2018) a autoeficácia específica para a compreensão leitora, é entendida como “percepções dos leitores de sua competência e capacidade de completar com êxito tarefas de leitura” (p.02).

Para Bandura (1997, p.19) “as crenças das pessoas em sua eficácia afetam quase tudo o que fazem: como pensam, se motivam, sentem e se comportam”, nesse sentido, tais crenças influenciam os cursos de ação que os indivíduos escolhem seguir, afetam a quantidade de esforço aplicados, perseverança, resiliência em meio a situações adversas, e padrões de pensamentos relacionados ao quanto de estresse e ansiedade conseguem lidar em demandas ambientais exigentes.

Ainda segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia variam em nível, generalização e força. A eficácia percebida dos indivíduos pode variar em nível, isto é, pode ser limitada a demandas de tarefas simples, ou estender-se a demandas mais difíceis ou exigentes dentro de um domínio específico. A eficácia pessoal é julgada de acordo com a natureza dos desafios para cada esfera de atividade, ou seja os desafios podem ser classificados de acordo com diversos níveis de exigência: engenhosidade, precisão, esforço, produtividade, ameaça e autorregulação. As crenças de eficácia também diferem em generalidade, isto é, o indivíduo pode se julgar eficaz em uma variedade de atividades ou apenas em áreas ou domínios mais específicas. A padronização e o grau de generalidade das crenças de autoeficácia estão relacionadas com as avaliações associadas aos domínios da atividade e o contexto situacional. As crenças de eficácia também variam em força, isto é, crenças frágeis de eficácia pessoal são facilmente abaladas por experiências de insucesso, enquanto que pessoas com robustas crenças de eficácia perseveram mais e aplicam esforços apesar de dificuldades e obstáculos, não sendo facilmente desestimulados pelas adversidades.

### 2.3.3 Crenças de autoeficácia e outros conceitos relacionados

A crença de autoeficácia tem semelhança com outros construtos, que devem ser bem distinguidos nas pesquisas: autoconceito, autoestima, expectativa de resultados e controle percebido. Autoconceito está relacionado a uma autoavaliação, uma visão composta de si mesmo, em algum aspecto pessoal, como em relação a um domínio, área ou disciplina. Por exemplo, um aluno pode ter autoconceito positivo para aprendizagem matemática, mas não para aprender língua portuguesa, tem autoconceito elevado para ler e compreender inglês, mas não acredita ser bom ao falar inglês. Autoconceito difere de autoeficácia, pois esta última se relaciona com as expectativas de capacidade para desempenhar tarefa específicas, e não somente acreditar ser bom ou não em uma habilidade ou conhecimento (Bandura, 1997).

Para Bandura (1997) a autoestima está relacionada a uma avaliação positiva pessoal, que inclui um componente afetivo, enquanto a autoeficácia está relacionada aos julgamentos de capacidade pessoal para determinada ação. Um indivíduo pode ter uma elevada autoestima e não se julgar capaz de exercer certa ação para atingir um objetivo. Por outro lado, poderá julgar-se ineficaz em uma tarefa, sem sofrer perda de autoestima. As pessoas precisam ter muito mais do que autoestima elevada para ter um bom desempenho em atividades. Gostar de si mesmo não necessariamente resulta em bom desempenho, pois este é resultado de esforço contínuo e autodisciplina. Porém, a autodepreciação pode afetar a construção e fortalecimento da autoeficácia (Bandura, 1997).

Segundo Bandura (1997), as expectativas de resultados também diferem das crenças de autoeficácia. Enquanto as crenças de autoeficácia são um julgamento que o próprio indivíduo faz de sua capacidade para executar certas performances, as expectativas de resultados dizem respeito às consequências que suas ações produzirão. Tais consequências serão os resultados em forma de efeitos físicos, sociais, autoavaliativos, sensoriais, emocionais, etc. Por exemplo, ao se dedicar muito aos estudos, espera-se tirar boa nota e passar em um concurso, ou ao se preparar bem para a apresentação de um trabalho escolar, espera-se tirar boas notas e não reprovar na disciplina. Nestes casos as expectativas de resultados são passar no concurso, e no outro exemplo, não reprovar na matéria. Entretanto, Bandura enfatiza que a expectativa de resultados terá força de incentivo apenas se

a pessoa acreditar em sua capacidade, ou seja ter autoeficácia elevada para determinado objetivo.

Por último, Bandura (1997) propôs ainda que o controle percebido se refere ao mecanismo pelo qual a pessoa julga se os resultados estão sob seu controle pessoal ou de outras fontes externas. A avaliação do lócus de controle tem como objeto a crença de que a causalidade dos resultados é interna ou externa, sem a definição de que se trata de uma ação específica ou de uma área mais ampla. A pessoa não terá controle se julgar que certos efeitos são produzidos por influências externas, como por exemplo, no caso de um estudante que acredita não exercer controle sobre seus resultados de aprendizagem, pois suas notas não dependem de si, e sim de seu professor.

#### 2.3.4 Papel da autoeficácia na motivação

Na Teoria Social Cognitiva, Bandura (1997) examinou o papel da autoeficácia na motivação humana. Defendeu que as pessoas agem em função de objetivos, da valorização das tarefas, mas sobretudo destacou o papel da autoeficácia. As crenças de autoeficácia influenciam os processos de motivação acadêmica, pois os alunos que acreditam em sua capacidade de desempenho estarão mais propensos a escolherem se envolver em tarefas desafiadoras, se esforçar, perseverar e a ter reações emocionais mais positivas. Alunos autoeficazes são mais motivados do que aqueles que não acreditam em sua capacidade de desempenho. Por outro lado, se a pessoa não possuir crenças positivas de autoeficácia, sua motivação será afetada, reduzindo os esforços para atingir seus objetivos em determinada tarefa.

Bandura (1997) comparou a força motivacional da autoeficácia com expectativas de resultados, descritas anteriormente, e entendeu que para um aluno estar motivado para agir, tanto a autoeficácia como às expectativas de resultados são indispensáveis. Entretanto, a expectativa de que as ações conduzem a bons resultados, só terá valor de incentivo depois que o indivíduo acreditar que é capaz de executar as ações necessárias, ou seja ter autoeficácia positiva para atingir determinado propósito.

Segundo Bandura (1997) os efeitos motivacionais da autoeficácia influenciam a escolha de atividades, pois alunos autoeficazes escolhem se envolver

em tarefas difíceis e desafiadoras, estabelecem objetivos mais elevados do que alunos ineficazes. A autoeficácia também afeta a quantidade de esforço aplicado nas tarefas, a atividade mental dos alunos, os métodos de aprendizagem e a persistência. Alunos autoeficazes perseveram mais diante das dificuldades, que são comuns no processo de ensino e aprendizagem.

A conquista de objetivos finais almejados, exige um resiliente senso de autoeficácia porque o caminho do sucesso final é normalmente marcado por inúmeros impedimentos. Por último, a autoeficácia tem influências emocionais, quando essas crenças são mais robustas, contribuem para a diminuição do estresse, ansiedade e depressão. Bandura (1997) relata estudos que comprovam todas essas influências motivacionais. Como amostra, Pajares e Kranzler (1995) estudaram a associação entre autoeficácia e reações de ansiedade dos alunos em relação à matemática. Embora as duas medidas se correlacionam negativamente, apenas a autoeficácia foi preditora do desempenho matemático.

Em relação às habilidades de leitura, há indicativos na literatura de que a autoeficácia tem papel relevante. Por exemplo, Guthrie Mcrae e Klauda (2007) e Zimmerman (2000), tendo examinado a influência da autoeficácia para habilidades de leitura, descobriram que alunos com autoeficácia reduzida para leitura tendem a evitar atividades mais desafiadoras nessa área, ou seja, as que forem percebidas como muito difíceis. Pajares (2006) concluiu claramente que caso algum estudante não acreditar que consegue exercer ações exigidas para ter bom resultado, não terá incentivo para agir ou para persistir diante de dificuldades, que são inevitáveis. De modo especial, toda vez que tiver liberdade de opções, escolherá tarefas e cursos de vida que acreditar estarem ao alcance de suas capacidades, assim como evitará tudo o que perceber estar além de suas capacidades.

### 2.3.5 Fontes de autoeficácia

Dado o papel central das crenças de autoeficácia como determinante no sucesso acadêmico, Bandura (1997) relatou os mecanismos pelos quais essas crenças são formadas. Para o autor as crenças de autoeficácia são construídas a partir de quatro fontes principais: 1) Experiências de domínio, 2) Experiências vicárias, 3) Persuasão social, e 4) Estados fisiológicos. As experiências de domínio servem como indicadores de capacidade através de êxitos em atividades

personais. As experiências vicárias alteram as crenças de autoeficácia através da observação e comparação com as competências dos outros. A persuasão verbal são as influências verbais vindas do meio social, informando que o indivíduo tem certas capacidades. Já os estados fisiológicos e afetivos influenciam a autoeficácia a partir do autojulgamento sobre sua capacidade, força e vulnerabilidade em situações disfuncionais (Bandura, 1997). A seguir, as quatro fontes de autoeficácia serão descritas detalhadamente.

A primeira fonte de eficácia pessoal são as experiências de domínio, também denominadas experiências diretas, que segundo Bandura (1997) é considerada a fonte mais influente de informações sobre eficácia, pois elas constituem a evidência mais autêntica de que o indivíduo pode reunir o que for necessário para ter sucesso, sendo que os sucessos contínuos permitem a construção de uma crença robusta na eficácia pessoal. As falhas podem enfraquecer a crença de eficácia, caso ela ainda não tenha sido bem estabelecida. Se as pessoas vivenciam sempre sucessos fáceis, elas sempre aguardam resultados rápidos e sem esforço e são facilmente desencorajadas pelo fracasso.

O senso de eficácia resiliente está relacionado as experiências em superar obstáculos com esforço perseverante. Ao resistir a tempos mais difíceis, as pessoas eficazes emergem da adversidade mais fortes e capazes. Construir um senso de eficácia pessoal por meio de experiências de domínio “envolve adquirir as ferramentas cognitivas, comportamentais e autorregulatórias para criar e executar cursos de ação eficazes para administrar as circunstâncias da vida em constante mudança” (Bandura, 1997, P.80).

A segunda fonte de autoeficácia são experiências vicárias, mediadas por processos de modelação. Bandura (1997) explica que no cotidiano, as pessoas se comparam a modelos em situações semelhantes, colegas de classe, de trabalho, concorrentes etc. Quando há desempenho superior em relação as normas do grupo, as crenças de eficácia aumentam, mas são diminuídas quando há desempenho abaixo dos demais. Ao observar pessoas semelhantes terem sucesso através do esforço sustentado, ocorre a influência das crenças de eficácia do observador, que passa a acreditar que também possui capacidade para melhorar seu desempenho. Observar pessoas semelhantes falharem apesar de grande empenho, pode reduzir os julgamentos dos observadores sobre suas próprias capacidades, resultando em diminuição de seus esforços.

Quanto mais houver similaridades entre modelo e observador, mais persuasivos e influentes são os sucessos e fracassos. A eficácia percebida só é alterada por influência de modelos quando as pessoas ainda não tem segurança e conhecimento de suas próprias capacidades. Para os mais eficazes, os modelos ainda influenciam, ao apresentar novas estratégias e ideias para o desenvolvimento de suas tarefas. A influência de modelos vai além de comparação, e fornecimento de padrões para avaliar capacidade pessoal, as pessoas buscam como modelo pessoas que possuam competências, comportamentos, e conhecimentos que elas aspiram (Bandura, 1997).

Como terceira fonte, a persuasão verbal promove influência nas crenças de autoeficácia, quando os indivíduos são convencidos verbalmente pelos outros de que possuem capacidade para executar determinadas tarefas. Quando os estímulos persuasivos incentivam as pessoas a sustentarem seus esforços o suficiente para obterem sucesso nas tarefas, resulta em desenvolvimento de habilidades e fortalecimento das crenças de autoeficácia (Bandura, 1997).

Segundo Bandura (1997) a persuasão como fonte de autoeficácia produz melhor efeito para pessoas que já acreditam que suas ações podem gerar o resultado esperado. As persuasões verbais podem acontecer por meio de feedbacks, destacando as capacidades do outro, porém deve haver cuidado ao oferecer incentivos apontando capacidades irreais, pois isso resultará em frustração, quando não for atingido o resultado e sucesso esperado, reduzindo a crença de eficácia, além de diminuir a credibilidade e confiança atribuída ao incentivador. Críticas depreciativas também reduzem a crença de eficácia. Nesse sentido, oferecer feedbacks sinceros elogiando os esforços, e conduzindo o outro a valorizar suas conquistas, mesmo que sutis, contribuem para o fortalecimento da autoeficácia.

A quarta e última fonte de autoeficácia, são os estados fisiológicos, que estão relacionados a como as pessoas julgam suas capacidades através de informações de seus estados fisiológicos e emocionais. Para Bandura (1997, p. 106) “as pessoas geralmente interpretam sua ativação fisiológica em situações estressantes ou desgastantes como sinais de vulnerabilidade à disfunção”. Certos estados podem afetar o desempenho, pois as pessoas estão inclinadas a esperar o sucesso quando não sentem reações fisiológicas e emocionais aversivas, como tensão, estresse, medo, ansiedade etc.

De acordo com Bandura (1997) a melhor forma de alterar as crenças

de eficácia através dos estados fisiológicos, é por meio da melhora no estado físico, redução de níveis de estresse e emoções negativas, além de correção de interpretações errôneas dos estados corporais. A vulnerabilidade percebida aos estresses psicológicos eleva o nível e a importância das reações fisiológicas. Recordações sobre como os estados fisiológicos e emocionais vivenciados em situações passadas afetaram o desempenho, são acionados quando o indivíduo se depara com uma situação semelhante, podendo contribuir positiva ou negativamente a depender de como a experiência o afetou anteriormente. Os estados de humor influenciam como os eventos são interpretados, organizados cognitivamente e recuperados da memória. As pessoas tem uma tendência a fazerem avaliações positivas das situações quando estão de bom humor e avaliações negativas quando estão de mau humor.

Bandura (1997) ainda observou que todas as quatro fontes não afetam as crenças de eficácia de modo automático. Sua influência depende de um processamento cognitivo ou interpretação, que leva em consideração diversos fatores como as causas, circunstâncias, intensidade, entre outros.

#### 2.3.6 As escolas como agências de fomento ou de impedimento para a autoeficácia

Bandura (1986; 1997) descreveu que a forma como são estruturadas as salas de aula e as práticas de ensino docente contribuem diretamente para promoverem ou enfraquecerem as crenças de autoeficácia dos alunos. Relacionando à primeira fonte da autoeficácia, o autor defendeu que as práticas de ensino devem oportunizar à cada estudante, reais experiências de êxito em sua aprendizagem, respeitando e valorizando a individualidade de cada um. Conforme os alunos vão adquirindo conhecimentos, habilidades, vivenciando experiências de sucesso em suas atividades, seu senso de eficácia pessoal é fortalecido. Nesse sentido, as instituições escolares são ambientes com a finalidade de desenvolver em seus estudantes competências, habilidades e conhecimentos, além de torná-los pessoas críticas e reflexivas, capacitando-os para a vida em sociedade.

Para Bandura (1986; 1997), a estrutura de sala de aula deve ser personalizada e adaptada ao nível de conhecimento e às habilidades individuais de cada aluno, pois assim possibilitará que todos possam desenvolver suas competências. Aplicar o mesmo tipo de atividade para toda a classe, pode não

atender às necessidades e peculiaridades de cada um. Cada estudante necessita de tempo diferente para concluir as tarefas, de modo que, quando os alunos são pressionados a terminarem suas atividades igualmente, muitos não conseguem acompanhar o ritmo dos demais e não concluem as tarefas com a qualidade desejada, ou seja, não atingindo experiências de êxito.

Ao observar colegas de classe terem sucesso com esforço sustentado, pode influenciar o observador a acreditar que também possui capacidade para melhorar seu desempenho, e que ao aplicar esforço também terá êxito. Entretanto, Bandura (1986; 1997) observou que o clima de competição e de comparação entre estudantes pode ser prejudicial para muitos, especialmente para os alunos com rendimento inferior. Ao aplicar a mesma atividade a todos, os alunos começam a se comparar. Aqueles que terminam mais rápido se percebem como mais inteligentes e eficazes, enquanto que aqueles que demoram mais e que terminam por último, logo se percebem como menos capazes e ineficazes. Além disso, na escola, conhecimentos e habilidades individuais são testados e avaliados constantemente, levando a comparações sociais. Em sala de aula deve ser evitada a prática de classificar os estudantes de acordo com suas capacidades, pois terá o efeito de reduzir o senso de eficácia dos alunos do grupo com mais dificuldades. Neste sentido, toda comparação entre os alunos deve ser evitada, pois o ideal é que cada estudante reflita e analise seu próprio desempenho com base em seu padrão pessoal, fazendo uma autoavaliação de seu progresso e resultados, e se comparando com o desempenho dos outros.

A persuasão verbal também pode contribuir para o fortalecimento das crenças de eficácia, quando o professor oferece *feedbacks* positivos e sinceros sobre ao desempenho e esforço do aluno (Bandura, 1997). Porém deve-se evitar críticas descuidadas e agressivas direcionadas aos estudantes. *Feedbacks* positivos impulsionam o aluno a se esforçar mais, enquanto os negativos causam efeito contrário, reduzindo o esforço e a motivação.

Em síntese, a escola como um todo deve contribuir para alimentar a autoeficácia dos alunos, e para que isso ocorra, é preciso considerar a influência das fontes de autoeficácia. Desse modo, professores devem aplicar esforços no sentido de estruturar as salas de aula, metodologia e seus comportamentos, de modo que não estimulem competições e comparações sociais, respeitando o tempo e as peculiaridades de cada aluno, garantindo que os estudantes desenvolvam os

conhecimentos e habilidades necessárias para vivenciarem reais experiências de êxito em suas atividades.

No próximo subcapítulo, serão apresentados estudos de intervenção visando a melhora das crenças de autoeficácia para a compreensão leitora. Unrau et al. (2018) argumentaram que avaliar a autoeficácia como construto motivacional possibilita obter conhecimento mais profundo referente ao impacto da motivação sobre a compreensão leitora. Entretanto, de acordo com os mesmos autores, há muitos estudos em que foram feitas correlações entre autoeficácia e compreensão leitora, porém, tem sido menos frequente a investigação sobre os efeitos de intervenções que tenham o objetivo de alimentar as crenças de autoeficácia de estudantes para essa habilidade específica em relação à leitura. Numa revisão narrativa, como opção para o presente caso, será apresentado, na sequência, um conjunto de estudos com esse objetivo.

#### 2.4 ESTUDOS DE INTERVENÇÃO: AUTOEFICÁCIA E COMPREENSÃO LEITORA

O texto a seguir visa apresentar os resultados de duas revisões sistemáticas voltadas à identificar os efeitos de intervenções sobre a autoeficácia para a compreensão leitora. Na sequência, como amostra, serão descritos com mais detalhes alguns dos estudos citados nas revisões, em que foram desenvolvidas intervenções bem-sucedidas direcionadas ao fortalecimento da autoeficácia para a compreensão da leitura.

Recentemente, tanto Unrau et al. (2018) como Ferraz e Santos (2021) realizaram revisões de literatura com o objetivo de identificar os efeitos de intervenções sobre a autoeficácia associada à compreensão leitora. A revisão sistemática de Unrau et al. (2018) resultou em uma metanálise de 33 estudos de intervenção produzidos entre os anos de 1987 e 2014, em países do exterior. Esses estudos envolveram intervenções voltadas à compreensão da leitura e autoeficácia para leitura, com alunos de diferentes níveis de escolaridade, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Nos estudos analisados foi avaliado em que medida a intervenção promoveu mudanças nas habilidades exploradas, além de verificar e comparar o delineamento dos estudos, as modalidades de intervenção, as fontes de autoeficácia, os métodos de mensuração, e o nível escolar dos alunos. Três tipos de estudos com intervenções foram incluídos nesta metaanálise: (1)

intervenções com grupos de tratamento e controle, (2) intervenções com grupos de tratamento e comparação e (3) intervenções com avaliação de pré e pós-teste, mas sem grupo controle.

Nessa revisão, Unrau et al. (2018) identificaram que 21 dos estudos sobre autoeficácia para leitura também apresentavam dados sobre compreensão leitora. Nessas pesquisas, como resultado imediato da intervenção, foram avaliadas a compreensão leitora dos alunos e verificada a sua relação entre essa habilidade e a autoeficácia. Os resultados dessa metanálise são mistos: Seis dos 21 estudos concluíram por um tamanho de efeito negativo da intervenção sobre compreensão leitora. Por outro lado, em oito estudos o efeito foi positivo de baixo a médio e, em outros sete, o efeito foi elevado. Aplicada a metaanálise de regressão em todo esse conjunto de 21 estudos, o resultado mostrou que a compreensão leitora tinha relação positiva com o tamanho do efeito da autoeficácia para leitura, explicando 54% da variância. Portanto, há uma relação positiva entre a compreensão leitora e a autoeficácia, embora com algumas explicações possíveis.

Por um lado, segundo Unrau et al. (2018), é possível que os alunos, ao melhorarem a compreensão leitora, também percebam como fortalecida sua autoeficácia para leitura, uma vez que se acham mais capazes como leitores. Também é plausível que na medida em que os alunos se sintam mais eficazes, progridam na compreensão leitora pelo fato de se perceberem como leitores mais capazes. A reciprocidade bidirecional entre autoeficácia para leitura e compreensão leitora não é descartada, ou seja, dada a sua íntima relação, ambas crescem conjuntamente, o que teria apoio no modelo de reciprocidade triádica de Bandura (1997). Isto é, o comportamento bem sucedido de compreender o que é lido alimenta a autoeficácia para leitura, assim como ele é influenciado pela anterior crença de autoeficácia.

Já na revisão de literatura elaborada por Ferraz e Santos (2021), dos 13 estudos internacionais publicados entre 1989 e 2014 com alunos do ensino fundamental, foram identificados seis que tiveram por objetivo investigar os efeitos de intervenções sobre a compreensão leitora e autoeficácia: o de Schüneman, Spörer e Brunstein (2013), de Schunk e Rice (1987, 1989, 1991), Mason (2004) e de Souvigner e Mokhlesgerami (2006). As amostras, por vezes numerosas, de todo esse subconjunto de pesquisas, eram de alunos dos anos 4º e 5º do Ensino Fundamental.

Vale observar que Ferraz e Santos (2021), nessa revisão de literatura, não tiveram como objetivo apontar e discutir as associações entre as intervenções e a autoeficácia. Daqueles seis estudos revisados por essas autoras, os de Mason (2004) e de Souvigner e Mokhlesgerami (2006) não serão aqui explorados, porque seus autores não avaliaram a autoeficácia especificamente para a compreensão leitora ou para executar as estratégias de leitura. Sendo assim, desse conjunto, serão explorados apenas quatro estudos que apontam a metodologia adotada nas intervenções e seus resultados em relação as variáveis em foco, que são os de Schunk e Rice (1987, 1989, 1991) e o de Schüneman, Spörer e Brunstein (2013).

Em primeiro lugar, Schunk e Rice (1987) realizaram dois estudos experimentais de intervenção com crianças do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental. Todos os alunos recebiam informações sobre estratégias para compreensão leitora, juntamente com orientações de terem como objetivo aprender a utilizá-las. Os estudantes foram divididos em quatro grupos iguais, com tratamentos diferentes, para comparação. Cada grupo recebia orientações sobre as estratégias gerais específicas ou combinadas. O primeiro grupo recebia orientações que enfatizavam o valor da estratégia de qualquer tarefa de leitura. Para outro grupo, a informação era mais específica e tinha como foco o valor da estratégia para identificar no texto as ideias principais. O terceiro grupo recebia orientações das duas modalidades combinadas. Foram avaliados os efeitos dos diferentes tratamentos sobre a autoeficácia e também sobre as habilidades leitoras. O teste de autoeficácia foi aplicado no pré-teste e no pós-teste, e consistia em avaliar a capacidade percebida dos alunos, de responderem diferentes tipos de questões referentes a compreensão das ideias principais de um texto. Como resultado mais relevante desse estudo, Schunk e Rice (1987) apontaram que somente o grupo que recebeu informações combinadas sobre o valor da estratégia, acusou ganhos significativos tanto em compreensão leitora como em autoeficácia para uso das estratégias.

Em outra investigação, com metodologia similar, Schunk e Rice (1989) avaliaram em pré-teste a compreensão leitora e a autoeficácia específica para essa habilidade, em 33 estudantes do 4º e do 5º ano, que apresentavam baixos índices de habilidades leitoras. As crianças foram divididas aleatoriamente em três grupos. O primeiro grupo foi orientado a ter como meta os processos de aprender

estratégias de compreensão leitora, o segundo grupo recebeu a meta de produto, ou seja, atingir bons resultados, e o terceiro grupo recebeu a meta genérica de ser produtivo nas atividades, considerado grupo controle. Durante a intervenção, uma professora ensinava e modelava as estratégias para a compreensão leitora, oferecendo exemplos de como proceder em cada situação.

Como resultado dessa investigação, os autores apontaram que, em comparação com o grupo controle, os outros dois grupos que receberam cada qual a meta de processo e produto, acusaram escores mais elevados em autoeficácia e compreensão leitora. Ainda, o grupo que recebeu a meta processo apresentou melhor resultado em compreensão leitora do que o grupo orientado para a meta produto.

Em estudo posterior, Schunk e Rice (1991) realizaram intervenção com crianças do 5º ano, com o objetivo de investigar os efeitos do estabelecimento de metas e fornecimento de *feedback* pelo progresso em direção a metas na autoeficácia e compreensão leitora, associadas à habilidade de domínio de estratégias. Alunos com deficiência em leitura participaram da intervenção e receberam instruções sobre estratégias de compreensão para localizar as ideias principais de textos. No pré-teste, antes do teste de habilidade de compreensão, foi realizada a avaliação da eficácia, utilizando o mesmo instrumento criado para o estudo de Schunk e Rice (1987).

Segundo Schunk e Rice (1991), como resultados desse estudo, foi constatado que os alunos na condição de meta de processo mais *feedback* pontuaram significativamente mais alto nos testes de autoeficácia e habilidade de compreensão leitora. Os autores sugeriram que tal forma de tratamento tiveram o efeito de motivar os alunos a aprender, através do ensino de recursos que os ajudaram a melhorar seus desempenhos, e o fornecimento de *feedback*, que transmitia informações de que eles estavam aprendendo as estratégias. Além de sugerir que o uso de estratégias os ajudou a melhorar seus desempenhos. Por essa razão, é provável que esses estudantes experimentaram maior senso de controle sobre seus resultados de aprendizagem, o que aumenta a autoeficácia, como foi demonstrado na literatura. Com o ensino de estratégias de compreensão leitora e com a aplicação dessas estratégias, os alunos puderam perceber-se mais bem sucedidos nessas tarefas.

Por último, o estudo de Schüneman, Spörer e Brunstein (2013) teve

como objetivo investigar os efeitos de intervenção para melhorar a compreensão leitora de 306 alunos do 5º ano. Foram comparados os efeitos de duas modalidades de tratamento: com ensino recíproco exclusivo e com ensino recíproco mais instrução explícita em aprendizagem autorregulada. Autoeficácia para leitura foi avaliada no pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado. Nesta pesquisa, os autores seguiram instruções de Bandura para construir uma escala tipo Likert sobre autoeficácia, com a especificação para leitura. Essa escala, que se revelou unifatorial, buscou avaliar em que medida os alunos se sentiam confiantes de exercer cada uma destas oito ações: ler um texto com atenção, buscar informações, encontrar informações em um texto, compreender as ideias principais do texto, esclarecer as palavras e conceitos pouco claros, fazer perguntas, resumir parágrafos e por último, fazer previsões sobre o que acontecerá a seguir no texto.

Como resultados desse estudo, Schüneman, Spörer e Brunstein (2013) apontaram que todos os estudantes que passaram pela modalidade tanto de ensino recíproco exclusivo como de ensino recíproco mais autorregulação revelaram mais robusto senso de autoeficácia para leitura, em nível significativo, tanto no pós-teste como no pós-teste postergado. Isto é, as duas diferentes modalidades de intervenção para a compreensão leitora contribuíram de forma igual para a autoeficácia. Os autores do estudo discutiram o dado de que o treinamento em autorregulação da aprendizagem, adicionado, não trouxe efeitos diferenciados para a autoeficácia, em comparação com a modalidade isolada de ensino recíproco.

Em síntese, toda essa amostra de estudos evidenciou que é possível promover o fortalecimento das crenças de autoeficácia com o ensino e treinamento em estratégias de compreensão da leitura, valorização das estratégias, metas de aprendizagem, fornecimento de *feedback*, ensino recíproco e autorregulação. Em particular, bons resultados de intervenção quanto à compreensão leitora foram apontados como fatores de fortalecimento da autoeficácia para essa habilidade. Desta forma, está presente o papel de experiências de domínio numa área como a fonte mais importante de autoeficácia (Bandura, 1997). Em outras palavras, melhorando as habilidades de compreensão, com sucesso em suas performances, os alunos vão sentir-se mais capazes e seguros, o que representa aumento da autoeficácia. Além disso, a autoeficácia fortalecida irá encorajar mais esforços e determinação para o uso de recursos para a compreensão da leitura. Desta forma, ambas as variáveis se influenciam e crescem

conjuntamente, ou seja, o fato de ser bem-sucedido nas atividades de leitura alimenta a autoeficácia que, por sua vez, resulta em mais esforços e perseverança em situações posteriores de leitura.

## 2.5 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

As estratégias de leitura se configuram como importante recurso de apoio ao processo de aquisição de conhecimentos escolares. Segundo Góes e Boruchovitch (2020) as estratégias de aprendizagem são procedimentos usados pelos estudantes durante o desenvolvimento de atividades acadêmicas para potencializar a aquisição, o armazenamento e a recuperação das informações obtidas, e são classificadas em cognitivas e metacognitivas, sendo mais eficazes quando utilizadas concomitantemente.

Segundo as mesmas autoras, as estratégias metacognitivas estão relacionadas ao planejamento, ao monitoramento, e também à regulação da própria aprendizagem. As estratégias de planejamento se referem ao que o estudante faz antes da realização da tarefa, como traçar um plano para executar uma ação. As estratégias de monitoramento se relacionam ao autoquestionamento que o indivíduo faz sobre sua aprendizagem enquanto está realizando uma tarefa. E por último, as estratégias de regulação consistem em o aluno fazer ajustes e modificações para encontrar a melhor forma de aprender e executar uma atividade.

Para Góes, Boruchovitch (2020), e Pintrich (1989) as estratégias cognitivas são classificadas em três tipos: ensaio, elaboração e organização. As estratégias de ensaio se referem a repetição da informação, de forma oral ou escrita, influenciando os processos de atenção e codificação. Pintrich (1989) cita alguns exemplos de estratégias de ensaio, como ler o conteúdo em voz alta, sublinhar, copiar o material no caderno, tomar notas durante a leitura, entre outras, e são mais indicadas quando há somente a necessidade básica de ativar a informação na memória de trabalho, não para aquisição e integração de novos conteúdos, pois são estratégias que não ajudam a construir conexões internas mais profundas, e nem fazer associações com os conhecimentos prévios.

Já as estratégias de elaboração contribuem mais para que o estudante possa armazenar as informações na memória de longa duração, pois permitem que aconteça a integração dos conhecimentos prévios junto à nova

informação obtida, por meio de procedimentos como a elaboração de paráfrase, resumos, analogias, anotações, explicações, elaborar e responder questões, contribuindo para melhorar o armazenamento e a recuperação da informação estudada. E por fim, a estratégia de organização se refere à seleção da informação para a construção de novas conexões junto à informação nova a ser aprendida, como por exemplo a identificação da ideia principal do texto, por meio de mapas conceituais, fluxogramas, organizar lista de tópicos e conceitos, entre outras (Pintrich, 1989, Góes, Boruchovitch, 2020, Silva, 2023).

## 2.6 FEEDBACK NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O feedback, quando positivo, se configura como um importante aliado no processo de aprendizagem e de fortalecimento das crenças de autoeficácia. Com base na Teoria de atribuições causais de Weiner, Bzuneck e Sales (2011) apontaram que os estudantes são sensíveis aos julgamentos de seus professores. O julgamento atribucional de um professor é realizado por meio da expressão de emoções e por *feedback* verbal. O feedback verbal pode ser descrito como informação transmitida ao aluno sobre sua performance em uma determinada tarefa, o que pode resultar em efeitos sobre a motivação do aluno (feedback positivo), assim como possíveis conflitos (feedback negativo). Em caso de mau desempenho, o feedback de atribuição causal pode ser adaptador, caso o professor comunicar adequadamente as possíveis causas do insucesso, conduzindo o aluno a aplicar mais esforços, usar estratégias, etc; mas, pode ser desadaptador, caso o professor comunicar que a razão do mau desempenho é estável e não controlável, como a incapacidade do estudante, falta de habilidades ou “inteligência”.

Ainda segundo Bzuneck e Sales (2011) o *feedback* positivo ou confirmatório é aquele em que o professor comunica que a tarefa foi bem cumprida, ou que está correta, e será negativo quando o mesmo apresenta o erro e sugere correções. Schunck (1989) verificou em uma de suas pesquisas, que quando uma tarefa exige maior esforço do que outro tipo de habilidade, o *feedback* sobre a aplicação de esforço é mais eficaz para terem êxito, por que era isso que a tarefa exigia. Em casos que o êxito foi atingido rapidamente em uma tarefa, o feedback sobre a capacidade do aluno, foi mais eficaz para aumentar a motivação. Sendo assim os efeitos do feedback atribucional são distintos de acordo com as algumas

variáveis diante de uma tarefa.

Com base em outros autores que abordam o efeito do elogio atribucional pelo êxito (feedback positivo ampliado) Bzuneck e Sales (2011) apontaram que é eficaz para a motivação elogiar o aluno pelo esforço, capricho ou estratégias adotadas, pois isso os leva a pensar que o sucesso nas tarefas é algo controlável, que ao continuar usando esses recursos poderá continuar atingindo êxito. Por outro lado, verificou-se que não é adequado elogiar a inteligência do aluno, visto que se trata de uma variável estável e não controlável.

Segundo os mesmos autores, o *feedback* atribucional apontando a incapacidade, ou “falta de inteligência” resultará em vergonha e desmotivação, por essa razão quando o desempenho do aluno for insatisfatório, o professor deverá evitar fazer referências a incapacidade, e sugerir causas que podem estar sob o controle do aluno, como maior aplicação de esforços, uso de estratégias, entre outras, pois assim abrirá expectativas positivas para o futuro, com o pensamento de que ele possui condições de promover mudanças sobre seus resultados.

Segundo Lipnevich, Panadero (2021) e Wisniewski, Zierer, Hattie (2020) é importante que o professor ofereça feedback aos seus alunos, pois eles precisam receber informações sobre seu desempenho na realização de uma tarefa, já que as vezes sozinhos, não conseguem ter percepções sobre como estão se saindo. O feedback positivo ou confirmatório tem a finalidade de informar ao aluno que ele atingiu o objetivo proposto em uma tarefa, além disso, também influencia o senso de competência ao destacar a experiência direta de êxito, resultando em fortalecimento da autoeficácia. O feedback atribucional é aquele em que o bom resultado é associado ao esforço e ao uso de estratégias, e apresenta função orientadora e motivacional, criando expectativa de bons resultados futuros, ao sugerir para o aluno que ele pode ter controle sobre as causas e resultados. Sendo assim, o feedback positivo alimenta as crenças de autoeficácia, tem função motivadora, e ainda no caso do feedback atribucional, pode dar ao aluno a ideia de que ele está no controle de seus resultados ao continuar aplicando esforços e boas estratégias.

### 3 MÉTODO

O presente estudo, de natureza quase-experimental, baseou-se em três pressupostos, fundamentados na literatura.

1) Autoeficácia é fator motivacional indispensável, quando se considera uma tarefa acadêmica específica; índices baixos nessa variável tendem a levar alunos a evitarem o engajamento, inclusive rebaixando o nível de seus objetivos de aprendizagem.

2) Autoeficácia pode ser recuperada, alimentada, com a exploração das suas fontes, preconizadas por Bandura, com ênfase em proporcionar experiências de êxito na área da atividade em questão.

3) Por sua vez, a compreensão leitora é uma habilidade que pode ser ensinada e aprendida, com treinamento em estratégias, como de elaboração e organização.

#### 3.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 20 alunos do 5º ano do Ensino fundamental, 10 para formarem o grupo experimental – GE e outros 10 para o grupo de controle - GC. Na amostra total dos alunos que responderam à escala de Autoeficácia para compreensão leitora (N=88), a média nessa variável foi de 3,13 (DP= 1,25) e a mediana de 1,8. Assim, o critério básico para a formação de ambos os grupos foi o de terem tido em autoeficácia uma média abaixo do valor da mediana. Para a seleção final do GE- grupo experimental (5 meninas e 5 meninos) adotou-se, como critério adicional de conveniência, a condição dos participantes estudarem no mesmo turno (matutino) para facilitar os encontros de intervenção, além disso, a instituição só disponibilizava uma sala livre no período da manhã, pois a tarde todas elas estavam em uso. Os escores individuais dos 10 alunos do grupos experimental variaram de 0,9 e 1,5 (M= 1,23 e DP= 0,20). O grupo-controle foi composto por outros 10 alunos (5 meninas e 5 meninos), em sua maioria matriculados no período vespertino, selecionados aleatoriamente entre aqueles com escores abaixo da mediana em autoeficácia, que variaram de 0,7 a 1,3 (M= 0,98 e DP 0,19). Com base nos escores médios em autoeficácia nesse teste inicial, ambos os grupos situaram-se no percentil 25 nessa escala.

### 3.2 CENÁRIO DE PESQUISA

A escola em que os participantes estudam situa-se numa cidade de cerca de 4.600 habitantes, na região norte do Paraná, tendo ao todo 281 alunos matriculados em 2023. No momento da pesquisa havia três turmas de 5º ano, com 57 alunos ao todo, com média de idade de 10,9 anos (DP = 0,9), sendo que não houve critério para formação das turmas, ou seja, foram constituídas aleatoriamente, com alunos de níveis de desempenho mesclados. A economia da cidade e da região é prevalentemente agrícola e a maioria da população reside na zona rural. De acordo com os dados divulgados pelo INEP (Brasil, 2022), a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola participante foi de 6,0 no ano de 2021, estando somente 0,1 pontos abaixo da média do Estado do Paraná, (6,1 pontos). Além do mais, o contexto histórico da realização da pesquisa foi após a pandemia da Covid-19, então marcada por um regime escolar diferenciado.

A instituição de ensino acima mencionada é o local onde a pesquisadora desse projeto atua como docente do quadro permanente desde 2015, nas funções de professora alfabetizadora e, também professora de geografia e história. Os alunos participantes desse estudo não são desconhecidos da pesquisadora, seja por terem sido seus alunos em algum momento nos últimos anos, ou por outro tipo de contato na escola.

### 3.3 INSTRUMENTOS

O *Teste de Autoeficácia para compreensão leitora* consistiu de um questionário em Escala tipo Likert de seis itens, criado para o presente estudo (Apêndices B, C e D). Para a redação dos itens atendeu-se às diretrizes estabelecidas por Bandura (2006) e Bong (2006) para essa finalidade, tendo como principal orientação atender à especificidade das ações a serem compridas, ou seja, autoeficácia para compreensão leitora de textos de História. Além disso, foram observadas escalas similares de autores como Ferraz e Santos (2021), Joët, Usher e Bressoux (2011), Pastorelli et al. (2001), Schünemann, Spörer e Brunstein (2013) e Schunk e Rice (1991). Num estudo piloto, a compreensibilidade dos itens da escala criada para esta pesquisa foi previamente assegurada com alunos do mesmo ano escolar.

Foram adotados procedimentos estatísticos destinados a assegurar as propriedades psicométricas da escala, em que a análise dos dados foi realizada no software JASP versão 0.17. O instrumento de autoeficácia foi aplicado a um conjunto de 88 alunos da 5ª e da 6ª série de duas escolas no mesmo município, pelo teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), surgiu o valor geral de 0,88. Pelo Teste de Barlett,  $\chi^2 = 275.198$ , para  $gl=15$  ( $p=0,001$ ), o resultado indicou que a matriz podia ser analisada fatorialmente. A retenção do número de fatores baseou-se em procedimentos de análise paralela, considerado mais robusto (Damásio, 2012), tendo sido adotado o método de extração de mínimos quadrados ordinários, com rotação oblíqua-promax, baseados na matriz de correlação policórica. Da análise paralela, resultou a extração de um único fator para a presente escala de autoeficácia, sendo que a variância explicada pelo fator foi de 0,58, ou 58%. O valor das cargas fatoriais de cada item variou de 0,62 a 0,91. Já o grau de confiabilidade pelo alpha de Cronbach foi de 0,87 e pelo ômega de McDonald's também 0,87. A resolução unifatorial da presente escala tem como precedente a escala também unifatorial de Schünemann, Spörer e Brunstein (2013), com oito itens, embora resultante de método estatístico diferente.

O teste de compreensão leitora foi composto de um texto de história adaptado de um livro didático do 4º ou 5º ano, contendo oito (8) questões abertas. O texto utilizado no teste de autoeficácia e no teste de compreensão leitora foi o mesmo, sendo textos com diferentes assuntos em cada um dos três momentos avaliativos (pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado). Para a correção do teste foram contabilizados os erros, atribuindo dois (2) pontos para questões totalmente erradas e um (1) ponto para questões parcialmente erradas. Os erros gramaticais e ortográficos não foram considerados. Durante a realização do teste não houve tempo mínimo e máximo imposto aos alunos e a correção da avaliação foi feita por duas professoras, como juízas.

### 3.4 PROCEDIMENTOS

Como primeiro passo, em junho de 2023 todos os 57 alunos e alunas do 5º ano da escola, juntamente com outros 31 do 6º ano, foram submetidos, sala por sala, a um teste de autoeficácia para compreensão leitora de textos de História sobre o tema “Ditadura Militar” adequada ao seu ano escolar, ainda não

vistos nas aulas. Os escores abaixo da mediana serviram de critério para a formação dos GE e GC. Como se tratava de uma escala tipo Likert, provavelmente desconhecida pelos alunos, todos foram submetidos primeiramente a um treinamento de como se responde a esse tipo de questionário, com itens como: “Consigo escrever meu nome inteiro e sem erro”, “consigo ler em voz alta na frente da classe”, entre outros. Na sequência os itens do teste de autoeficácia também foram lidos e esclarecidos aos alunos, a fim de evitar erros de compreensão do instrumento. Após algumas semanas da aplicação da avaliação de autoeficácia para compreensão leitora, os grupos experimental e controle foram formados, e em agosto de 2023 os alunos do GE e do GC, separadamente, foram avaliados em compreensão leitora, com perguntas abertas sobre um texto de História (o mesmo aplicado no teste de autoeficácia anteriormente), mediante a avaliação independente por duas professoras, como juízes. Os resultados dessa avaliação formaram a linha de base para o GE, antes da intervenção.

Selecionou-se para o presente estudo o método de apresentação de textos de História seguidos de questões abertas, como foi feito em parte no estudo de Lúcio et al. (2015), também adotada por outros autores, como Jordão et al. (2019), Schunk e Rice (1991), Solheim (2011) e Stutz et al. (2016). Em nosso meio, Lúcio et al. (2015) e Jordão et al. (2019) também o adotaram com crianças dos anos 4º e 5º anos.

Com o método de questões abertas (Cain; Oakhill, 2006), aos participantes é apresentada uma série de questões, destinadas a avaliar a memória e a compressão de um texto recém-lido. A vantagem está em que pelas respostas se poderão captar sutis aspectos do texto e sua compreensão, bem como identificar as fontes de equívocos de interpretação. Para a escolha do texto de História, extraído e adaptado de livro didático de disciplina no 5º ano, atendeu-se a sugestões também de Cain e Oakhill (2006) para avaliar a compreensão leitora, ou seja, que o texto seja compatível com a faixa etária dos alunos e com o ano escolar; e que a tarefa não seja muito fácil pois, no pré-teste, daria origem a escores próximos ao teto. Além disso, em vez de se avaliar a compreensão de temas como “A princesa e o fantasma”, “Coisas da Natureza”, ou fábulas de Esopo, utilizados em outros estudos, escolheram-se para essa investigação textos didáticos de História, como fizeram Francis et al. (2022), entre alunos do 8º ano do sistema norte-americano. De

resto, a escolha de textos de História também se justificou porque têm a característica de apresentarem uma linguagem mais técnica e acadêmica, com vocabulário específico, o que pode resultar em dificuldades de compreensão leitora, diferentemente da adoção de textos com linguagem e estrutura mais simples, como contos e fábulas.

Para avaliar a compreensão leitora, optou-se por não utilizar nenhum teste padronizado, e sim questões criadas pela própria autora. Francis et al. (2022) relataram que, com base nos resultados de estudos de intervenção com estudantes do ensino fundamental e médio, o tamanho do efeito das intervenções era maior com esse método do que com a adoção de testes padronizados. Francis et al. deram a explicação para esse dado de que medidas de compreensão elaboradas pelo próprio pesquisador servem para medir construtos específicos, estratégias, ou tópicos, o que confere melhor alinhamento entre o que é avaliado no pré-teste, no pós-teste e o material exposto.

A intervenção pedagógica com ensino direto de estratégias de leitura voltada ao desenvolvimento da compreensão leitora e fortalecimento das crenças de autoeficácia, foi desenvolvida somente com os estudantes do grupo experimental tendo início em agosto de 2023 e encerrou-se em setembro de 2023 (será melhor detalhada adiante). Nas primeiras semanas do mês de outubro de 2023 foi aplicado o pós-teste de autoeficácia e compreensão leitora com os dois grupos GE e GC. Os dois testes foram aplicados em sequência no mesmo dia, com os grupos separadamente, utilizando-se do mesmo texto de história para leitura, porém um texto diferente do utilizado no pré-teste, contemplando a temática “Pirâmides do Egito”. Um mês depois, em novembro de 2023, foi aplicado aos dois grupos o pós-teste postergado em autoeficácia e compreensão leitora, primeiro aplicou-se o teste de autoeficácia, e em seguida o teste de compreensão leitora, assim como no pós-teste, utilizando-se da leitura de um único texto sobre o tema “Guerra do Paraguai”.

### 3.5 QUESTÕES ÉTICAS

Este projeto de pesquisa foi submetido ao sistema CEP-CONEP, para proceder a análise ética de estudos envolvendo seres humanos, e recebeu parecer positivo em 01 de junho de 2023 (Nº 6.094.673). Todos os alunos que

participaram em algum momento do estudo receberam termos de autorização para participarem da pesquisa, sendo o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Para Crianças E Adolescentes Até 17 Anos) - Menores de Idade e também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Para Pais ou Responsáveis de Crianças e Adolescentes de até 17 Anos) - Menores de Idade. Para minimizar sentimentos de inferioridade por conta da forma de seleção para os grupos GE e GC, foi feito diálogo explicativo, no qual os alunos foram conscientizados de que a participação nas sessões de intervenção é uma oportunidade de melhorar as habilidades em leitura e aprender estratégias de aprendizagem. Sendo natural todos nós encontrarmos dificuldades em algumas coisas que fazemos, por exemplo: podemos ter mais facilidade em aprender os conteúdos de uma disciplina do que outra e que isso não é motivo de vergonha, mas é algo que pode ser melhorado, com apoio e ajuda adequada.

Os estudantes também foram informados que a participação na pesquisa não era obrigatória, e que mesmo após aceitarem participar, poderiam desistir, caso se sentissem desconfortáveis ou constrangidos com algo. Além do mais, foi dito que se comprovados os efeitos positivos da intervenção, todos os alunos, seriam convidados a participarem de sessões instrucionais, e iriam realizar as mesmas atividades pedagógicas que os alunos do GE, e assim teriam a oportunidade de aprender estratégias de leitura que talvez não conhecessem, e que poderia contribuir para a melhora das suas habilidades linguísticas. Observe-se que a escola tem prestado atendimento educacional especializado para os estudantes que necessitam de suporte especial, que ocorre na sala de apoio ou recurso, o que não tem trazido qualquer constrangimento nem bullying aos estudantes que a frequentam. Visto que o conforto e bem estar psicológico dos alunos participantes da pesquisa é uma prioridade nesse estudo.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO – GRUPO EXPERIMENTAL

A intervenção pedagógica foi desenvolvida com foco na promoção e no fortalecimento dos processos de compreensão leitora e autoeficácia. O programa de intervenção deu-se da seguinte forma: foram realizadas 10 sessões de intervenção (mais uma sessão extra para reposição), com os estudantes do grupo experimental, no período matutino, iniciando-se as 7h30min, cada uma delas com

duração de 50 minutos e frequência média de dois encontros semanais, por dois meses, excluindo os encontros para a realização de pré-teste e pós-teste.

Cada sessão continha objetivos específicos e atividades planejadas para que os objetivos fossem alcançados. Os encontros foram organizados em quatro etapas, nas quais, no primeiro momento de cada sessão foi promovida a socialização e o acolhimento, de forma calorosa, com o objetivo de desenvolver a motivação para as atividades do dia, e a partir da segunda sessão, foi realizada uma revisão dos aprendizados da aula anterior e articulada as novas tarefas do dia. Além disso, em todas as sessões, os alunos recordavam, recitavam e liam coletivamente quatro estratégias de aprendizagem, que eram escritas na lousa: 1) Prestar atenção ao título e imagens, 2) Ler o texto com atenção, 3) Descobrir o significado das palavras desconhecidas, e 4) Rerler o texto para responder questões, iniciando então o ensino direto de estratégias de compreensão leitora.

No primeiro encontro os alunos foram informados que ao fim das sessões, aqueles que participassem de todas os encontros receberiam um presente, como forma de incentivar a frequência e participação durante toda a intervenção. As crianças também foram avisadas que caso faltassem por algum motivo, teriam a oportunidade de participar de uma sessão de reposição.

No segundo momento os alunos faziam uma leitura silenciosa do texto, sendo orientados a lerem a passagem com atenção, mais de uma vez, e identificarem as palavras que desconheciam o significado, podendo pedir explicação à pesquisadora. Também eram orientados a grifar essas palavras desconhecidas, e conscientizados sobre a relevância de saber o sentido de cada palavras do texto, para que houvesse uma boa compreensão. Alguns dos textos utilizados nas sessões tinham título e imagens, e outros não, quando o texto possuía título e figuras, a pesquisadora solicitava às crianças, que primeiramente lessem o título, analisassem as imagens para ter uma pista sobre o assunto do texto, pedindo a eles que pensassem sobre o que já conheciam do assunto, resgatando os conhecimentos prévios. Quando o texto não possuía título e imagens, pedia-se aos alunos que refletissem sobre a importância desses elementos, pois na ausência deles, havia falta de pistas iniciais sobre o assunto do texto, exigindo maior atenção durante a leitura.

Os textos utilizados para as atividades de compreensão durante a intervenção foram adaptados de livros didáticos dessa fase escolar, a quantidade de

palavras de cada texto foram aumentando gradativamente ao longo das sessões, e os assuntos eram voltados a temas como: pré história, (vida nômade, pintura nas cavernas, início da agricultura), cultura indígena, evolução do rádio, história do café, imigrantes no Brasil e descobrimento do Brasil, que foram escolhidos com cuidado, levando em consideração possível interesse dos alunos por esses temas.

No terceiro momento a pesquisadora fazia a leitura do texto em voz alta, e os alunos a acompanhavam em voz mais baixa. Após a leitura, eram feitos alguns questionamentos sobre o conteúdo dos textos, conduzindo os alunos a exporem seus conhecimentos prévios e opiniões sobre o assunto.

Na quarta parte de cada sessão os estudantes realizavam tarefas de compreensão do texto, com o ensino e treinamento em estratégias cognitivas de aprendizagem. Como estratégias de ensaio foram realizadas repetições da informação, de forma oral ou escrita além de sublinhar palavras. Por meio das estratégias de elaboração foram produzidas paráfrases, explicações, elaboração e respostas às questões. E por fim, a com o uso de estratégias de organização foram evocados os conhecimentos prévios para a identificação da ideia principal do texto.

Durante os encontros, houve sequência progressiva das atividades, considerando o grau de dificuldade de cada texto e a complexidade do assunto. Ao fim de cada sessão, era feito o registro de frequência dos alunos, em uma lista colada em seus cadernos. O caderno utilizado para as atividades era exclusivo para a intervenção, e foi disponibilizado pela pesquisadora.

Durante a realização das atividades, ou ao fim delas, eram feitos comentários de encorajamento e incentivo por meio de *feedbacks* positivos sobre o uso adequado das estratégias de leitura e valorização do esforço despendido durante a realização das tarefas, na intenção de que as experiências diretas de êxito acompanhadas de *feedback* confirmatório pudessem fortalecer as crenças de autoeficácia para a compreensão leitora.

Em todas as sessões as atividades de compreensão eram corrigidas junto a criança, que nesse momento sanava dúvidas, compreendia falhas, e tinha a oportunidade de corrigir e aprender mais. Ao longo das intervenções foi elaborado um diário de campo para realizar os registros, reflexões e observações dos alunos.

A seguir serão apresentados os quadros de planejamento e os relatos de cada sessão realizada com o grupo experimental.

Quadro 2 – Primeira sessão de intervenção.		Data: 15 de agosto de 2023.
Objetivos	Ações	Materiais
<p>-Acolher e ouvir os alunos e informá-los sobre como serão às sessões, assim como reforçar os objetivos dessa intervenção;</p> <p>- Conscientizar os alunos sobre a importância da leitura.</p> <p>- Ensinar quatro estratégias de leitura e auxiliar os alunos em sua aplicação;</p> <p>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</p>	<p>- Discussão oral sobre a importância da leitura em nossas vidas.</p> <p>- Aprender quatro estratégias de leitura cognitivas.</p> <p>- Ler o texto e responder questões;</p> <p>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</p> <p>- Atribuir um título ao texto.</p> <p>- Re ler o texto quando necessário para melhorar a compreensão.</p>	<p>Texto 01 (anexo A)</p> <p>Tema principal: Povos nômades.</p> <p>(Características: Texto sem título/ 97 palavras).</p>

Fonte: A autora.

### Primeira sessão de intervenção

No primeiro encontro, o objetivo foi a socialização, acolhimento e o fortalecimento de vínculos, o que foi uma ação tranquila, já que os estudantes não eram desconhecidos pela pesquisadora, e a maioria havia sido seus alunos em anos anteriores. Ao iniciar a sessão foram informados sobre como seriam organizados os encontros, como datas, duração, tipo de tarefas a serem realizadas, etc. Também foram lembrados que as atividades desenvolvidas durante a intervenção teria como objetivo principal ajuda-los a melhorar as habilidades de leitura e compreensão, além de fortalecer sua autoeficácia para tais habilidades, e que os resultados dos testes aplicados não afetariam suas notas nas disciplinas regulares.

Em seguida as crianças foram informadas que haveria também uma lista de presença, e que ao fim das dez sessões os estudantes que não tivessem faltas iriam receber um presente, como incentivo à participação. Também foi comunicado que caso tivessem faltas justificáveis, haveria a oportunidade de participar de uma sessão de reposição, que aconteceria depois da conclusão das dez sessões.

Todos os alunos receberam um caderno individual, para realizarem as atividades da intervenção, e nele também constava uma lista de presença. Esses cadernos ficavam aos cuidados da pesquisadora após o fim de cada encontro.

Na sequência, foi realizado um diálogo com os alunos, com a finalidade de verificar qual era a visão que tinham sobre a importância da leitura dentro e fora da escola, no qual eles compartilharam diversos exemplos práticos em

que a leitura se faz importante em nossas vidas, como por exemplo: fazer as atividades da escola, ler instruções de jogos, enviar mensagens pelo celular, tirar carteira de habilitação, etc.

Logo depois, os alunos foram instigados a refletir, se o ambiente, a situação ou tarefa, influenciam a compreensão do texto, como por exemplo, se estar em uma sala onde há muita conversa poderia atrapalhar ou não a compreensão, ou então, se a ansiedade e o nervosismo diante de uma prova avaliativa também poderiam afetar a concentração e a compreensão da tarefa. Essas reflexões foram levantadas, com o intuito, de explicar aos alunos que o mal desempenho em uma situação de leitura também pode ser influenciado por essas questões, e que essas falhas não definem a capacidade de cada um, que podemos ter um resultado melhor em uma nova tentativa. Na sequência as crianças foram esclarecidas de que existem diversas estratégias de aprendizagem que podem facilitar a compreensão leitora, e que iríamos aprender e treinar algumas delas ao longo das sessões.

Em seguida, os alunos fizeram a leitura de quatro estratégias de aprendizagem que foram copiadas na lousa pela pesquisadora, são elas: 1) Prestar atenção ao título e às imagens, 2) Ler o texto com atenção, 3) Descobrir o significado das palavras desconhecidas, e 4) Rer ler o texto para realizar as tarefas. Após isso, foi entregue aos alunos o caderno com o texto para a leitura, e foram informados que deveriam ler o texto com atenção, de forma silenciosa, mais de uma vez, e que poderiam grifar as palavras desconhecidas, e perguntar à pesquisadora seu significado. Nesta sessão texto contemplou a vida dos povos nômades, e não continha título nem imagens, o que exigiu uma leitura mais concentrada para compreender o assunto do texto.

Após a leitura individual do texto, seguiu-se para a leitura coletiva, em que a pesquisadora leu a passagem em voz alta, e as crianças acompanharam em voz baixa. Neste momento as crianças perguntaram o significado das palavras desconhecidas, e foram estimulados a tentar compreender o sentido da palavra por meio do contexto da frase, para só depois a pesquisadora confirmar qual era o significado da expressão. Nesse momento também foram levantadas discussões e indagações sobre o assunto do texto, visando que os alunos oferecessem suas opiniões, e resgatassem seus conhecimentos prévios. A maioria das crianças participou da discussão, enquanto alguns poucos se mantiveram em silêncio, mas prestando atenção ao diálogo.

As crianças tinham acesso a atividade somente após a leitura e diálogo sobre o texto. Após esse momento de exploração do texto, seguiu-se para a realização da tarefa de compreensão, em que os alunos receberam material impresso com a atividade, e foram orientados a lerem as sete perguntas, e relerem o texto novamente, eram questões de compreensão literal e inferencial, assim como a tarefa de atribuir um título ao texto. Antes de iniciar a tarefa a professora se colocou à disposição dos alunos para tirar dúvidas e ajudar caso precisassem.

Durante a realização da atividade alguns alunos pediram mais ajuda, enquanto outros menos. A pesquisadora caminhava entre as carteiras para verificar se estavam conseguindo desenvolver a atividade, perguntando sempre se estavam compreendendo a tarefa e auxiliando individualmente quando necessitavam de apoio, orientando-os em relação ao uso de estratégias, elaboração das respostas, correções ortográficas, coerência, concordância, etc.

Durante ou após a finalização da atividade, a pesquisadora oferecia um feedback positivo individual sobre o uso adequado da estratégia e a aplicação de esforço em relação à tarefa, com frases do tipo: “você percebeu que ao se esforçar conseguiu encontrar a resposta certa”, “você percebeu que ao ler novamente é possível encontrar as informações”, ou “você se esforçou e por isso conseguiu concluir a tarefa, muito bem!”, atribuindo sempre o sucesso na realização da tarefa ao esforço aplicado, e ao bom uso das estratégias, diferentemente de meros elogios sem embasamento. Conforme os alunos foram terminando a tarefa, eles eram autorizados a retornarem à sala de aula, e convidados à participar da próxima sessão.

<b>Quadro 3 – Segunda sessão de intervenção.</b>		<b>Data: 17 de agosto de 2023.</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Ações</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das estratégias ensinadas na sessão anterior e exposição dos objetivos da sessão;</li> <li>- Ensinar quatro estratégias de leitura e auxiliar os alunos em sua aplicação;</li> <li>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relembrar e nomear estratégias apresentadas nas sessões anteriores;</li> <li>- Ler o texto e responder questões;</li> <li>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</li> <li>- Atribuir um título ao texto.</li> <li>- Reler o texto quando necessário para melhorar a compreensão.</li> </ul>	Texto 02 (Anexo B). Tema principal: Povos Ágrafos. (Características: Texto sem título/ 109 palavras).

Fonte: A autora.

## **Segunda sessão de intervenção**

A segunda sessão iniciou-se com a saudação e o acolhimento dos alunos, em seguida foram instigados a lembrarem do que aprenderam na sessão anterior, e quais eram as estratégias que foram ensinadas. Com a participação das crianças, as estratégias foram citadas por elas e escritas na lousa e depois lidas coletivamente. Nesse momento, foi modelado aos alunos exemplos práticos de aplicação das estratégias. E em seguida foi entregue o caderno com o material de leitura da sessão, lembrando os alunos de lerem com atenção, mais de uma vez, grifarem as palavras desconhecidas e perguntar caso tivessem dúvidas.

Neste dia, percebeu-se que alguns alunos estavam mais dispersos e sonolentos, influenciando na falta de concentração para a leitura. Como a sessão acontecia pela manhã, às 7h e 30min, havia a possibilidade da causa da indisposição ser o sono insuficiente, ou desmotivação, e era preciso pensar em alguma ação que ajudassem nessa questão. O texto dessa sessão abordava características dos povos agrários, e após a leitura individual e silenciosa, partiu-se para a leitura coletiva, na qual a pesquisadora leu o texto em voz alta e as crianças a acompanhavam em voz mais baixa. Durante esse momento foram levantadas questões orais, para que os alunos refletissem, oferecessem suas opiniões e conhecimentos prévios do assunto, a maioria das crianças participaram desse momento, e para os menos participativos, foram feitas perguntas dirigidas a eles, com o intuito de estimular a interação e socialização.

Depois da leitura e discussão do tema, os alunos foram informados que responderiam a oito questões de compreensão do texto (literal e inferencial), dentre elas, a tarefa de atribuir um título à passagem. O desenvolvimento da tarefa seguiu-se tranquilamente, no qual os alunos solicitaram ajuda de vez em quando. Para aqueles que não pediam ajuda, a pesquisadora se dirigia até suas carteiras ocasionalmente, para conferir se estavam com alguma dificuldade e orientá-los, já que é comum algumas crianças não pedirem ajuda por timidez ou vergonha de errar. Ao oferecer apoio individual ao aluno, eles eram instigados a refletirem sobre a pergunta, relerem o texto, identificar e descobrir o significado de algumas palavras, e então conseguiam encontrar as respostas das questões. Conforme terminavam a atividade, recebiam feedback individual com afirmações sobre seu esforço na tarefa, então eram convidados a participar da próxima sessão, e retornavam à sala de aula.

Quadro 4 – Terceira sessão de intervenção.		Data: 24 de agosto de 2023.
Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das estratégias ensinadas na sessão anterior e exposição dos objetivos da sessão;</li> <li>- Ensinar as estratégias de resgatar o conhecimento prévio e estabelecer previsões sobre o texto a ser lido, por meio da leitura de título e análise de imagens;</li> <li>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relembrar e nomear estratégias apresentadas nas sessões anteriores;</li> <li>- Ler título, analisar imagem e fazer previsões;</li> <li>- Resgatar conhecimentos prévios;</li> <li>- Ler o texto e descobrir do que se trata;</li> <li>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</li> <li>- Responder perguntas sobre o texto;</li> <li>- Rer o texto para compreendê-lo melhor;</li> </ul>	<p>Texto 03 (Anexo C). Título: A arte na pré história. (Características: Texto com título/ 126 palavras).</p>

Fonte: A autora.

### Terceira sessão de intervenção

Ao iniciar a terceira sessão os alunos foram recebidos de forma acolhedora. Como na sessão anterior, percebeu-se que algumas crianças estavam mais indispostas e sonolentas, e haviam comentado que gostavam de beber café de manhã, a estratégia usada para minimizar essa questão, foi servir as crianças com uma xícara de café e bolachinhas. Enquanto se alimentavam, as atividades da sessão continuavam.

Com a participação dos alunos, a pesquisadora escreveu na lousa as quatro estratégias já ensinadas anteriormente, como forma de recapitulá-las. Após, foi feita a leitura coletiva das estratégias, reforçando a importância de cada uma na melhora da compreensão leitora.

O texto escolhido para essa sessão tratava-se da arte na pré-história e pinturas nas cavernas, continha título e imagem, (diferentemente dos textos das duas sessões anteriores) e antes de iniciar a leitura da passagem, os alunos foram instigados a lerem o título com atenção e analisar a figura. Logo perceberam que o texto se referia a algo sobre os homens das cavernas, e depois foram instigados a falarem mais sobre o que sabiam do tema. Os dois textos das sessões anteriores tinham características em comum a esse, pois também falavam sobre os povos nômades que viveram nesse período histórico. Esse foi um momento de resgatar os conhecimentos prévios, visando contribuir na compreensão do texto, que seria lido

na sequência.

Após a leitura individual e silenciosa, partiu-se para a leitura coletiva do texto, neste momento as crianças tiraram dúvidas sobre algo que não entenderam, ou sobre o significado de palavras desconhecidas. Também foram levantadas questões orais, para que os alunos refletissem, oferecessem suas opiniões, e ativassem seus conhecimentos prévios. A maioria das crianças participaram ativamente desse momento de diálogo.

Após a exploração do texto, seguiu-se para a realização da tarefa de compreensão, na qual os alunos receberam material impresso com seis perguntas e foram instruídos a lerem as questões e depois relerem o texto para respondê-las. Durante a realização da atividade, alguns alunos solicitaram ajuda, e durante todo o tempo a pesquisadora se colocou à disposição para tirar dúvidas e perguntar a todos se estavam com alguma dificuldade.

Nos momentos em que os alunos pediam ajuda, sempre eram estimulados a lerem novamente o texto, e refletirem sobre a pergunta. A ajuda não era feita por meio de respostas prontas, o objetivo era de conduzir o aluno a refletir, aumentar seu esforço e resiliência em relação a tarefa de compreensão. Ao terminar a atividade, o esforço da criança sempre era valorizado por meio de feedbacks, então elas eram autorizadas a retornarem à sala regular e convidadas a participarem da próxima sessão.

<b>Quadro 5 – Quarta sessão de intervenção.</b>		<b>Data: 25 de agosto de 2023.</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Ações</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das estratégias ensinadas na sessão anterior e exposição dos objetivos da sessão;</li> <li>- Ensinar as estratégias de resgatar o conhecimento prévio e estabelecer previsões sobre o texto a ser lido, por meio da leitura de título e análise de imagens;</li> <li>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relembrar e nomear estratégias apresentadas nas sessões anteriores;</li> <li>- Ler título, analisar imagem e fazer previsões;</li> <li>- Resgatar conhecimentos prévios;</li> <li>- Ler o texto e descobrir do que se trata;</li> <li>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</li> <li>- Responder perguntas sobre o texto;</li> <li>- Reler o texto para compreendê-lo melhor;</li> </ul>	<p>Texto 04 (Anexo D). Título: A influência da cultura indígena. (Características: Texto com título/ 128 palavras).</p>

Fonte: A autora.

### **Quarta sessão de intervenção**

A quarta sessão teve sua estrutura e planejamento parecidos com a sessão anterior. Inicialmente os alunos foram recebidos de forma acolhedora, e a eles foi servido uma xícara de café e bolachinhas, o que contribuiu para melhorar a concentração e a motivação em participar da sessão.

Com o apoio dos alunos, as quatro estratégias de aprendizagem foram recapituladas, e a pesquisadora as escreveu na lousa. Após, foi feita a leitura coletiva das estratégias, reforçando a importância de cada uma na melhora da compreensão leitora.

O texto escolhido para essa sessão se referia à influência da cultura indígena na formação da cultura brasileira, também possuía título e imagem, e antes de iniciar a leitura da passagem, os alunos foram instigados a lerem o título com atenção e analisar a figura. Logo perceberam que o texto se referia à cultura dos povos indígenas do Brasil, e depois foram instigados a falarem mais sobre o assunto. Sendo esse, um momento de resgatar os conhecimentos prévios.

Após a leitura individual e silenciosa, partiu-se para a leitura coletiva do texto. Neste momento as crianças tiraram dúvidas sobre algo que não entenderam, ou sobre o significado de palavras desconhecidas. Também foram levantadas questões orais, para que os alunos refletissem, oferecessem suas opiniões, e ativassem seus conhecimentos prévios. A maioria das crianças participou ativamente desse momento de diálogo.

Após o momento de exploração do texto, seguiu-se para a realização da tarefa de compreensão, na qual os alunos receberam material impresso com cinco perguntas e foram instruídos a lerem as questões e depois relerem o texto novamente. Durante a realização da atividade, alguns alunos solicitaram ajuda, e durante todo o tempo a pesquisadora se colocou à disposição para tirar dúvidas e verificar se estavam com alguma dificuldade.

Ao oferecer ajuda, os alunos sempre eram estimulados usarem as estratégias ensinadas, a aplicarem mais esforço, relerem o texto e refletirem sobre as questões. Conforme as crianças concluíam a atividade, seus esforços eram valorizados por meio de feedback sobre o bom uso das estratégias e o esforço despendido. Assim eram autorizados a retornarem para sala de aula regular e convidados a participarem da próxima sessão.

Quadro 6 – Quinta sessão de intervenção.		Data: 29 de agosto de 2023.
Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das estratégias ensinadas na sessão anterior e exposição dos objetivos da sessão;</li> <li>- Conduzir reflexões sobre esforço, controle sobre os resultados e motivação;</li> <li>- Ensinar como elaborar paráfrase;</li> <li>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relembrar e nomear estratégias apresentadas nas sessões anteriores;</li> <li>- Ler o texto e descobrir do que se trata;</li> <li>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</li> <li>- Rer o texto para compreendê-lo melhor;</li> <li>- Elaborar paráfrase referente a um parágrafo do texto;</li> <li>- Pensar sobre no que seria um bom título para o texto.</li> </ul>	Texto 05 (Anexo F). Tema principal: Desenvolvimento da agricultura. (Características: Texto sem título/ 173 palavras).

Fonte: A autora.

### Quinta sessão de intervenção

Ao iniciar a quinta sessão, primeiramente os alunos foram saudados e acolhidos, em seguida receberam uma dose de café e bolachinhas, e também perguntou-se a eles como estavam se sentindo em relação a intervenção, se estavam conseguindo aplicar as estratégias também em sala de aula, se percebiam diferença na compreensão leitora em comparação quando faziam ou não o uso das estratégias de leitura, fazendo os refletir sobre como estavam aprendendo.

Na sequência foi realizada a recapitulação da sessão anterior, em que os alunos foram instigados a recordarem o que aprenderam, principalmente sobre quais eram as quatro estratégias de leitura. Nesta sessão foi entregue aos alunos uma frase motivacional, que dizia “insista, persista e nunca desista” junto a frase, tinha a imagem de crianças sentadas juntas, com livros e cadernos em mãos, com expressões faciais contentes, com isso, os alunos foram instigados a dizer o que entenderam sobre a frase e imagem, então eles disseram que as crianças estavam estudando e que a frase dizia para não desistirem por conta das dificuldades nas tarefas. Com isso iniciou-se uma reflexão sobre resiliência, dificuldades, empenho e esforço, onde foi salientado que ter dificuldades é comum, mas podemos usar estratégias, recursos e contar com a ajuda dos professores para tirar nossas dúvidas, e assim poder concluir as atividades com êxito.

Também refletimos sobre o tratamento do erro nas escolas, em que muitas vezes em sala de aula nossos erros são expostos de forma negativa, são

tratados como falhas e incapacidade, mas que no processo do desenvolvimento da aprendizagem é comum errar, e que os erros servem para nos ajudar a evoluir, pois errando também se aprende, e com esforço e persistência pode-se enfim acertar.

Após esse momento de reflexão, os alunos foram estimulados a recapitular as estratégias utilizadas nas sessões anteriores, depois a pesquisadora as escreveu na lousa, e todos leram em conjunto. Logo após foi solicitado que as crianças identificassem algo que estava faltando no texto, e perceberam que ele não possuía título nem imagens. E então, as crianças foram indagadas se a existência de título e figuras fazia diferença no contato inicial com o texto, e eles afirmaram que sim, pois “quando existe título e imagens fica mais fácil saber o assunto do texto”, disse um deles. Então foi solicitado aos alunos que lessem o texto em silêncio, repetindo a leitura algumas vezes, para melhorar a compreensão.

Após alguns minutos, iniciou-se a leitura coletiva do texto que tratava-se do desenvolvimento da agricultura, com a mudança do estilo de vida nômade para o sedentarismo. A pesquisadora conduziu a leitura em voz alta, enquanto as crianças a acompanharam. Durante a leitura as crianças tiraram dúvidas sobre o significado de palavras desconhecidas. Também foram levantadas questões orais, para que os alunos refletissem, oferecessem suas opiniões, e ativassem seus conhecimentos prévios do assunto. A maioria das crianças participou ativamente desse momento de diálogo, e para aquelas mais quietas, sempre era feita uma tentativa de interação.

A tarefa de compreensão desse encontro foi destinada a atribuir um título ao texto, e depois elaborar paráfrase referente a um parágrafo, no qual os alunos tiveram liberdade de escolher qual parágrafo queriam parafrasear, recebendo orientação de grifar o trecho com marca texto colorido, para o visualizarem melhor, e não se perderem. As crianças leram atentamente o parágrafo por algumas vezes, e depois escreverem no caderno o que tinham compreendido, utilizando suas próprias palavras e expressões. Alguns alunos tiveram facilidade, em escrever, precisando de apoio somente para estruturar alguma parte da frase. Outros apresentaram mais dificuldades, então a pesquisadora fazia a leitura do parágrafo junto a criança, perguntava o que havia entendido, e depois os auxiliava a escreverem no caderno o que tinham compreendido. Conforme as crianças foram terminando a tarefa, eram feitas as correções, os feedbacks, depois elas se despediam e retornavam à sala de aula regular.

Quadro 7 – Sexta sessão de intervenção.		Data: 31 de agosto de 2023.
Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das estratégias ensinadas na sessão anterior e exposição dos objetivos da sessão;</li> <li>- Ensinar como elaborar paráfrase;</li> <li>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relembrar e nomear estratégias apresentadas nas sessões anteriores;</li> <li>- Ler o texto e descobrir o assunto;</li> <li>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</li> <li>- Rer o texto para compreendê-lo melhor;</li> <li>- Elaborar paráfrase sobre um parágrafo do texto;</li> <li>- Pensar sobre o que seria um bom título para o texto.</li> </ul>	Texto 06 (Anexo G) Tema principal: Dominação portuguesa. (Características: Texto sem título/ 179 palavras).

Fonte: A autora.

### Sexta sessão de intervenção

A sexta sessão foi iniciada com cumprimentos aos alunos como de costume, e o café foi servido a eles em seguida. Após, foi realizada a recapitulação da sessão anterior, na qual os alunos foram instigados a recordarem o que aprenderam anteriormente.

Logo após, com a participação das crianças, as quatro estratégias de aprendizagem foram nomeadas, escritas na lousa, e todos leram em conjunto. Ao perguntar para os alunos o que havia de incomum no texto, logo perceberam a falta do título e imagens ilustrativas, eles foram questionados sobre a relevância desses elementos para a melhor compreensão do texto e apontaram que com a presença desses itens é possível prever o que o texto irá abordar. O texto se tratava do período de chegada dos portugueses no Brasil e fazia referência aos povos indígenas (tema também associado a um texto de sessão anterior). Então foi solicitado aos alunos que lessem o texto em silêncio, repetindo a leitura algumas vezes, para melhorar a compreensão.

Ao perceber que alguns alunos não estavam tentando fazer a leitura sozinhos, foram incentivados a aplicar mais esforços, que assim conseguiriam compreender melhor. Após alguns minutos, iniciou-se a leitura coletiva do texto, em que a pesquisadora conduziu a leitura em voz alta, enquanto as crianças leram em voz baixa. Neste momento as crianças tiraram algumas dúvidas sobre o significado de algumas palavras e expressões. Também foram levantadas questões orais, para

que os alunos refletissem, oferecessem suas opiniões, e ativassem seus conhecimentos prévios. A maioria das crianças participou ativamente desse momento de diálogo.

A tarefa de compreensão desse encontro também foi destinada a atribuir um título ao texto, assim como na sessão anterior, e depois a elaboração de paráfrase referente a um parágrafo do texto. Os alunos também tiveram liberdade de escolher qual parágrafo queriam parafrasear, e o trecho era grifado com marca texto colorido, para visualizarem melhor. As crianças receberam orientação para ler atentamente o parágrafo por algumas vezes, e depois escreverem no caderno o que tinham compreendido, utilizando suas próprias palavras e expressões. Percebeu-se que a maioria das crianças apresentaram menos dificuldades em parafrasear, do que na sessão anterior, tiveram mais autonomia e talvez mais confiança para escrever. Para aquelas que ainda apresentaram alguma dificuldade em expressar o que entenderam, foi oferecida ajuda, solicitando-se que lessem o trecho com atenção, depois relatassem a pesquisadora o que tinham entendido, então recebiam apoio para elaborar a paráfrase no caderno. Assim, conforme as crianças foram terminando a tarefa, eram convidadas a participarem da próxima sessão, se despediam e retornavam para a sala de aula.

<b>Quadro 8 – Sétima sessão de intervenção.</b>		<b>Data: 05 de setembro de 2023.</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Ações</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das estratégias ensinadas na sessão anterior e exposição dos objetivos da sessão;</li> <li>- Ensinar os alunos a elaborar questões;</li> <li>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relembrar e nomear estratégias apresentadas nas sessões anteriores;</li> <li>- Ler o texto e descobrir do que se trata;</li> <li>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</li> <li>- Rer o texto para compreendê-lo melhor;</li> <li>- Elaborar uma pergunta a ser respondida por um colega;</li> <li>- Pensar sobre o que seria um bom título para o texto.</li> </ul>	Texto 07 (Anexo H). Tema principal: O café. (Características: Texto sem título/ 179 palavras).

Fonte: A autora.

### **Sétima sessão de intervenção**

Ao iniciar a sétima sessão, os alunos foram acolhidos e

recepcionados em sala. O café foi servido para as crianças na sequência. Após foi realizada a recapitulação da sessão anterior, na qual as crianças foram instigadas a recordarem o que aprenderam. Com a participação dos alunos, a pesquisadora escreveu na lousa as quatro estratégias já ensinadas anteriormente, como forma de recapitulá-las. Em seguida foi feita a leitura coletiva das estratégias, reforçando a importância de cada uma na melhora da compreensão leitora.

Em seguida, os alunos receberam seus cadernos com o material para leitura. O texto dessa sessão não tinha título, nem imagens ilustrativas, e abordava a expansão do café no Brasil. Antes de iniciarem a leitura, as crianças foram lembradas de lerem com atenção e mais de uma vez, além de identificarem as palavras desconhecidas no texto, e tirar dúvidas sobre elas. Após a leitura individual e silenciosa, seguiu-se para a leitura coletiva e discussão sobre o texto, sendo o momento de resgatar os conhecimentos prévios do assunto, e desenvolver as habilidades orais. Neste momento foram feitas várias perguntas de interpretação, os alunos tiraram dúvidas sobre palavras que não sabiam o que significavam, e então a pesquisadora os estimulava a tentarem entender o significado por meio do contexto da frase, para somente depois confirmar o significado.

Logo após, foi dado início à tarefa de compreensão, na qual primeiramente as crianças deveriam atribuir um título ao texto, e em seguida elaborar uma pergunta, para um colega responder. Percebeu-se que a maioria dos alunos apresentou dificuldades e insegurança para essa tarefa, pois não sabiam elaborar perguntas, e comentaram que nunca haviam feito uma tarefa parecida. Algumas crianças receberam ajuda, que consistia em a pesquisadora pedir ao aluno para escolher um parágrafo e fazer a leitura, e depois lhe perguntava o que ele havia entendido sobre o parágrafo, então o aluno explicava, e era instigado a pensar em uma pergunta, na qual a resposta seria encontrada no trecho que acabou de ler.

Conforme as crianças concluíram a elaboração da questão, elas trocaram as perguntas uns com os outros, para respondê-las, e depois de terminarem a tarefa receberam feedback sobre o bom uso das estratégias e sobre o esforço aplicado. Elas também foram instigadas a refletir se a princípio tiveram dificuldades em elaborar a tarefa, e qual foi a sensação de conseguir concluí-la, então alguns disseram que ao conseguir terminá-la “se sentiam bem” ou que “estavam contentes”, e com isso seus esforços e empenho eram ressaltados. Na sequência, após o término da tarefa, os alunos foram convidados a participarem do

próximo encontro, e retornaram à sala de aula regular.

<b>Quadro 9 – Oitava sessão de intervenção.</b>		<b>Data: 12 de setembro de 2023.</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Ações</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das estratégias ensinadas na sessão anterior e exposição dos objetivos da sessão;</li> <li>- Ensinar os alunos a elaborar questões;</li> <li>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lembrar e nomear estratégias apresentadas nas sessões anteriores;</li> <li>- Ler o texto e descobrir o assunto;</li> <li>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</li> <li>- Re ler o texto para compreendê-lo melhor;</li> <li>- Cada aluno será responsável por elaborar uma pergunta a ser respondida por um colega;</li> <li>- Pensar sobre o que seria um bom título para o texto.</li> </ul>	Texto 08 (Anexo I). Tema principal: O rádio. (Características: Texto sem título/182 palavras).

Fonte: A autora.

### **Oitava sessão de intervenção**

A oitava sessão iniciou-se com saudação e cumprimentos aos alunos. Após eles foram indagados se acreditavam que com dedicação e mais esforço conseguiriam melhores resultados em suas tarefas de aprendizagem, conduzindo-os a reflexões sobre como alcançar o êxito na realização das atividades, e que algumas tarefas irão no exigir um esforço a mais, por seu nível maior de dificuldade.

Na sequência, a pesquisadora pediu às crianças para ditarem as quatro estratégias de leituras ensinadas, e depois as escreveu na lousa, como forma de recapitulá-las. Após isso, foi feita a leitura coletiva das estratégias, e perguntou-se às crianças o porquê cada uma delas era importante, e eles ofereceram respostas como: “se eu ler só uma vez o texto, as vezes não entendo tudo”, “se eu não entender direito as palavras, não entendo o texto”, ou “reler o texto ajuda a gente a achar as respostas mais fácil”.

Em seguida foi entregue os cadernos com o texto para leitura individual e silenciosa. O texto não apresentava título, e abordava o uso do rádio ao longo dos anos no Brasil. Antes de ler o texto, pediu-se aos alunos para verificarem se a passagem possuía títulos e imagens, e ao responderem que não, eram instigados a lerem com mais atenção, já que não tinham esses recursos para ajudar

a dar pistas sobre a temática do texto.

No momento da leitura individual, percebeu-se que algumas crianças começaram a ler, mas em um dado momento dispersavam, e paravam a leitura. A essa altura da intervenção já era possível identificar os alunos que apresentavam maior dificuldade na leitura e decodificação das palavras, ou seja na fluência leitura, e as crianças que apresentavam essa dificuldade, perseveravam menos na leitura individual. Ao perceber a dispersão, a pesquisadora solicitava que retornassem a leitura, e os incentivava para que não desanimassem.

Na sequência foi dado início à leitura coletiva, na qual a pesquisadora leu o texto em voz alta e os alunos a acompanharam. Esse foi o momento de discutir o assunto do texto, saber quais eram os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema, e tirar dúvidas sobre as palavras desconhecidas, além de fazer algumas perguntas orais sobre o tema. Após esse diálogo, seguiu-se para a realização da tarefa, que consistiu em atribuir um título ao texto e elaborar uma pergunta para um colega responder. Percebeu-se que alguns alunos ainda se sentiram menos confiantes em elaborar a pergunta sobre o texto sozinhos, então receberam apoio para concluírem a tarefa. Ao terminarem o exercício, foi feito um agradecimento às crianças pela disponibilidade e participação delas durante a intervenção, foram informadas sobre a data da aplicação do pós-teste e que nos próximos dias também haveria uma confraternização de encerramento, e em seguida eles retornaram à sala de aula regular.

<b>Quadro 10 – Nona sessão de intervenção.</b>		<b>Data: 14 de setembro de 2023.</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Ações</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das estratégias ensinadas na sessão anterior e exposição dos objetivos da sessão;</li> <li>- Revisar a estratégia de fazer paráfrase do texto e elaborar questões;</li> <li>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lembrar e nomear estratégias apresentadas nas sessões anteriores;</li> <li>- Ler o texto e descobrir do que se trata;</li> <li>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</li> <li>- Rer o texto para compreendê-lo melhor;</li> <li>- Parafrasear um parágrafo do texto, e depois elaborar uma pergunta sobre o parágrafo que será respondida pela própria criança;</li> <li>- Pensar sobre o que seria um bom título para o texto.</li> </ul>	Texto 09 (Anexo J) Tema principal: Os imigrantes no Brasil. (Características: Texto sem título/ 203 palavras).

Fonte: A autora.

## **Nona sessão de intervenção**

A nona sessão foi iniciada com cumprimentos aos alunos como de costume, perguntando sobre como estavam, o que haviam feito de legal desde o último encontro, buscando fortalecer os vínculos e socializar. O café foi servido às crianças em seguida. Notou-se uma maior disposição, e engajamento dos alunos após o consumo do café e bolachas. O que contribuiu tanto para a motivação em estar na intervenção, quanto para melhorar o nível de disposição e concentração das crianças.

Após, foi realizada a recapitulação da sessão anterior, em que os alunos foram instigados a recordarem o que aprenderam até então. Depois que as crianças ditaram as estratégias de aprendizagem, a pesquisadora as escreveu na lousa e todos leram em conjunto. Logo após os alunos receberam o caderno com o texto para a leitura. E foi solicitado que as crianças verificassem se o texto possuía título e imagens, logo elas perceberam que não tinha. Então foi lembrado à elas, que quando um texto não tinha título e imagens para dar pistas do assunto, deveriam aplicar mais empenho e atenção sobre a leitura.

O texto se tratava da chegada dos primeiros imigrantes ao Brasil. Após algum tempo de dedicação à leitura individual, seguiu-se para a leitura coletiva, no qual foram feitos alguns questionamentos sobre o assunto do texto e resgate de conhecimentos prévios. Depois, seguiu-se para a tarefa prática, na qual as crianças primeiramente atribuíram um título ao texto, depois escolheram um parágrafo para parafrasear, e por fim elaborarem uma pergunta sobre o texto e a responderam. Percebeu-se que as crianças se sentiram mais seguras tanto para realizarem a paráfrase como para elaborar a questão. Acredita-se que ao realizarem esse mesmo tipo de tarefa em outras sessões tenha contribuído para se sentirem mais confiantes em realizar a atividade sozinhos. A maioria dos alunos realizou a tarefa sem solicitar apoio, mas mesmo assim a pesquisadora sempre se colocou à disposição, e verificava de vez em quando se estavam conseguindo desenvolver a tarefa, pontuando alguns ajustes quando necessário. E assim conforme concluíram a atividade, recebiam os feedbacks mencionando seus esforços na realização da tarefa e o bom uso das estratégias ensinadas, sendo convidados para a nossa décima e última sessão de intervenção, e então retornavam para a sala de aula.

Quadro 11 – Décima sessão de intervenção.		Data: 14 de setembro de 2023.
Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das estratégias ensinadas na sessão anterior e exposição dos objetivos da sessão;</li> <li>- Retomar com os alunos as estratégias de resgatar o conhecimento prévio e estabelecer previsões sobre o texto a ser lido.</li> <li>- Oferecer feedback individual sobre o uso adequado das estratégias e aplicação de esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relembrar e nomear estratégias apresentadas nas sessões anteriores;</li> <li>- Ler título, analisar imagem e fazer previsões;</li> <li>- Resgatar conhecimentos prévios;</li> <li>- Ler o texto e descobrir do que se trata;</li> <li>- Identificar vocabulário desconhecido, grifar as palavras e descobrir o significado;</li> <li>- Responder perguntas sobre o texto;</li> <li>- Rer o texto para compreendê-lo melhor;</li> </ul>	<p>Texto 10 (Anexo k).  Título: A chegada dos portugueses ao Brasil.  (Characterísticas: texto com título/ 216 palavras).</p>

Fonte: A autora.

### Décima sessão de intervenção

A décima sessão teve como objetivo a revisão de tudo o que foi desenvolvido e ensinado até o momento. Ao iniciar o encontro, os alunos foram cumprimentados e acolhidos, e receberam sua dose de café como de costume. E então seguiu-se para a escrita das quatro estratégias de leitura na lousa, com a participação das crianças ao nomeá-las, lembrando a relevância de cada uma delas.

Na sequência, os alunos receberam o material de leitura. O texto tinha título e imagem, e abordava a chegada dos portugueses no Brasil. Solicitou-se aos alunos que lessem o título e observassem a imagem antes de ler a passagem, e então dissessem que pistas esses elementos ofereciam sobre o assunto do texto. A maioria das crianças deu suas opiniões e acrescentaram alguma observação ou conhecimentos prévios sobre o assunto. Logo após, iniciou-se a leitura individual e silenciosa do texto, lembrando as crianças de lerem com atenção, mais de uma vez e grifar as palavras desconhecidas para depois descobrir o seu significado.

Mais tarde seguiu-se para a leitura coletiva e em voz alta. Nesse momento discutiu-se as informações do texto e os alunos perguntaram o significado dos termos desconhecidos para eles. Em seguida foram distribuídas as atividades impressas. A tarefa de compreensão consistia em responder nove questões abertas sobre o texto. Durante a realização da atividade, a pesquisadora se fez disponível

para tirar dúvidas e ajudar, vez ou outra as crianças pediam alguma orientação e eram apoiadas, fosse na explicação da pergunta ou localização das respostas.

O feedback sobre esforço e desempenho aconteciam durante ou no final da realização da tarefa. Ao fim da sessão os alunos foram lembrados, que os encontros de intervenção haviam chegado ao fim, e foram avisados de que haveria mais uma sessão de reposição para as crianças que haviam faltado em algum encontro. E com isso também foram avisados sobre a realização do pós-teste, que consistia em verificar se com a participação na intervenção eles apresentaram melhoras na compreensão leitora e crenças de autoeficácia, em comparação com o pré-teste. Foram lembrados que também haveria uma confraternização de encerramento, e junto seria entregue o presente para todos que frequentaram todas as sessões. E assim, conforme foram terminando as atividades do dia, retornavam à sala de aula regular.

### **Sessão de reposição**

A sessão de reposição ocorreu após as dez sessões de intervenção. Somente os alunos que haviam faltado em algum encontro participaram, realizando as tarefas específicas da sessão que não estavam presentes, o que quer dizer, que os textos e tarefas não eram os mesmos para todos.

Essa sessão iniciou-se como as demais, primeiramente os alunos foram cumprimentados e acolhidos, e então seguiu-se para a escrita das quatro estratégias de leitura na lousa, sendo que os alunos ditavam e a pesquisadora as escrevia. Comentou-se sobre a importância da aplicação de esforço para atingir nossos objetivos de aprendizagem, dando o exemplo a eles de que quando um texto está difícil de ser compreendido, devemos tentar ler mais vezes, com atenção, pedir ajuda, e explicações ao professor sobre palavras que não entendemos.

Na sequência cada aluno, com seu caderno fez a leitura individual do texto específico da sessão em que faltou. Por serem textos diferentes não houve leitura e discussão coletiva do texto. Com cada aluno, individualmente a pesquisadora fez questionamentos orais sobre o que haviam entendido do texto, e aproveitou para tirar-lhes dúvidas ou explicar o significado das palavras desconhecidas.

Em seguida seguiu-se para a realização da tarefa de compreensão.

As crianças eram orientadas a lerem a atividade, e perguntarem caso precisassem de ajuda. A pesquisadora a todo tempo caminhava entre as carteiras, para verificar se precisavam de apoio, se estavam compreendendo a atividade, e tirar dúvidas.

Ao fim da sessão, conforme as crianças foram terminando as tarefas, foram dados feedbacks sobre o uso adequado das estratégias de leitura, seu esforço e empenho. Agradeceu-se a participação de todos eles durante a intervenção, e foram lembrados de que ainda haveria mais um encontro para aplicação do pós-teste e em seguida a confraternização e entrega dos presentes como prometido.

### 3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados da pesquisa foi utilizado o software Jamovi versão 2.3. Como primeiro procedimento, sobre os dados obtidos pelos testes de autoeficácia e de compreensão leitora foram assegurados os pressupostos de normalidade (Shapiro-Wilk) e esfericidade (Mauchly), para a decisão subsequente sobre o uso de procedimentos paramétricos. Ambos os testes apresentaram resultados indicando que procedimentos paramétricos poderiam ser realizados. Portanto, os resultados foram apresentados em média e desvio-padrão. As comparações foram realizadas por um modelo ANOVA de medidas repetidas 3x2, com 3 momentos (pré-teste, pós-teste e pós- teste postergado) e 2 grupos (controle e experimental). Este modelo possibilitou a comparação da interação tempo x grupo e a aplicação do teste post-hoc de Tukey permitiu averiguar as diferenças específicas. Para avaliar o tamanho do efeito da intervenção com o GE foi adotado do teste d de Cohen.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 evidencia os resultados das análises estatísticas descritivas e inferenciais, nos dois grupos, sobre duas variáveis investigadas: crenças de autoeficácia e compreensão leitora, em três momentos avaliativos: pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado. Esses dados serão a seguir discutidos.

**Tabela 1** –Escore dos grupos experimental e de controle em duas medidas, em três momentos, e resultados das análises de variância.

Grupo Experimental									
	Pré-teste		pós-teste		postergado			F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	d		
Autoeficácia	1,23	0,20	1,98	0,48	2,02	0,50	2,03	22,7	0,001
Compr. leitora	10,0	2,83	4,80	3,49	3,60	2,67	1,63	87,3	0,001

Grupo Controle									
	Pré-teste		pós-teste		postergado			F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	d		
Autoeficácia	0,98	0,19	1,92	0,36	2,06	0,58	3,29	34,0	0,001
Compr. leitora	8,50	4,12	4,90	3,75	5,00	3,80	0,91	9,31	0,001

Fonte: a autora

Nota: Os valores de F e p atingem os três momentos de mensuração, porém, foi pelo teste de Tukey que a diferença significativa se refere tão somente à comparação entre o pós-teste com o pré-teste, para cada grupo. O mesmo vale para o teste d de Cohen, como medida do tamanho do efeito.

Primeiramente, a avaliação de autoeficácia no pré-teste mostrou que os participantes dos grupos experimental e de controle se assemelhavam por apresentarem níveis baixos em autoeficácia, com os dois grupos apresentando médias abaixo da mediana, tendo sido esse o critério para a escolha dos integrantes do GE e GC. Da mesma forma, ambos os grupos evidenciaram dificuldades na avaliação da compreensão leitora, visto que a correção do teste foi baseada na frequência relativamente elevada de erros de interpretação do texto, e os dois grupos cometeram erros acima de 50% da pontuação máxima possível no teste.

Portanto, por meio dessa avaliação inicial, constatou-se que os integrantes do GE e GC apresentaram baixas crenças de autoeficácia, assim como dificuldades em compreensão leitora. Desta forma, o primeiro objetivo do presente estudo foi alcançado, na medida em que foram identificadas crianças com baixa autoeficácia para compreensão leitora e, ao mesmo tempo, com deficiências

sensíveis nessa habilidade.

No presente estudo optou-se por avaliar primeiramente a autoeficácia dos alunos e, em seguida, as habilidades de compreensão leitora, como fizeram Schunk e Rice (1987, 1989, 1991, 1993). Foram identificados problemas de compreensão leitora com o mesmo texto de História utilizado no teste de autoeficácia. Nesse sentido, houve consistência dos resultados, indicando que os estudantes que apresentaram inicialmente baixas crenças de autoeficácia para compreensão da leitura também evidenciaram dificuldades na habilidade de compreensão do mesmo texto.

Baixas crenças de autoeficácia levam os alunos a não aplicarem esforço em tarefas, segundo Bandura (1997), produzindo desempenho fraco. Por outro lado, ainda segundo Bandura, quando não ocorre experiência direta de sucesso, a autoeficácia é afetada negativamente, sendo que experiências diretas de êxito são a principal fonte de fortalecimento da autoeficácia. Logo, confirmou-se uma reciprocidade de influência entre desempenho em compreensão leitora e autoeficácia, ambos em nível baixo, o que teria ocorrido tanto com o GE quanto com o GC.

Além disso, esses resultados estão em consonância com os achados na literatura, que evidenciaram relações entre autoeficácia e compreensão leitora, como nos estudos de Schunk e Rice (1987, 1989, 1991, 1993) e no de Schünemann, Spörer e Brunstein (2013).

Após participarem de dez sessões, ao longo de dois meses, com procedimentos de intervenção para compreensão leitora com ensino de estratégias de leitura, os dez alunos do GE foram submetidos ao pós-teste de autoeficácia para compreensão leitora. Os resultados indicaram escores mais elevados nessa medida e a análise de variância apontou diferença altamente significativa. O tamanho do efeito, medido pelo teste *d* de Cohen, foi considerado muito grande. No pós-teste postergado, o GE continuou apresentando estabilidade dos ganhos obtidos, com pequeno aumento da média grupal.

O pós-teste de compreensão leitora foi aplicado em sequência ao teste de autoeficácia (com o mesmo texto), e o grupo experimental evidenciou decréscimo estatisticamente significativo da média de respostas totalmente ou parcialmente erradas, demonstrando evolução em compreensão leitora. O tamanho do efeito, medido pelo teste *d* de Cohen entre os resultados do pré-teste para o pós-

teste, foi muito grande. No pós-teste postergado, o GE continuou apresentando redução nos erros de compreensão, embora não em nível significativo em comparação com o pós-teste.

A intervenção pedagógica desenvolvida nessa investigação teve como foco ensinar estratégias para melhorar a compreensão leitora, com reflexos em autoeficácia. Durante as sessões instrucionais algumas estratégias de leitura foram ensinadas e praticadas, como prestar atenção ao título e imagens, ler o texto com atenção, descobrir o significado das palavras desconhecidas, reler o texto para responder questões, além de outras como ativar os conhecimentos prévios, parafrasear e pensar em um bom título para o texto. Essas são habilidades importantes que podem contribuir na melhora da compreensão leitora, com foi utilizado em outros estudos (Schunk, Rice, 1987, 1989, 1991, 1993; Guthrie et al., 2004; Mason, 2004; Gomes, Boruchovitch, 2011; Maciel, 2012 Spörer, Schüneman 2014; Viana et. al., 2017).

Porém, somente ensinar estratégias e desenvolver habilidades sem considerar os processos motivacionais podem não trazer os resultados positivos esperados, como apontaram Wigfield, Gladstone e Turci (2016), ao observarem que é necessário também direcionar atenção para a manutenção da motivação para as tarefas de leitura. Para manter a motivação dos alunos durante as sessões de intervenção foram realizadas as seguintes ações: 1) No primeiro dia foi combinado com os alunos a realização de confraternização no encerramento dos encontros, e entrega de um presente a quem participasse de todas as 10 sessões, 2) Escolha dos textos instrucionais foi feita com base no possível interesse dos alunos, para que os diálogos e discussões tivessem maior participação e engajamento das crianças, 3) *feedbacks* positivos atribucionais, apontando o uso adequado das estratégias de leitura, além da valorização do esforço e persistência para conseguir desenvolver as tarefas com êxito, e (4) Contribuir para que todos os alunos conseguissem concluir as atividades durante as sessões, oferecendo apoio, explicações extras, modelando, para todos atingirem experiências diretas de êxito, sentirem-se competentes e capazes para realizar as atividades.

A motivação para o engajamento nas tarefas tinha por base estratégias como essas acima, além da própria autoeficácia que ia se desenvolvendo aos poucos. Guthrie et al. (2004) apontaram que quando os alunos são motivados para ler, se tornam mais propensos a aderir e aplicar as estratégias

ensinadas para a compreensão. Schunk e Rice (1991) descobriram que estudantes com dificuldades em compreensão leitora se beneficiam muito de feedback explícito sobre o domínio de uma estratégia de compreensão, pois com isso os alunos entendem que conseguiram aprender a estratégia de forma adequada, acreditam que poderão ter maior controle sobre os resultados de sua aprendizagem, além de ocorrer o aumento da motivação. Assim uso de estratégias de leitura combinadas ao feedback sobre o bom uso delas resulta em aumento da motivação, contribuindo para melhor desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Os resultados positivos do grupo experimental após o procedimento de intervenção apontaram melhoras na compreensão leitora e nas crenças de autoeficácia e estão na mesma linha dos estudos revisados por Unrau et al. (2018), nos quais o resultado da análise de regressão mostrou que a compreensão leitora tinha relação positiva com o tamanho do efeito sobre a autoeficácia para leitura. Ao ganharem consciência da melhora em atividades de leitura, os estudantes teriam a autoeficácia para leitura fortalecida, por se perceberem mais capazes como leitores, ou na medida em que os alunos se sentem mais autoeficazes também progridem na compreensão da leitura. Assim, segundo Unrau et al. (2018), surgiria a reciprocidade bidirecional entre autoeficácia e compreensão leitora, com ambas crescendo mutuamente. Ao serem bem-sucedidos nas atividades de leitura, ocorreu o fortalecimento da autoeficácia, assim como a autoeficácia anterior pode ter influenciado na melhora da compreensão dos textos. Essa explicação, segundo os autores, teria apoio no modelo de reciprocidade triádica de Bandura (1997). Ou seja, o comportamento bem-sucedido de compreender o que é lido alimenta a autoeficácia para leitura, assim como ele é influenciado pela anterior crença de autoeficácia.

O efeito na melhora em compreensão leitora sobre a autoeficácia tem como última explicação as fontes da autoeficácia propostas por Bandura (1997). As experiências de êxito diretas são a principal fonte de autoeficácia, mas para que elas aconteçam, é primordial que os estudantes tenham desenvolvido as reais habilidades necessárias para cumprir com sucesso as demandas escolares. Nesse sentido, Bandura (1997) salientou que, melhorando as habilidades acadêmicas, os estudantes podem atingir sucesso em suas performances e, como consequência, irão se sentir mais capazes e seguros, o que, por sua vez, influenciará em maior esforço e perseverança nas atividades de leitura futuras.

Além de proporcionar experiências de êxito, na intervenção desenvolvida ao longo dessa investigação ainda se utilizou a persuasão social que, segundo Bandura (1997), pode acontecer por meio de *feedbacks* que destaquem as capacidades do aluno. Quando o professor oferece *feedbacks* positivos e sinceros sobre o desempenho e esforço, o aluno passa a acreditar que ele é realmente capaz e começa então a direcionar seus esforços para atingir sucesso em suas atividades.

Outra fonte de fortalecimento da autoeficácia que também pode ter tido influência nos estudantes do grupo experimental ao longo das intervenções, foi a modelação social, que segundo Bandura (1997) se refere à observação de indivíduos com capacidades e características semelhantes às do observador. Se o modelo atingir sucesso com o esforço sustentado, quem está observando tenderá a acreditar que também possui capacidade para melhorar seu desempenho se realizar ações semelhantes ao outro. Nesse grupo, todos os alunos foram identificados como leitores com dificuldades de compreensão e baixa autoeficácia, considerado um grupo com capacidades semelhantes. Assim, quando um colega conseguia finalizar uma tarefa com êxito, outros que estavam observando possivelmente concluíam que também iriam conseguir realizar a tarefa com sucesso.

Agora, serão discutidos os resultados do grupo de controle que, como demonstra na Tabela 1, revelou no pós-teste melhora tanto em autoeficácia como em compreensão leitora, em nível significativo, não inferior ao grupo experimental. É um resultado não esperado, uma vez que não houve realização de intervenção pedagógica, como houve como o GE. Embora características como a inteligência ou conhecimentos prévios, além de possível ajuda no ensino, possam ter favorecido o grupo de controle, porém não dispomos de dados que deem uma resposta à questão.

Em estudos internacionais já citados (Schunk, Rice, 1987, 1989, 1991, 1993; Guthrie et al., 2004; Mason, 2004; Schünemann, Spörer, Brunstein, 2013; Spörer, Schünemann, 2014) os grupos de controle não ficaram sem nenhuma intervenção, mas entre os grupos eram comparadas modalidades diferentes de tratamento. Já em estudos nacionais, Gomes e Boruchovitch (2011), que aplicaram procedimentos de intervenção para ensinar estratégias de leitura, autorregulação e motivação, identificaram progresso semelhante nos GE e GC em compreensão leitora. Maciel (2012), que também realizou intervenção para o ensino de estratégias de compreensão leitora e motivação, descobriu que ambos os grupos (GE e GC)

apresentaram resultados semelhantes em relação ao uso às estratégias de aprendizagem, sendo que no pós-teste nenhum grupo apresentou melhoras, mas no pós-teste postergado os dois grupos evidenciaram avanços, mesmo que somente o GE tenha participado das sessões instrucionais.

Diante de seus resultados, Gomes e Boruchovitch (2011) propuseram que uma possível explicação estaria no “efeito John Henry”, descrito por Saretsky (1975), que apontou ser comum em grupos que estão sendo comparados com outros haver uma mudança comportamental intencional para melhorar suas habilidades, por que estão sendo avaliados e comparados a outro grupo. Isto é, os indivíduos do grupo de controle não querem parecer inferiores, ou menos capazes. No caso desta pesquisa, o “efeito John Henry” seria uma explicação possível, no sentido de que ao saberem que estavam sendo comparados a outro grupo que recebia tratamento especial (e, de fato, sabiam), os participantes do GC aplicaram mais esforços, atenção e cuidado nas avaliações, para não ficarem em posição inferior aos alunos do grupo experimental. Para Saretsky (1975), um grupo pode perceber o outro como ameaça, e essa mudança intencional de comportamento se apresenta como uma forma de defesa da sua capacidade, sendo considerado como “rivalidade compensatória”.

Além disso, o próprio Bandura (1997; 2012), que havia considerado casos de discrepâncias entre a avaliação da autoeficácia e o desempenho em tarefas, apresentou algumas explicações que podem ajudar a entender por que, sem intervenção, os alunos do grupo de controle tiveram resultados tão elevados no pós-teste, vejamos a seguir. A primeira explicação que Bandura (1997; 2012) apresentou foi da existência de inconsistência e falhas no instrumento de medição da autoeficácia. Isto é, alguns instrumentos avaliativos podem não mensurar a autoeficácia adequadamente, por exemplo se as questões do teste abordam fluência leitora, quando a habilidade avaliada seria a compreensão leitora, que são áreas diferentes. Mas isso provavelmente não se aplica ao presente caso, pelos cuidados tomados na construção da escala, tendo ciência das orientações de Bandura no período de elaboração do instrumento para o presente estudo.

Nessa mesma linha de argumentação, Bandura (2012) apontou, entre outras, três situações, que têm o potencial de explicar a evolução do grupo controle nos dois momentos avaliativos. Em primeiro lugar, o autor propôs que a variação de tempo entre a avaliação de autoeficácia e o desempenho em uma tarefa

pode influenciar os resultados finais porque, nesse espaço de tempo entre a avaliação do pré-teste e o pós-teste, teria ocorrido influência de algumas fontes. No caso do presente estudo, os alunos do grupo controle, nesse período anterior à realização do pós-teste (alguns meses depois do pré-teste) teriam passado por experiências de êxito em tarefas similares, que fortaleceram a autoeficácia e as habilidades de compreensão da leitura. A consciência do sucesso em atividades, ou mesmo pela persuasão social, podem ter contribuído para os resultados, além de uma possível dedicação do professor regente em treinar suas habilidades. Além do mais, a própria experiência de responderem às questões sobre o texto, no pré-teste, teria funcionado como uma orientação estratégica, utilizada posteriormente e com sucesso, no pós-teste, pelos alunos do grupo controle.

Como segunda situação apontada por Bandura (2012), no pré-teste, os alunos não teriam atribuído tanta importância em avaliar adequadamente sua percepção de autoeficácia, diante da tarefa proposta na ocasião, por falta de interesse, ou dando pouco valor para aquela ação, visto que, em hipótese, para eles, um julgamento distorcido de si mesmos, sem muita reflexão, não traria qualquer prejuízo. Assim, os alunos do grupo controle podem ter marcado as pontuações mais baixas na escala de autoeficácia, por não levarem a sério a tarefa, e não perceberem nenhuma consequência negativa de tal ação, o que teria mascarado as reais crenças de autoeficácia e as próprias habilidades de compreensão.

Como terceira explicação proposta por Bandura (1997) para os casos de melhorias em avaliações seguintes, alunos que tiverem percebido em si mesmos algumas deficiências de habilidades ou falta de conhecimentos necessários para realizarem uma tarefa poderão buscar desenvolver tais habilidades e aprender o que ainda falta, se não tiverem perdido a autoeficácia para novas aprendizagens “A crença na própria capacidade para aprender ativa e sustenta o esforço e o pensamento necessário para o desenvolvimento pleno da capacidade” (Bandura, 1997, p. 61), o que irá revelar-se em avaliações posteriores. Isto é, mesmo que os alunos do grupo controle não tenham apresentado bons resultados no pré-teste em compreensão leitora, podem ter percebido essas suas dificuldades e desenvolvido habilidades, ao se dedicarem mais nos estudos, porque acreditaram poderem aprender mais. Isso teria influenciado na melhora de seus resultados no pós-teste e no pós-teste postergado, tanto em compreensão leitora como em autoeficácia.

Em síntese, a igual melhora estatisticamente significativa dos grupos

GE e GC nos resultados do pós-teste tem explicações plausíveis, mas o fato alerta para a dificuldade prática de se controlar o que acontece com os participantes do grupo de controle, entre o pré-teste e o pós-teste. Contudo, os efeitos positivos da intervenção pedagógica não perdem sua validade. Como sugeriram Gomes e Boruchovitch (2011), procedimentos de intervenção destinados a levar alunos a desenvolverem a compreensão leitora têm o potencial de melhorar diversas competências cognitivas dos estudantes em relação à leitura, além do potencial de desenvolver a autorregulação, por meio da metacognição. Nesse sentido o segundo e terceiro objetivos da pesquisa foram alcançados, na medida em que foi possível desenvolver com o GE intervenção com ensino de estratégias de leitura e proporcionar experiências de êxito aos estudantes, e com isso contribuir para a melhora no desempenho em compreensão leitora e fortalecimento da autoeficácia. Além de realizar a comparação dos resultados entre os dois grupos.

Diante dos resultados expostos, pode-se considerar respondido o problema desta pesquisa e verificar se as hipóteses iniciais foram confirmadas. O problema que norteou essa investigação foi o seguinte: É possível que uma intervenção de curta duração voltada para o ensino de estratégias de aprendizagem, possa melhorar a compreensão leitora e fortalecer autoeficácia dos estudantes? Podemos observar mediante aos resultados dessa pesquisa, que o grupo experimental apresentou progressos, tanto em compreensão leitora, quando em autoeficácia após as sessões instrucionais.

Retomando as três hipóteses apresentadas no início dessa pesquisa, foi confirmada a hipótese um (1) pela qual crianças que apresentam baixos escores em autoeficácia para leitura também apresentam deficiências em compreensão leitora, evidenciada pelos resultados tanto do GE quanto do GC no pré-teste. A segunda hipótese também foi confirmada, pois a intervenção pedagógica com foco em ensinar estratégias de leitura demonstrou potencial em promover melhora na compreensão leitora, e também na autoeficácia. A terceira hipótese também se mostrou verdadeira, pois as crenças de autoeficácia para leitura se fortalecem na medida em que as crianças tiveram progresso na compreensão leitora, e que ambas variáveis podem ter-se influenciado mutuamente ao longo do processo.

#### 4.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Algumas limitações dessa pesquisa foram identificadas e serão apontadas a seguir. A análise dos resultados foi realizada com base nas médias grupais, embora os dois grupos apresentassem baixo nível em relação a autoeficácia e capacidade na compreensão leitora, individualmente, cada criança poderia apresentar capacidades cognitivas diferentes, isso poderia ser verificado por meio de outros instrumentos e com uma análise individualizada dos resultados ao longo dos momentos avaliativos.

Para a formação dos grupos adotou-se o critério de selecionar alunos que apresentaram baixa autoeficácia e assim localizar estudantes com dificuldades acadêmicas. Porém, esse critério se mostrou limitador, visto que, segundo Bandura (2017), existe a possibilidade do indivíduo não avaliar adequadamente sua autoeficácia, inclusive por não dar valor à tarefa. Outra sugestão para localizar alunos com dificuldades acadêmicas em leitura, seria selecionar estudantes matriculados em salas de recurso ou reforço escolar para a formação dos grupos, como fez Maciel (2012), ou avaliar as habilidades em leitura com base em outros instrumentos de medição. E por fim, a escala de autoeficácia criada para o presente estudo embora tenha apresentado boas propriedades psicométricas, ainda necessita ser aplicada, em estudos futuros, com amostras mais numerosas.

#### 4.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Os resultados desse estudo apontaram principalmente que as baixas crenças de autoeficácia estão associadas a dificuldades em compreensão leitora e na medida em que as habilidades em leitura melhoram a autoeficácia também é fortalecida, ou vice e versa, com ambas variáveis influenciando-se mutuamente. Esse resultado foi percebido com os dois grupos e mesmo que o grupo controle tenha apresentado evolução nas duas variáveis ao longo da pesquisa, os benefícios da intervenção pedagógica aplicada ao grupo experimental não são invalidados, tendo em vista que os estudantes do GE apresentaram melhora significativa nas habilidades de compreensão leitora e no fortalecimento das crenças de autoeficácia. Porém as próprias atividades curriculares, incentivo da professora, entre outras

variáveis, podem ter influenciado a evolução do GC ao longo dos momentos avaliativos, mesmo não tendo participado de intervenção como o GE.

Com isso pode-se constatar que intervenções pedagógicas que visam ensinar estratégias cognitivas de leitura para crianças com dificuldades na compreensão leitora, podem promover melhoras nessa habilidade e ainda fortalecer as crenças de autoeficácia para essa área. Mas para que as crenças de autoeficácia sejam fortalecidas o aluno necessita vivenciar experiências reais de sucesso (Bandura, 1997). O feedback positivo confirmatório também contribui para que os estudantes se percebam eficazes quando ainda não atingiram essa percepção de si mesmos (Bandura, 1997; Lipnevich, Panadero, 2021; Wisniewski, Zierer, Hattie, 2020). Um cuidado especial deve ser dado às comparações entre alunos que estão em diferentes patamares de aprendizagem, pois esse tipo de ação pode resultar em desmotivação e desencorajamento para aqueles em situação menos favoráveis de aprendizagem (Bandura, 1997).

Algumas práticas docentes segundo Bandura (1997) podem contribuir para o fortalecimento das crenças de autoeficácia e motivação dos alunos, enquanto outras podem ser desfavoráveis. Os professores podem conduzir situações e propor atividades de modo que oportunize aos estudantes concluir com êxito a tarefa, isso não significa facilitar o processo, mas sim elaborar atividades que sejam coerentes com o nível das habilidades dos alunos, sempre os desafiando, mas respeitando seu nível de aprendizagem e desenvolvimento, e com a evolução de suas habilidades e conhecimentos, o professor pode aumentar o grau de dificuldade e desafios das atividades. Oferecer feedbacks ressaltando a capacidade dos alunos, e incentivá-los a aplicar estratégias e mais esforço, também pode influenciá-los a se envolver mais em atividades desafiadoras, porém os incentivos devem ser sinceros, pois afirmar capacidades irreais, pode levar o aluno a se frustrar e perder a confiança em seu professor. Em relação aos estados fisiológico, Bandura (1997) afirma que é possível melhorar certos estados negativos, com redução dos níveis de estresse e emoções negativas, sendo assim o professor deve contribuir para não deixar os alunos mais ansiosos antes de provas e exames por exemplo, acalmando-os, dizendo palavras de incentivo sobre suas capacidades em conseguir realizar a tarefa, ressaltando a importância da atividade, mas sem colocar tanta pressão nos estudantes, visto que as pessoas são mais inclinadas a esperar sucesso quando não apresentam sintomas de ansiedade e outras reações

fisiológicas como medo, tensão e estresse, entre outras.

Em sala de aula os professores devem buscar conhecer as habilidades e nível de aprendizagem de cada aluno, para que assim elaborem atividades personalizadas para cada nível, possibilitando que todos desenvolvam suas competências e sintam-se capazes de realizar as atividades com êxito. Cada aluno pode necessitar de tempo diferente para concluir as atividades, pois muitos não conseguem acompanhar o ritmo dos mais adiantados, e isso deve ser respeitado (Bandura, 1997).

Os benefícios dessa pesquisa podem alcançar diferentes contextos, contribuindo com professores, psicólogos e pesquisadores da área, que tenham interesse em compreender os efeitos de um programa de intervenção de curta duração voltado ao ensino de estratégias de leitura, fortalecimento das crenças de autoeficácia e motivação escolar, com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que no Brasil pesquisas semelhantes a essa são escassas.

Espera-se que esse estudo também possa contribuir para um debate relacionado a participação docente na promoção da autoeficácia e das habilidades de compreensão da leitura, sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo mais um recurso para ajudar a compreender as razões que levam as crianças ao fracasso escolar, trazendo sugestões e contribuições para amenizar tal cenário.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, P. A. The path to competence: A lifespan development perspective on reading. **Journal of Literacy Research**, v. 37, p. 413–436, 2005. Disponível em: [10.1207/s15548430jlr3704\\_1](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1) Acesso em: 10 jan. 2023.
- ALTAMURA, L., VARGAS, C., SALMERÓN, L. Do new forms of reading pay off? A meta-analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text comprehension. **Review of Educational Research**. Prepublished December 13, 2023. <https://doi.org/10.3102/00346543231216463> Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543231216463> Acesso em: 20 dez. 2023.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), **Self-efficacy beliefs of adolescents** (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich: Information Age Publishing, 2006.
- BANDURA, A. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p. 9-44, 2012. DOI: 10.1177/0149206311410606
- BANDURA, A. **Self-Efficacy: The exercise of control**. New York, Freeman, 1997.
- BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action - A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. **Perspectives on Psychological Science**, 2018, Vol. 13(2) 130–136. DOI: 10.1177/1745691617699280.
- BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on Psychological Science**, London, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006.
- BARTHOLO, T. L., KOSLINSKI, M. C., TYMMS, P.; CASTRO, D. L. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.31, n.119, p. 1-24, abr./jun. 2023, e0223776. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8sNJkg9syT5dXMp9wrBtbDc/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 10 jan. 2024.
- BERUTTI, F. **Pequenos Explorados: história, 5ºano: ensino fundamental, anos iniciais/** Flávio Berutti, Adhemar Marques. – Curitiba: Positivo, 2014. ISBN 978-85-385-8525-1 (livro do aluno).
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP: **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Brasília-DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> Acesso em: 10 jan.2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP: **Pisa/Resultados**. Brasília-DF, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados> Acesso em: 10 jan.2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP: **Resultados PISA**. Brasília-DF, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao\\_pisa\\_2022\\_brazil.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf) Acesso em: 10 jan.2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira /INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021**. Brasília-DR, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em: 10 jan.2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP: **Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília-DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados> Acesso em: 10 jan.2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996/ Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Brasília. 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2022/lei/14407.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2022/lei/14407.htm) Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.696: Política Nacional de Leitura e Escrita**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/lei/13696.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/13696.htm) Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf) Acesso em: 01 fev. 2023.

BONG, M. Askin the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), **Self-efficacy beliefs of adolescents** (Vol. 5, pp. 287–306). Greenwich: Information Age Publishing, 2006.

BOULOS, J.A. **A conquista: História: 5º ano: Ensino Fundamental: Anos Iniciais**/ Alfredo Boulos Júnior. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2021. ISBN 978-65—5742-503-9 (aluno-impresso).

BURITI MAIS HISTÓRIA: **5º ano / Ensino Fundamental / História**. Manual do professor / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Ana Cláudia Fernandes. – 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2021. ISBN 978-85-16-13110-4

BZUNECK, J. A.; SALES, K. F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 3, p. 307-315, Dec. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000300007> Acesso em 20 nov. 2023.

CAIN, K., OAKHILL J. Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, v. 76, n. 4, p. 697-708, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X69807> Acesso em: 10 jan. 2023.

CAIN, K., OAKHILL, J., BRYANT, P. E. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 1, p. 31–42, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31> Acesso em: 10 fev. 2023.

CARROLL, J. M., FOX, A. C. Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Not Comprehension in Both Girls and Boys. *Front. Psychol.* 7:2056. 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.02056/full> Acesso em: 20 set. 2022.

COELHO, C. L. G; CORREA, J. Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicol. Reflex. Crit.* 23 (3) • 2010 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300018> Acesso em: 10 fev. 2023

COLOMBO, R. C; CÁRNIO, M. S. Compreensão de leitura e vocabulário receptivo em escolares típicos do ensino fundamental I. *CoDAS* 30 (4) • 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017145> Acesso em: 25 jan. 2023.

CÔRREA, K. C. P; MACHADO, M. A. M. P.; HAGE, S. R. V. Competências iniciais para o processo de alfabetização. *CoDAS* 30 (1) • 2018 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017039> Acesso em: 15 fev. 2023.

CUNHA, V. L, O; CAPELLINI, S. A. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Rev. CEFAC* 18 (4). Jul-Aug 2016. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618421215> Acesso em: 16 fev. 2023.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11, pp. 213-228, 2012.

DIAS, E., RAMOS, M. N. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 859-870, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9gs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 jan. 2024.

DINSMORE, D. L. FOX, E., PARKINSON, M.M.; BILGILI , D. Using Reader Profiles as Snapshots to Investigate Students' Reading Performance. *The Journal of Experimental Education*, 87:3, p. 470-495, 2018. Disponível em: DOI: [10.1080/00220973.2017.1421519](https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1421519) Acesso em: 10 jan. 2023.

ELLEMAN, A. M. Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. 2017. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761–781. Disponível em:

<https://doi.org/10.1037/edu0000180> Acesso em: 05 jan. 2024.

FABRI, N. B.; OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. L. M.; SCHIAVON, A.; BZUNECK, J. A. Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Educ.** 27 • Jul-Sep 2022 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270068> Acesso em: 10 jan. 2023.

FERRAZ, A. S.; SANTOS, A. A. A. (2021). Self-regulation for learning intervention in reading comprehension: an integrative review. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 38, e190179. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/DLYLMGdGxTP8mTzCxcgZZGr/> Acesso em: 20 set. 2022.

FITZGERALD, J., RELYEA, J. E.; ELMORE, J. Academic vocabulary volume in elementary grades disciplinary textbooks. **Journal of Educational Psychology**, v. 114, n.6, pp. Disponível em: 1257–1276, 2022. <https://doi.org/10.1037/edu0000735> Acesso em: 15 fev. 2023.

FONG, C.J., KROU, M.R., JOHNSTON-ASHTON, K., HOFF, M.A., Lin, S., GONZALES, C. LASSI's Great Adventure: A Meta-Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory and Academic Outcomes. **Educational Research Review**, 100407, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100407>.

FRANCIS, D. J., KULESZ, P.A., KHALAF, S., WALCZAK, M., VAUGHN, S.R. Is the treatment weak or the test insensitive: Interrogating item difficulties to elucidate the nature of reading intervention effects. **Learning and Individual Differences**, Volume 97, 2022, Article 102167. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102167> Acesso em: 15 ago. 2023.

FUNARI, R. S. **Aprender juntos história: ensino fundamental/ 5º ano**. Raquel dos Santos Funari, Mônica Lungov. – 3.ed. – São Paulo: Edições SM, 2011. ISBN 978-85-7675-646-0 (aluno).

GÓES, N. M., BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis: Vozes, 2020.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem Autorregulada da Leitura: Resultados Positivos de uma Intervenção Psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jul-Set 2011, Vol. 27 n. 3, pp. 291-299. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000300004> Acesso em: 20 set. 2022.

GUTHRIE, J. T., MCRAE, A., KLAUDA, S. L. Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. **Educational Psychologist**, 42(4), 237-250. 2007. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1080/00461520701621087> Acesso em 30 out. 2022.

GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., BARBOSA, P., PERENCEVICH, K. C., TABOADA, A., DAVIS, M. H., SCAFIDDI, N. T., TONKS, S. Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 3, p. 403-423. 2004. Disponível em:

<https://doi.org/10.1037/00220663.96.3.403> Acesso em: 25 out. 2022.

HIRSCH, E. D. Reading comprehension requires knowledge of words and the world. **American Educator**, 27 (1), 10–13, 16–22, 28–29, 48. (2003).

JOËT, G., USHER, E. L., BRESSOUX, P. Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, n. 3, 649-663, 2011.

JORDÃO, N., KIDA, A. S. B., AQUIVO, D. D., COSTA, M. O.; ÁVILA, C. R. B. Reading comprehension assessment: effect of order of task application. **CoDAS**, v. 31, n. 1. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018020> Acesso em: 20 fev. 2023.

LIPNEVICH, A. A.; PANADERO, E. A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. **Frontiers in Education**, v. 6, Article 720195, 2021. Disponível em: 10.3389/educ.2021.720195. Acesso em: 20 nov. 2023.

LUCCI, E. A. **Viver e aprender estudos sociais. 4º ano/** Elian Alabi Lucci. -6. ed. – São Paulo: Saraiva, 1997. – (Viver e aprender; 4) ISBN 85-02-01199-5 (aluno).

LÚCIO. P. S.; KIDA. A. S. B.; CARVALHO. C. A. F.; MOREIRA. H. C.; ÁVILA. C. R. B. Construção de uma Prova para Avaliação da Compreensão Leitora no Ensino Fundamental: Estudo Piloto. **Trends in Psychology / Temas em Psicologia** – 2015, Vol. 23, no 4, 1035-1050. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-389X2015000400018](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2015000400018) Acesso em: 02 mar. 2023.

MACIEL, A. G. **Motivação e intervenção em estratégias de aprendizagem para compreensão leitora.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2012. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012\\_-\\_MACIEL\\_Aline\\_Guilherme.pdf](http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_MACIEL_Aline_Guilherme.pdf) Acesso em: 15 set. 2022.

MASON, L. H. (2004). Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. **Journal of Educational Psychology**, 96(2), 283-296. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.283> Acesso em: 27 out. 2022.

NICOLAU, C. C.; NAVAS, A. L. G. P. Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. **Rev. CEFAC** 17 (3) • Jun 2015 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-021620157214> Acesso em 17 fev. 2023.

NOUWENS, S., GROEN, M. A., KLEEMANS, T., AND VERHOEVEN, L. How executive functions contribute to Reading comprehension. **British Journal of Educational Psychology**, V. 91, 169–192, 2021.

NOVAES, C. B., ZUANETTI, P.A., FUKUDA, M. T. H. Efeitos da intervenção em memória de trabalho em escolares com dificuldades de compreensão de leitura. **Rev. CEFAC**. V. 21, n. 4, 2019 • <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921417918> Acesso em: 16 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. M; GERMANO, G, D; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares em provas de processo de identificação de letras e do processo léxico. **Rev. CEFAC** 18 (5) • Sep-Oct 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618523315> Acesso em: 16 fev. 2023.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. **Psicol. Esc. Educ.** 11 (1) • Jun 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100005> Acesso em: 28 jan. 2023.

OLIVEIRA, K. L; BORUCHOVITCH, E; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paidéia** (Ribeirão Preto) 18 (41) • Dez 2008 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300009> Acesso em: 18 fev. 2023.

OLIVEIRA, K.L., LÚCIO, P. S., E MIGUEL, F. K. Considerações Sobre a Habilidade de Compreensão em Leitura e Formas de sua Avaliação. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, p. 69-77, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201930> Acesso em 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, K. L; 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. *Avaliação Psicológica* • **Psicol. Reflex. Crit.** 25 (2) • 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200003> Acesso em 28 jan. 2023.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; ROSA, M. T. Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. **Psicol., Ciênc. Prof.** (Impr.) 36 (3) • Jul-Sep 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001172014> Acesso em: 28 jan. 2023.

OLIVEIRA, K. L., TRASSI, A. P., SANTOS, A. A. A., & Cunha, N. B. Teste de Cloze no ensino fundamental: evidências de validade de critério. **Psicologia da Educação**, 45, pp. 35-44, 2017. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170015>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **PISA 2022 Results** (Volume I):The State of Learning and Equity in Education. Paris, 2023. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i\\_53f23881-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en) Acesso em: 10 jan. 2023.

PAJARES, F.; KRANZLER, J. Self-Efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving. **Contemporary Educational Psychology**, v. 20, p. 426-443, 1995.

PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (ed) **Self-efficacy beliefs**

**of adolescents.** Information Age Publishing. p.339- 367, 2006.

PASSOS, C. **Caderno do Futuro: História e Geografia: 5º ano/** Célia Maria Costa Passos, Zeneide Albuquerque Inocêncio da Silva. – 3. ed. – São Paulo: IBEP, 2012. ISBN 978-85-342-3518-1 (aluno).

PASTORELLI, C., CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., ROLA, J.; ROZSA, S.; BANDURA, A. The structure of childrens perceived self-efficacy: a cross-national study. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 17, n. 2, pp.87-97, 2001. DOI:10.1027//1015-5759.17.2.87

PINTRICH, P. R. The Dinamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom. In M. L. Maehr e C. Ames (Eds.) **Advances in Motivation and Achievement**. Vol. 6: Motivation Enhancing Environments. (p. 117-160). Greenwich, Conn.: JAI Press, 1989.

QEDU. Use dados. **IDEB/Brasil**. 2024. Disponível em: [https://qedu.org.br/brasil/ideb/estados?ciclo\\_id=Al&dependencia\\_id=0&ano=2019&order=nome&by=asc](https://qedu.org.br/brasil/ideb/estados?ciclo_id=Al&dependencia_id=0&ano=2019&order=nome&by=asc) Acesso em: 15 jan. 2024.

QEDU. Use dados. **IDEB/Paraná**. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/41-parana/ideb> Acesso em: 15 jan. 2024.

ROLLEMBERG, G. **História do Paraná: História regional, 4º ou 5º ano:** volume único / Graziela Rollemberg. – São Paulo: Ática, 2011. ISBN 978-85-08-14508-9 (aluno).

SANTOS, A. A. S; OLIVEIRA, E. Z. Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. **Psico-USF** 15 (1) • Abr 2010 • <https://doi.org/10.1590/S1413-82712010000100009> Acesso em: 28 jan. 2023.

SANTOS, A. P. A.; OLIVEIRA, K. L.; CUNHA, N.B.; OSÉS, P.C.C. Effectiveness of an Intervention Program for Linguistics Skill Development. **Paidéia** (Ribeirão Preto) 27 (67) • May-Aug 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201705> Acesso em: 27 jan. 2023.

SARAIVA, R. A., MOOJEN, S. M. P., & MUNARSKI, R. (2006). **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos para fonoaudiólogos e psicopedagogos.** (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SARETSKY, G. The John Henry effect: Potential confounder of experimental vs. control group approaches to the evaluation of educational innovations. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Washington, D.C. ED 106309. 1975. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED106309.pdf> Acesso em 20 dez. 2023.

SCHÜNEMANN, N., SPÖRER, N., BRUNSTEIN, J. C. Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth graders’ reading comprehension. **Contemporary Educational Psychology**, v. 38, n. 4, p. 289-305, 2013. Disponível em:

<https://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.002> Acesso em: 15 nov. 2022.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), **Big theories revisited** (pp. 115–138). Greenwich, CT: Information Age, 2004.

SCHUNK, D. H., RICE, J. M. Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. **Journal of Reading Behavior**, 19, 285-302. 1987. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968709547605> Acesso em: 15 nov. 2022.

SCHUNK, D. H., RICE, J. M. Learning goals and children's reading comprehension. **Journal of Reading Behavior**, v. 21, n. 3, pp. 279-293, 1989. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1080/1086296890954767778> Acesso em: 15 jan. 2023.

SCHUNK, D. H.; RICE, J. M. Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. **Journal of Reading Behavior**, 23(3), 351-364, 1991. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1080/10862969109547746> Acesso em: 18 set. 2022.

SCHUNK, D. H.; RICE, J. M. Strategy Fading and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Comprehension Among Students Receiving Remedial Reading Services. **The Journal of Special Education**, 27 (3), 257-276. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002246699302700301> Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, E. M. T; WITTER, G. P; CARVALHO, P. F. Leitura e escrita em alunos de escola pública: 3º vs 4º ano. **Psicol. Esc. Educ.** 15 (2) • Dez 2011 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200012> Acesso em: 16 fev. 2023.

SILVA, Maria Antônia Romão da. **O diário de aprendizagem digital assistido por inteligência artificial como ferramenta de apoio à autorregulação da aprendizagem.** 2023. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

SOLHEIM, O. J. The impact of reading self-efficacy and task value on Reading comprehension scores in different item formats. **Reading Psychology**, v. 32, 1–27, 2011. doi:10.1080/02702710903256601. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-01328-001> Acesso em: 10 jan. 2024.

SOUVIGNIER, E.; MOKHLESGERAMI, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster. **Reading comprehension. Learning and Instruction**, 16(1), 57-71. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006> Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUZA C. A.; ESCARCE, A. G.; LEMOS, S. M. A. Competência leitora de palavras e pseudopalavras, desempenho escolar e habilidades auditivas em escolares do ensino fundamental. **Audiol.; Commun. Res.** 24 • 2019 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2018> Acesso em: 17 fev. 2023.

SOUZA, L. B.; HÜBNER, L. C. Traçando o perfil de bons leitores e de leitores com dificuldades de compreensão. **Ling. (dis)curso** 20 (01) • Jan-Apr 2020 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200106-2119> Acesso em: 15 fev. 2023.

SPÖRER, N., SCHÜNEMANN, N. Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. **Learning and Instruction**, 33 (s/n), 147-157. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475214000437?via%3Di> hub Acesso em: 18 set. 2022.

STUTZ, F., SCHAFFNER, E., SCHIEFELE, U. Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. **Learning and Individual Differences**, v. 45, 101-113, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022> 79.

SUEHIRO, A. C. B.; BORUCHOVITCH, E. Compreensão em Leitura em Estudantes do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 3, p. 561-572. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210310> Acesso em: 20 ago. 2022.

UNRAU, N. J., RUEDA, R., SON, E., POLANIN, J. R., LUNDEEN, R. J., & MURASZEWSKI, A. K. Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. **Review of Educational Research**, v. 88, n. 2, p. 167–204, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654317743199> Acesso em: 10 nov. 2022.

VIANA, F. L., CADIME, I, SANTOS, S., BRANDÃO, S., RIBEIRO I. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e227172 • 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227172> Acesso em: 05 nov. 2022.

VILHENA, D. A.; PINHEIRO, A. M.V. Reliability, Validity and Standardization of the Reading Test: Sentence Comprehension. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e36325> Acesso em: 20 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem** .SP, Martins Editora, 2008.

WIGFIELD, A., GLADSTONE, J. R., TURCI, L. Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. **Child Development Perspectives**, v. 10, n.3, pp. 190-195, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1111/cdep.12184> Acesso em: 10 dez. 2022.

WISNIEWSKI, B., ZIERER, K., HATTIE, J. The Power of Feedback Revisited: A Meta- Analysis of Educational Feedback. **Research. Frontiers in Psychology**, 10

(January), p. 1–14, 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087> Acesso em: 20 nov. 2023.

WRIGHT , T. S.; CERVETTI , G. N. A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 52, n. 2, pág. 203-226, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.163> Acesso em: 10 fev. 2023.

ZIMMERMAN, B. J. **Self-Efficacy: an essential motive do learn**. Contemporary Educational Psychology, v. 25, pp. 82-91, 2000.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Teste de treinamento para a avaliação de autoeficácia.

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ anos.

#### Teste de treinamento para avaliação de autoeficácia.

Em cada uma das seguintes frases, marque na régua abaixo quanto você se julga capaz de cada uma dessas ações.

##### 1. Consigo escrever meu nome inteiro sem erro.

1	2	3	4	5
Não consigo mesmo	consigo só um pouco	só pela metade	quase tudo	consigo tudo

---

##### 2. Consigo pentear meu cabelo sozinho.

1	2	3	4	5
Não consigo mesmo	consigo só um pouco	só pela metade	quase tudo	consigo tudo

---

##### 3. Consigo pilotar um avião de verdade, sem ajuda de ninguém.

1	2	3	4	5
Não consigo mesmo	consigo só um pouco	só pela metade	quase tudo	consigo tudo

---

##### 4. Consigo escrever uma carta contando como vou na escola.

1	2	3	4	5
Não consigo mesmo	consigo só um pouco	só pela metade	quase tudo	consigo tudo

---

##### 5. Consigo ler em voz alta na frente da classe.

1	2	3	4	5
Não consigo mesmo	consigo só um pouco	só pela metade	quase tudo	consigo tudo

---

**APÊNDICE B – Pré-teste de autoeficácia para compreensão leitora.**

Aluno: \_\_\_\_\_

**Teste de autoeficácia para compreensão leitora de textos de história.**

(TEXTO A – pré-teste) Leia o texto com atenção:

Entre os anos de 1964 e 1985 o Brasil foi governado por presidentes militares. Esse período ficou conhecido como “Ditadura Militar”. Nessa época os cidadãos perderam muitos direitos, e a liberdade de expressar suas opiniões. Eram punidos, até presos, caso tentassem ir contra as regras do governo.

Durante esse período, os fatos que mais marcaram, foi a proibição do direito ao voto, e escolha dos seus representantes políticos. Além disso os jornais, televisão, e rádios não podiam dar notícias ou falar coisas que fossem contrárias ao governo, isso recebeu o nome de “censura”. Muitos empréstimos foram feitos com países do exterior, aumentando a dívida externa do Brasil. A crise econômica e a inflação ficaram altas neste período, e por conta disso a população enfrentou muitas dificuldades financeiras.

Nesta época aumentou os movimentos populares, protestando e exigindo eleições para presidente que não fosse um militar. Depois de 20 anos, em 1985, a ditadura chegou ao fim. O primeiro presidente, depois desse período difícil, foi Tancredo Neves, que ainda não havia sido escolhido por meio de eleição, mas já marcava o fim do período de domínio dos militares.

Adaptado do livro Viver e Aprender- Estudos sociais/4º ano.



**APÊNDICE C: Pós-teste de autoeficácia para compreensão leitora.****Nº DE IDENTIFICAÇÃO****Teste de autoeficácia para compreensão leitora de textos de história.**

(TEXTO B – pós-teste) Leia o texto com atenção:

No antigo Egito, foram construídas pirâmides com o objetivo de abrigar os corpos de faraós e sacerdotes após sua morte, isso porque eles eram considerados deuses superiores aos homens comuns. A maior pirâmide existente foi construída há 5 mil anos, mede 144 metros de altura e recebeu o nome de Quéops.

As pirâmides foram construídas utilizando blocos de pedra que pesavam toneladas. Esse material era transportado por escravos e servos, em trenós de madeira, que eram arrastados com a ajuda de cordas, pelo deserto. Essas construções demoravam muitos anos para serem finalizadas, e necessitava da mão de obra de milhares de pessoas.

Naquela época, não existia os recursos para facilitar construções, como existem atualmente. Não havia materiais como concreto, ferramentas, e caminhões e tratores para transportar os materiais pesados. Por esse motivo a construção das pirâmides do Egito ainda é motivo de muita curiosidade e indagações.

Não sabe-se exatamente como os egípcios conseguiram transportar as rochas mais pesadas, ou como conseguiram carregá-las até o topo da construção. Além disso o conhecimento matemático e de engenharia é considerado muito avançado para os recursos da época. Essas dúvidas, ainda geram muitas discussões entre pesquisadores.

Adaptado do livro Burití mais história/5º ano.



**APÊNDICE D: Pós-teste postergado de autoeficácia para compreensão leitora.****Nº DE IDENTIFICAÇÃO****Teste de autoeficácia para compreensão leitora de textos de história.**

(TEXTO C – pós-teste postergado) Leia o texto com atenção:

A maior guerra que ocorreu entre os países da América do Sul, recebeu o nome de Guerra do Paraguai. O Brasil esteve diretamente envolvido no conflito, que aconteceu entre os anos de 1864 e 1870, durante o governo de D. Pedro II. O Brasil, Uruguai e Argentina se uniram contra o Paraguai. Os três países aliados formaram a tríplice aliança.

Entre os motivos da guerra, está o conflito entre o Paraguai e os outros países pela livre navegação dos rios da bacia da Prata que são: rio Paraguai, Paraná, Uruguai e Prata. Esses rios eram muito importantes para todos os países da região, porque era por meio deles que se transportava produtos para vender no exterior.

A guerra iniciou quando o presidente paraguaio Solano Lopez deu ordens para impedir a passagem de um navio brasileiro pelo rio Paraguai, após isso, iniciou-se todo o conflito entre os países envolvidos.

A guerra durou seis anos, o Paraguai foi derrotado, e grande parte de sua população masculina morreu em combate. Para os países vitoriosos a guerra teve um alto custo, o Brasil perdeu aproximadamente 50 mil homens, além de ter adquirido uma grande dívida com a Inglaterra para ajudar a custear os gastos com a guerra.

Adaptado do livro Aprender juntos/história/5º ano.



**APÊNDICE E: Pré-teste de compreensão leitora para textos de história.****Nº DE IDENTIFICAÇÃO****PRÉ-TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA PARA TEXTOS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

(TESTE A) Leia o texto com atenção e depois responda as perguntas a baixo:

Entre os anos de 1964 e 1985 o Brasil foi governado por presidentes militares. Esse período ficou conhecido como “Ditadura Militar”. Nessa época os cidadãos perderam muitos direitos, e a liberdade de expressar suas opiniões. Eram punidos, até presos, caso tentassem ir contra as regras do governo.

Durante esse período, os fatos que mais marcaram, foi a proibição do direito ao voto, e escolha dos seus representantes políticos. Além disso os jornais, televisão, e rádios não podiam dar notícias ou falar coisas que fossem contrárias ao governo, isso recebeu o nome de “censura”. Muitos empréstimos foram feitos com países do exterior, aumentando a dívida externa do Brasil. A crise econômica e a inflação ficaram altas neste período, e por conta disso a população enfrentou muitas dificuldades financeiras.

Nesta época aumentou os movimentos populares, protestando e exigindo eleições para presidente que não fosse um militar. Depois de 20 anos, em 1985, a ditadura chegou ao fim. O primeiro presidente, depois desse período difícil, foi Tancredo Neves, que ainda não havia sido escolhido por meio de eleição, mas já marcava o fim do período de domínio dos militares.

Adaptado do livro Viver e Aprender- Estudos sociais/4º ano.

1 –Qual é o principal assunto do texto?

---

---

2 – Quem governava o Brasil durante a ditadura militar?

---

---

3 –Nessa época as pessoas eram livres para escolher os seus representantes políticos? Explique:

---

---

---

4 - Por qual motivo as pessoas poderiam ser punidas e até presas durante a ditadura?

---

---

5 – O termo “censura” significava o que durante esse período?

---

---

6- Naquela época a população estava satisfeita com o governo? Explique:

---

---

7- O período da ditadura resultou em melhorias financeiras para a população? Explique:

---

---

---

8- Quantos anos durou a ditadura militar?

---

---

**APÊNDICE F: Pós-teste de compreensão leitora para textos de história.****Nº DE IDENTIFICAÇÃO****PÓS-TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA PARA TEXTOS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

(TESTE B) Leia o texto com atenção e depois responda as perguntas a baixo:

No antigo Egito, foram construídas pirâmides com o objetivo de abrigar os corpos de faraós e sacerdotes após sua morte, isso porque eles eram considerados deuses superiores aos homens comuns. A maior pirâmide existente foi construída há 5 mil anos, mede 144 metros de altura e recebeu o nome de Quéops.

As pirâmides foram construídas utilizando blocos de pedra que pesavam toneladas. Esse material era transportado por escravos e servos, em trenós de madeira, que eram arrastados com a ajuda de cordas, pelo deserto. Essas construções demoravam muitos anos para serem finalizadas, e necessitava da mão de obra de milhares de pessoas.

Naquela época, não existia os recursos para facilitar construções, como existem atualmente. Não havia materiais como concreto, ferramentas, e caminhões e tratores para transportar os materiais pesados. Por esse motivo a construção das pirâmides do Egito ainda é motivo de muita curiosidade e indagações.

Não sabe-se exatamente como os egípcios conseguiram transportar as rochas mais pesadas, ou como conseguiram carregá-las até o topo da construção. Além disso o conhecimento matemático e de engenharia é considerado muito avançado para os recursos da época. Essas dúvidas, ainda geram muitas discussões entre pesquisadores.

Adaptado do livro Burití mais história/5º ano.

1 – Qual é o principal assunto do texto?

---

---

2 – As pirâmides do Antigo Egito eram construídas para quem?

---

---

3 – Por que os faraós e sacerdotes eram considerados importantes?

---

---

4 – Como se chama a maior pirâmide existente? Quando foi construída?

---

---

5 – Qual era o principal material usado na construção das pirâmides?

---

---

6 – Quem trabalhava transportando os materiais para a construção?

---

---

7 – Por que naquela época se demorava tanto tempo para construir as pirâmides?

---

---

8 – Por que a construção das pirâmides do Egito ainda é motivo de curiosidade e discussões entre os pesquisadores?

---

---

**APÊNDICE G: Pós-teste postergado de compreensão leitora para textos de história.**

Nº DE IDENTIFICAÇÃO

**PÓS-TESTE POSTERGADO DE COMPREENSÃO LEITORA PARA TEXTOS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

(TESTE C) Leia o texto com atenção e depois responda as perguntas a baixo:

A maior guerra que ocorreu entre os países da América do Sul, recebeu o nome de Guerra do Paraguai. O Brasil esteve diretamente envolvido no conflito, que aconteceu entre os anos de 1864 e 1870, durante o governo de D. Pedro II. O Brasil, Uruguai e Argentina se uniram contra o Paraguai. Os três países aliados formaram a tríplice aliança.

Entre os motivos da guerra, está o conflito entre o Paraguai e os outros países pela livre navegação dos rios da bacia da Prata que são: rio Paraguai, Paraná, Uruguai e Prata. Esses rios eram muito importantes para todos os países da região, porque era por meio deles que se transportava produtos para vender no exterior.

A guerra iniciou quando o presidente paraguaio Solano Lopez deu ordens para impedir a passagem de um navio brasileiro pelo rio Paraguai, após isso, iniciou-se todo o conflito entre os países envolvidos.

A guerra durou seis anos, o Paraguai foi derrotado, e grande parte de sua população masculina morreu em combate. Para os países vitoriosos a guerra teve um alto custo, o Brasil perdeu aproximadamente 50 mil homens, além de ter adquirido uma grande dívida com a Inglaterra para ajudar a custear os gastos com a guerra.

Adaptado do livro Aprender juntos/história/5º ano.

1 - Como ficou conhecida a maior guerra ocorrida na América do Sul?

---

---

2 – Quais foram os países envolvidos na guerra?

---

---

3 – Quando ocorreu o conflito?

---

---

4 – Porque os rios da bacia da Prata eram importantes na época?

---

---

---

5 – Quais foram os motivos da guerra?

---

---

---

6 – Quanto tempo a guerra durou?

---

---

7 – Que país foi derrotado?

---

8 – Quais foram as consequências para quem venceu a Guerra?

---

---

---

**ANEXOS****ANEXO A – Texto e tarefa referente a primeira sessão de Intervenção.****SESSÃO 1 – TEXTO 1**

No período paleolítico, na era dos homens das cavernas, os seres humanos viviam da pesca, caça, coleta de frutas e raízes, por essa razão ficaram conhecidos como caçadores e coletores.

Eles eram nômades, ou seja, não tinham moradia fixa, viviam viajando sem destino certo com seus grupos, em busca de comida, e abrigo. Sempre que a caça ou alimentos diminuíssem eles se mudavam para outro lugar.

Anos mais tarde, os nômades aprenderam a desenvolver a agricultura e criação de animais, como bois, cabras e ovelhas, e com isso tornou-se possível que eles tivessem um lugar fixo para viver.

Texto adaptado do livro: **A conquista: História: 5º ano: Ensino Fundamental: Anos Iniciais, 2021.**

**TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÕES ABERTAS.**

1 – Sobre quem o texto está falando?

---

---

2 – Em que época viviam?

---

---

3 – Por que neste período os humanos ficaram conhecidos como caçadores e coletores?

---

---

4 – O que significa ser nômade?

---

---

5 – Por que tinham que se mudar o tempo todo?

---

---

6 – O que ocorreu na vida dos nômades para que eles pudessem ter lugar fixo para viver?

---

---

7 – Que título você daria para esse texto?

---

---

**ANEXO B – Texto e tarefa referente a segunda sessão de Intervenção.****SESSÃO 2 - TEXTO 2**

Os povos ágrafos, são os humanos que viveram na pré- história e não conheciam o sistema de escrita. Eles eram nômades, e viviam em cavernas, dividindo espaço com animais selvagens. Mudavam-se sempre de região em região, para procurar comida. Se alimentavam da caça, pesca frutos e raízes.

Os arqueólogos, conseguem informações sobre esses povos por causa da localização de vestígios históricos, como, armas, instrumentos, objetos de cerâmicas, pinturas, esculturas e enfeites que são encontrados em escavações no solo, além de cavernas.

A comunicação desses homens era difícil, feita pela produção de sons, sem a formação de palavras. Também usavam a pintura para se comunicar, manifestando suas emoções, necessidades e preocupações.

Texto adaptado do livro: **História: 5º ano / Ensino Fundamental, 2021.**

**TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÕES ABERTAS.**

1 – Sobre quem o texto está falando? \_\_\_\_\_

2 – Em que época viviam? \_\_\_\_\_

3 –O que esses povos não conheciam? \_\_\_\_\_

4 –Como os arqueólogos conseguem vestígios sobre esses povos? \_\_\_\_\_

5 –Por que os povos ágrafos eram considerados nômades? \_\_\_\_\_

6 – Como esses povos se comunicavam entre eles? \_\_\_\_\_

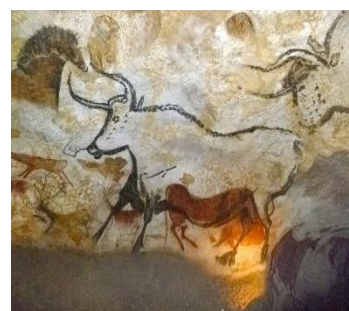
7- O que suas pinturas expressavam? \_\_\_\_\_

8 – Que título você daria para esse texto? \_\_\_\_\_

**ANEXO C – Texto e tarefa referente a terceira sessão de Intervenção.****SESSÃO 3 – TEXTO 3****A ARTE NA PRÉ HISTÓRIA**

Os primeiros humanos, também chamados de homens das cavernas, se expressavam, desenhando nas paredes das cavernas situações do seu dia a dia. As pinturas nas paredes das cavernas estão entre as mais antigas manifestações culturais da humanidade. As misteriosas figuras de animais, como touros, éguas, cavalos e bisões, estão entre as pinturas mais conhecidas. E por serem pinturas feitas em rochas, são chamadas de rupestres.

Para pintar, os artistas da pré história usavam cinzéis de madeira, carvão, terra e tintas feitas com as plantas. Muitas dessas pinturas eram feitas em lugares de difícil acesso, como o teto das cavernas. Provavelmente o autor deve ter pintado em posições desconfortáveis. Além disso algumas pinturas foram feitas em lugares com pouca claridade, com a ajuda de luz de tochas.



Fonte da imagem: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Arte\\_rupestre#/media/Ficheiro:Lascaux\\_012b.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Arte_rupestre#/media/Ficheiro:Lascaux_012b.jpg) Acesso em: 05 jul. 2023.

Texto adaptado do livro . **A conquista: História: 5º ano: Ensino Fundamental: Anos Iniciais, 2021.**

**TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÕES ABERTAS.**

1 – Sobre o que o texto está falando? \_\_\_\_\_

2 – Em que época viveram os humanos que realizam pinturas nas cavernas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 – Quais figuras eram as mais desenhadas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 - Por que as pinturas eram chamadas de rupestres?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5 – Que materiais eram usados para realizar as pinturas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 – Por que algumas pinturas eram feitas em posições desconfortáveis?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO D – Texto e tarefa referente a quarta sessão de Intervenção.

### SESSÃO 4 - TEXTO 4

#### A INFLUÊNCIA DA CULTURA ÍNDIGENA

O povo brasileiro herdou vários costumes dos indígenas, como por exemplo o uso de rede para dormir, o consumo de alimentos, como, milho, mandioca, guaraná e outros, uso de ervas medicinais; a maneira de fabricar canoas, jangadas, além de artesanatos feitos de palha e cipó.

Muitas palavras que usamos em nosso dia a dia também tem origem indígenas como: abacaxi, mandioca, jacaré, capivara, tucano etc.

Inclusive alguns historiadores afirmam que o hábito de tomar banho todos os dias, é algo herdado dos indígenas também. Já que o povo português, na época em que chegaram ao Brasil, não tinham o hábito de tomar banhos diários.

Assim podemos perceber que a cultura indígena é muito importante e faz parte de muitos costumes que o povo brasileiro possui hoje em dia.



Fonte da imagem: <https://todaatual.com/desenhos-do-dia-do-indio-para-colorir-e/> Acesso em: 05 jul. 2023.

Texto adaptado do livro **Caderno do Futuro: História e Geografia: 5º ano, 2012.**

#### TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÕES ABERTAS E COM ALTERNATIVAS.

1 – Sobre quem o texto está falando?

---



---

2 – Que costumes o povo brasileiro herdou dos povos indígenas?

---



---



---

3 – Quais palavras usamos que são de origem indígena?

---



---

4 – O hábito dos brasileiros em tomar banho todos os dias foi herdado de qual povo? \_\_\_\_\_

---

5 – Marque X na resposta incorreta:

- ( ) As palavras abacaxi, mandioca e jacaré são de origem indígena.
- ( ) O hábito de tomar banho todos os dias foram herdados dos povos indígenas.
- ( ) A rede, a canoa e a televisão são de origem indígena.

**ANEXO F– Texto e tarefa referente a quinta sessão de Intervenção.****SESSÃO 5 - TEXTO 5**

O desenvolvimento da agricultura possibilitou mudanças importantes na vida dos humanos. Antes os povos nômades, não tinham moradia fixa, vivam se mudando, em busca de abrigo, comida, e água, correndo muitos perigos pelo caminho.

Um dos principais resultados da evolução da agricultura foi o aumento da população, isso porque a expansão da oferta de alimentos, possibilitou uma vida menos arriscada e mais recursos alimentares.

Os grupos humanos, passaram a viver em um lugar fixo, construir moradias, cultivar plantações, e criar animais. Isso possibilitou o surgimento de aldeias e novas formas de organizar a vida em sociedade. Muitas vezes, uma aldeia precisava se unir a outras, para se protegerem de ataques de grupos inimigos.

Aldeias com maior população eram consideradas mais fortes, pois favoreciam a organização da produção de alimentos, além de compartilharem outras atividades como caça, pesca, pastoreio de animais, etc.

Todas essas mudanças, influenciaram as novas organizações políticas. Os grupos possuíam líderes, que comandavam a população. Também começaram a surgir outras posições sociais, algumas com mais autoridade e importância e outras menos.

Texto adaptado do livro **Burití mais história/ 5ºano**, 2021

**TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÃO ABERTA E PARÁFRASEAR**

1 – Que título você daria ao texto?

---

---

Agora escolha um parágrafo do texto, releia com atenção e depois elabore uma paráfrase, ou seja você irá explicar o que leu com suas próprias palavras:

---

---

---

---

---

---

**ANEXO G – Texto e tarefa referente a sexta sessão de Intervenção.****SESSÃO 6 - TEXTO 6**

Os indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil. Eles viviam livres na natureza, tinham sua própria forma de organização religiosa, praticavam danças e rituais. Viviam da agricultura, caça e pesca, e dividiam entre si as atividades de sobrevivência.

Somente no ano de 1500 os portugueses chegaram. Inicialmente a relação com os indígenas foi amigável, até mesmo ofereciam objetos para os índios, em troca do trabalho deles. Depois de um tempo, os portugueses começaram a tomar posse dessas terras, escravizando muitos indígenas e explorando as riquezas naturais.

Durante mais de 300 anos o Brasil pertenceu a Portugal, e por causa desse período de dominação portuguesa, a principal língua falada no Brasil é o português.

A separação entre Brasil e Portugal não aconteceu da noite para o dia. Ocorreu depois de vários conflitos entre os homens que queriam e os que não queriam a independência. Então no dia 07 de setembro do ano de 1822 o Brasil se tornou independente de Portugal, após a ordem do então príncipe regente D. Pedro I, que estava sob o comando do território na época.

Texto adaptado do livro: **Viver e aprender estudos sociais. 4º ano, 1997.**

**TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÃO ABERTA E PARÁFRASEAR**

1 – Que título você daria ao texto?

---

---

Agora escolha um parágrafo do texto, releia com atenção e depois elabore uma paráfrase, ou seja você irá explicar o que leu com suas próprias palavras:

---

---

---

---

---

---

**ANEXO H – Texto e tarefa referente a sétima sessão de Intervenção.****SESSÃO 7 - TEXTO 7**

O café, é uma bebida famosa e muito consumida pelos brasileiros, porém não é uma planta originária do nosso país. Ela tem origem na Etiópia, e foi levada aos países europeus no século XVII, e chegou ao Brasil no século seguinte.

Depois de ser introduzido e cultivada na região nordeste do Brasil, o café chegou na atual região sudeste e sul. E por muitos anos se tornou a base da economia brasileira, e principal produto de exportação.

O tipo de solo paranaense, a “terra roxa”, possibilitou uma boa adaptação e produção de café na região, substituindo a produção de erva mate, que já não dava muitos lucros aos fazendeiros na época.

O crescimento da produção de café no Paraná, influenciou a construção de estradas, e linhas de trem, que tinham o objetivo de facilitar o transporte do produto. As plantações de café, também influenciaram o surgimento de várias cidades entre os anos de 1840 e 1860, pois muitos trabalhadores acabaram fixando suas moradias ao redor das plantações, e logo, o local começava a ganhar as formas de uma cidade.

Texto adaptado do livro: **História do Paraná: História regional, 4º ou 5º ano, 2011.**

**TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÃO ABERTA ELABORAÇÃO DE PERGUNTA.**

1 – Que título você daria ao texto?

---

---

Elabore uma pergunta sobre o texto e escolha um colega para respondê-la:

---

---

---

---

---

**ANEXO I – Texto e tarefa referente a oitava sessão de Intervenção.****SESSÃO 8 - TEXTO 8**

O rádio é considerado um importante meio de comunicação. Houve uma época em que as famílias se reuniam para ouvirem rádio, escutavam programas, noticiários, músicas clássicas, leitura de peças de teatro etc. Porém, no início, nem todas as famílias tinham condições de possuir um aparelho, além disso não existiam muitas emissoras.

Por volta de 1930, o rádio se tornou mais popular no Brasil. Nas décadas seguintes ele se tornou o principal meio de comunicação do país. Nesse período grandes artistas se popularizaram, como, Carmem Miranda, Ari Barroso, Orlando Silva, entre outros.

Com o passar do tempo, mais pessoas puderam adquirir o aparelho, e com isso a programação ficou mais variada, incluindo novelas e propagandas sobre as novidades da indústria, como, produtos de beleza, limpeza e medicamentos. Ouvir as programações do rádio, era considerado um momento de aproximação, entretenimento e diversão para muitas famílias.

Atualmente o rádio continua sendo um meio de comunicação utilizado pelas pessoas. Se antes ele tinha posição principal nos lares brasileiros, agora compete espaço com outros meios de comunicação, como, a televisão, e principalmente as redes sociais na internet.

Texto adaptado do livro: **Aprender juntos história: ensino fundamental/ 5º ano**, 2011.

**TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÃO ABERTA ELABORAÇÃO DE PERGUNTA.**

1 – Que título você daria ao texto?

---

---

Elabore uma pergunta sobre o texto e escolha um colega para respondê-la:

---

---

---

---

---

**ANEXO J – Texto e tarefa referente a nona sessão de Intervenção.****SESSÃO 9 - TEXTO 9**

Os imigrantes são pessoas que saem de seu país de origem e vão morar em um país estrangeiro. Muitos imigrantes vieram viver no Brasil por vontade própria, diferentes dos africanos, que foram escravizados, e não tiveram escolha.

Com o fim da escravidão, os fazendeiros, precisavam de mais trabalhadores nas lavouras, então a vinda dos imigrantes foi incentivada pelos brasileiros. O governo, junto aos fazendeiros, faziam uma propaganda maravilhosa sobre o Brasil no exterior, inclusive se ofereciam para pagar os gastos com a viagem, para cobrar dos imigrantes mais tarde.

Os primeiros imigrantes chegaram ao Brasil no século XIX, vindo principalmente de países como Itália, Espanha, e Portugal, depois imigrantes de outros países como Ucrânia, Polônia, Japão, entre outros, também vieram viver aqui.

Esses imigrantes vinham para o Brasil com a esperança de viver uma vida melhor e realizar seus sonhos, a maioria deles estavam enfrentando muitas dificuldades em seu país de origem, como, fome, falta de terras para cultivar, baixos salários, guerras, etc. Quando chegavam no local em que iam viver aqui, se deparavam com uma realidade muito difícil, poucos recursos, e muitas vezes os acordos e promessas não eram cumpridos. Mas sem condições de retornar ao seu país, acabam ficando no Brasil.

Texto adaptado do livro: **Pequenos Exploradores: história, 5ºano: ensino fundamental, anos iniciais**, 2014.

**TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÕES ABERTAS, ELABORAÇÃO DE PARÁFRASE E PERGUNTA.**

1 – Que título você daria ao texto?

---

---

2 – Escolha um parágrafo do texto e elabore uma paráfrase:

---

---

---

3 - Elabore uma pergunta sobre o texto e depois responda:

---

---

---

**ANEXO K – Texto referente a décima sessão de Intervenção (parte 1).****SESSÃO 10 - TEXTO 10****A CHEGADA DOS PORTUGUESES AO BRASIL.**

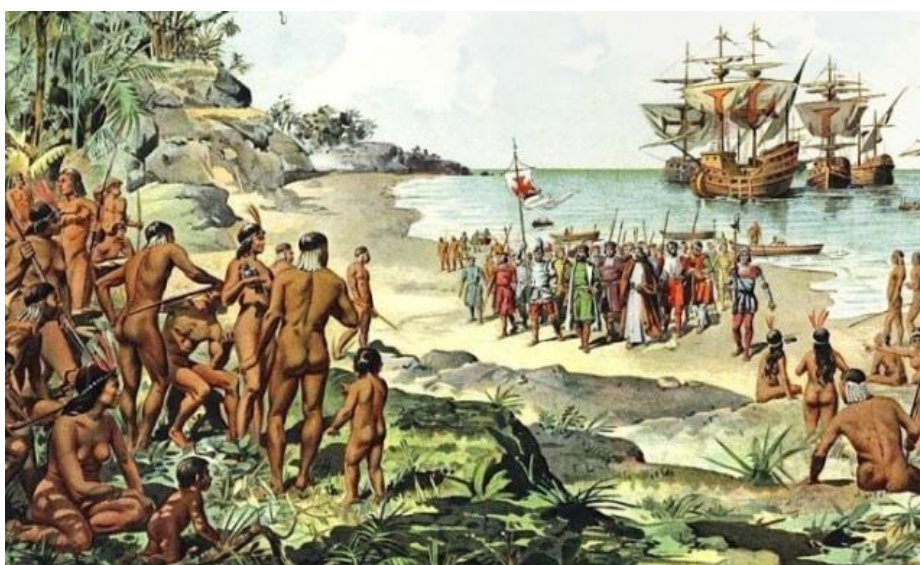
No ano de 1500, o rei de Portugal D. Manuel, autorizou uma viagem exploratória para as Índias. Sob o comando da navegação, estava Pedro Álvares Cabral. No dia 22 de abril, já em alto mar, avistaram um monte, e deram o nome de Monte Pascoal, por que era semana de páscoa. Nesse momento haviam chegado nas terras que hoje são o Brasil.

Quando chegaram em terra firme, acreditavam que estavam em uma ilha, e deram o nome de Ilha de Vera Cruz ao lugar. Quando perceberam que se tratava de um território maior, mudaram o nome para Terra de Santa Cruz.

Depois de explorar mais o território, notaram que havia em grande quantidade, uma árvore chamada pau brasil. Os europeus valorizavam a madeira dessa árvore, pois dela se extraía uma tinta vermelha, que era usada para colorir tecidos. Por causa dessa árvore, os portugueses novamente trocaram o nome do lugar, que passou a se chamar Brasil.

Logo os portugueses começaram a explorar e transportar o pau Brasil para Portugal. E os indígenas foram encarregados de fazer o trabalho pesado, de cortar e carregar a madeira até os barcos. Faziam o trabalho em troca de algumas mercadorias, como roupas, chapéus, machados entre outras ferramentas. Essa prática de troca de produtos por trabalho, recebeu o nome de escambo.

Texto adaptado do livro: **Viver e aprender/ estudos sociais. 4º ano, 1997.**



Fonte da imagem: <https://pt.quizur.com/trivia/chegada-dos-portugueses-ao-brasil-6e1D> Acesso em: 05 jul. 2023.

**ANEXO L – Tarefa de compreensão referente a décima sessão de Intervenção (parte 2).**

**SESSÃO 10**

**TAREFA DE COMPREENSÃO: QUESTÃO ABERTAS.**

1 – Qual é o principal assunto do texto? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 – Em que ano aconteceram as viagens exploratórias? \_\_\_\_\_

3 – Em que data os portugueses chegaram ao Brasil? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4 – Quando os portugueses chegaram em terra firme acharam que estavam em uma?

\_\_\_\_\_

5 – Por que nosso país recebeu o nome de Brasil?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6 – Por que os portugueses valorizavam o pau brasil?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7 – Que trabalhos os indígenas tiveram que realizar para os portugueses?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8 – Os indígenas trabalhavam para os portugueses em troca de quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9 – Como era chamado essa troca que portugueses e índios faziam?

\_\_\_\_\_

**ANEXO M – Lista de presença da intervenção.**

**SESSÕES DE INTERVENÇÃO**  
Lista de presença

ENCONTROS	PRESENTE	FALTOU
SESSÃO 1		
SESSÃO 2		
SESSÃO 3		
SESSÃO 4		
SESSÃO 5		
SESSÃO 6		
SESSÃO 7		
SESSÃO 8		
SESSÃO 9		
SESSÃO 10		

**ANEXO N –Frase motivacional entregue ao grupo Experimental durante uma sessão de intervenção.**

Insista, Persista  
e nunca Desista.

