

JANETE APARECIDA DA SILVA MARINI



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

ESCALA DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA
PARA O ENSINO MÉDIO: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE

ITATIBA
-2006-

JANETE APARECIDA DA SILVA MARINI

ESCALA DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE
LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO: EVIDÊNCIAS DE
VALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia
da Universidade São Francisco para
obtenção do título de Mestre em Psicologia.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY

ITATIBA
-2006

Universidade São Francisco

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU *EM PSICOLOGIA*
MESTRADO

ESCALA DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE
LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO: EVIDÊNCIAS DE
VALIDADE

Autora: Janete Aparecida da Silva Marini
Orientadora: Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado
defendida por **Janete Aparecida da Silva Marini** e aprovada pela
comissão examinadora.

Data: ____ / ____ / ____

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly (Presidente da Comissão)

Profª Drª Roseli Palermo Brenelli

Profª Drª Ana Paula Porto Noronha

Itatiba
-2006-

Dedicatória

A meus pais que me ensinaram amar a Deus e
meu semelhante como a mim mesmo.

Ao meu marido e meus filhos que me ensinaram
amar incondicionalmente e me sentir amada
em todos os momentos da vida.

Agradecimentos

A meu marido pela eterna admiração e incentivo constante aos meus estudos, vida acadêmica e profissional.

A meus filhos simplesmente por serem a razão da minha existência, fonte inesgotável de amor e carinho.

À minha irmã Janelma por seu companheirismo, apoio, admiração e amor que transcendem nossos laços sanguíneos.

A meus pais e a meus sogros pela ajuda no cuidar de meus filhos para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À prof^a. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, minha querida orientadora, pela sua sabedoria, pelo saber cuidar, pelo modo carinhoso de me orientar e conduzir-me até aqui.

Aos professores Fermino Fernandes Sisto e Ana Paula Porto Noronha pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos amigos e amigas que ganhei nesse caminhar, pelos momentos de troca, de risos e de companheirismo.

Às alunas da iniciação científica Nayane Martoni Piovezan e Anelise da Silva Dias que muito me ajudaram.

Resumo

Marini, J. A. S. (2006). *Escala de estratégias metacognitivas de leitura para o ensino médio: evidências de validade*. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba. SP.

O presente estudo teve por objetivo buscar evidências de validade para uma escala de estratégias metacognitivas de leitura. Participaram 641 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, com idade entre 14 e 17 anos ($M=15,67$ e $DP=1,19$). Os instrumentos utilizados foram a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Médio e a Prova de Compreensão em Leitura elaborada pela técnica de Cloze. A média escolar do participante em Língua Portuguesa foi utilizada como medida de rendimento acadêmico. A análise dos resultados revelou maior uso das estratégias de solução de problemas ($M=15,38$; $DP=4,78$). O momento, no qual os estudantes revelaram usar mais estratégias, foi durante a leitura ($M=26,81$; $DP=7,91$). Verificou-se que há diferenças quanto ao gênero, idade, tipo de escola, série e o turno frequentado. Na análise dos itens da escala com a Prova de Compreensão em Leitura, identificou-se correlação significativa ($p<0,05$) para 48,72% dos itens. Quanto ao rendimento acadêmico, a correlação foi positiva e significativa para 18% dos itens.

Palavras-chave: psicometria; metacognição; compreensão; técnica de Cloze; rendimento acadêmico.

Abstract

Marini, J. A. S. (2006). *Scale of reading metacognitive strategies to the Basic level: validity evidences*. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba. SP.

The present study aimed to search evidences of validity for a scale of reading metacognitive strategies. 641 students, aging between 14 and 17 years ($M=15,67$ e $SD=1,19$), from the K9 till K12 from public and private schools, took part in the study. The Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Médio and the Prova de Compreensão em Leitura – using the Cloze technique – were used as instruments for the evaluation. The average grade in portuguese subject was used as measure of the academic achievement. The analysis of the results showed higher usage of the problem solving strategies ($M =15,38$; $SD =4,78$). The period in which the students use more the strategies was during the reading ($M =26,81$; $SD =7,91$). Differences in relation to the genre, age, type of school, grade and period of class frequented were verified. In the analysis of the scale items with the achievement in the Prova de Compreensão em Leitura was identified significative correlation ($p<0,05$) for 48,72% of the items. Relating to the academic achievement, the correlation was positive and significative for 18% of the items.

Keywords: psychometric; metacognition; reading comprehension; Cloze; academic achievement

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
CAPÍTULO I	10
LEITURA	10
<i>Leitura e Metacognição</i>	<i>10</i>
<i>Estratégias de leitura e leitores estratégicos.....</i>	<i>12</i>
<i>Pesquisas sobre estratégias de leitura.....</i>	<i>15</i>
CAPÍTULO II.....	30
COMPREENSÃO.....	30
<i>Compreensão em leitura</i>	<i>30</i>
<i>Avaliação da compreensão em leitura.....</i>	<i>33</i>
<i>Estudos com a Técnica de Cloze.....</i>	<i>37</i>
CAPÍTULO III.....	46
MÉTODO	46
<i>Participantes</i>	<i>46</i>
<i>Instrumentos.....</i>	<i>47</i>
<i>Procedimento</i>	<i>49</i>
CAPÍTULO IV	51
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
<i>Análise descritiva dos resultados da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura</i>	<i>51</i>

<i>Análise inferencial dos resultados da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura</i>	59
<i>Análise dos resultados da Prova de Compreensão em Leitura</i>	68
<i>Considerações finais</i>	76
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
ANEXO 2 – Modelo da carta de autorização da escola	94
ANEXO 3 – Prova de compreensão em leitura	95
ANEXO 4 – Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura - Ensino Médio.....	96

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição da porcentagem de sujeitos por série	46
Tabela 2 – Distribuição da frequência percentual de respostas dos sujeitos na escala.....	53
Tabela 3 – Frequência ponderada de uso das estratégias por fator e momento de leitura no Ensino Médio	55
Tabela 4 – Frequência ponderada de uso das estratégias nas séries do Ensino Médio por fator e momento de leitura	57
Tabela 5 – Estatística descritiva do teste <i>t</i> de student para as estratégias metacognitivas de leitura por fator e gênero	59
Tabela 6 – Estatística descritiva do teste <i>t</i> de student para as estratégias metacognitivas de leitura por momento de leitura e gênero	60
Tabela 7 – Estatística descritiva do teste <i>t</i> de student para as estratégias metacognitivas de leitura por fator e tipo de escola freqüentada.....	62
Tabela 8 – Estatística descritiva do teste <i>t</i> de student para as estratégias metacognitivas por momento de leitura e tipo de escola freqüentada	63
Tabela 9 – Estatística descritiva do teste <i>t</i> de student para as estratégias metacognitivas por fator e turno freqüentado	64
Tabela 10 – Estatística descritiva do teste <i>t</i> de student para as estratégias metacognitivas por momento de leitura e turno freqüentado.....	64
Tabela 11 – ANOVA para as estratégias metacognitivas por fator e momento de leitura ...	66
Tabela 12 – ANOVA por idade para as estratégias metacognitivas por fator e momento de leitura	67

Tabela 13 – Frequência do rendimento em compreensão por série.....	68
Tabela 14 – Estatística descritiva do teste <i>t</i> de student para a prova de compreensão em leitura por gênero, tipo de escola freqüentada e turno	69
Tabela 15 – Correlação de Pearson entre os itens da escala, o rendimento acadêmico e a prova de compreensão	71
Tabela 16 – Correlação de Pearson para as estratégias por fator e momento de leitura com o rendimento acadêmico e a prova de compreensão.....	74

APRESENTAÇÃO

A leitura envolve, segundo Palinscar e Perry (1995), o pensamento, o raciocínio e a solução de problemas para decodificar e compreender a linguagem escrita para uma ampla gama de propósitos. Decodificar é a habilidade relacionada ao reconhecimento de símbolos gráficos, que são representados pelas letras e palavras, a partir de uma análise que permite ao leitor atribuir-lhes significados. Ao lado disso, a compreensão em leitura envolve entender o significado sintático e semântico das palavras inseridas num texto (Flanagan, Ortiz, Alfonso & Mascolo, 2002). Isso posto, é importante destacar o papel da metacognição em situações de leitura. Jacobs e Paris (1987), Schraw (1998) e Bolívar (2002) pontuam que as estratégias metacognitivas de leitura são um conjunto de ações, técnicas e recursos que permitem aos leitores planejarem, monitorarem e regularem a própria compreensão.

O Ensino Médio é uma etapa entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, sendo visto como um nível intermediário entre eles. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em seu documento de apresentação da proposta destacam que o estudante deve ser capaz de analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da língua, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção. As competências e habilidades propostas pelo documento permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura (PCNEM, 2000).

Assim, pesquisas que contemplem o Ensino Médio são necessárias, especialmente no tocante à avaliação da compreensão em leitura, pois segundo o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), uma das principais finalidades do Ensino Médio é que o aluno use a língua portuguesa visando à comunicação, o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania. Nesse sentido, é primordial que o estudante conclua essa etapa de escolarização sendo um leitor proficiente e crítico.

Segundo Kulieke e cols. (1990), a avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes está baseada em perspectivas cognitivas, filosóficas e multiculturais. Essas sugerem que a aprendizagem ocorre quando o aluno tem uma base de conhecimento que possa ser usada com fluência para resolver problemas e tomar decisões. Os estudantes necessitam ter objetivos, sentirem-se capazes e saberem usar as ferramentas que possuem para aprender. Dessa forma, atuarão como estudantes estratégicos que possuem um repertório de ações eficazes para sua própria aprendizagem. O conceito de avaliação está relacionado ao tipo da informação que é coletada e à maneira como essa é usada na mensuração do desempenho do estudante. Considera-se como rendimento ou o rendimento acadêmico o resultado daquilo que foi efetivamente aprendido e que possibilitará ao aluno avançar para o próximo nível de aprendizagem.

A aplicação de provas escolares, além da função tradicional de mensurar o rendimento acadêmico dos estudantes, deve ainda, segundo Sisto (2000), proporcionar informação diagnóstica acerca das idéias preconcebidas, das estratégias de compreensão e dos processos metacognitivos dos estudantes. Assim, os professores podem empregar a informação obtida na prova para planejarem o ensino, de modo a contribuírem para o conhecimento dos estudantes e de seus processos de pensamento.

Cosenza (2001) fez, em sua dissertação de mestrado, uma revisão histórica do conceito de avaliação, pontuando que a prática da mesma passou por quatro gerações desde o início do século XX. A primeira associada à *mensuração* vigorou dentre as décadas de 1920 e 1930. A segunda figurou entre as décadas de 1930 e 1940 e foi chamada de *descritiva*, a terceira chamada de *juízo* predominou entre as décadas de 1940 a 1980. Já a quarta geração que figura do início dos anos 1990 até hoje, se caracteriza pelo aspecto da *negociação* entre avaliador e avaliado e segue um paradigma construtivista, no qual prevalecem os aspectos qualitativos da aprendizagem sobre os quantitativos, no momento da mensuração do rendimento dos estudantes.

O presente estudo considera de grande importância, para a avaliação psicoeducacional, pesquisar o uso das estratégias de leitura no Ensino Médio. Visto que, nesse segmento há ausência de instrumentos que permitam aos psicólogos, professores e demais profissionais envolvidos com a Educação, diagnosticarem o uso da metacognição como estratégia facilitadora para a compreensão em leitura dos estudantes de modo que intervenções sejam realizadas com vistas a formar leitores hábeis. Assim, buscaram-se evidências de validade convergente e de critério para uma Escala de Estratégias Metacognitivas de leitura (EMeL – EM).

Considerando que a validade se refere à verificação do nível em que a evidência e os aportes teóricos estão representados nos testes e que as pontuações são possíveis de serem interpretadas a A American Educational Research Association, American Psychological Association e National Council on Measurement in Education (AERA, APA, NCME, 1999) propuseram e apontam como evidência de validade de critério externo, um instrumento que avalie o mesmo construto, com outras formas de medida, tendo por objetivo de determinar a relação entre o teste e a medida eleita, como por exemplo, um outro teste válido, que forneça evidência convergente entre os resultados

do teste e as outras medidas que avaliam construtos similares. Nesse caso, espera-se que as correlações obtidas sejam positivas e significativas para justificar que haja transferência de validade do instrumento que as possui para o que se encontra em análise.

Por meio da resolução nº025/2001 o Conselho Federal de Psicologia publicou a regulamentação para a elaboração, comercialização e uso dos instrumentos psicológicos, enfatizando que esses devem possuir requisitos mínimos para serem reconhecidos. Dentre os requisitos destacam-se a apresentação da fundamentação teórica do instrumento, a apresentação da validade e da precisão, os procedimentos específicos adotados na investigação, a apresentação de dados sobre as propriedades psicométricas dos itens do instrumento e a apresentação do sistema de correção e interpretação dos resultados. Visando atender essa normatização nesse estudo, a validade convergente, foi buscada para a EMeL-EM, relacionando-a a uma prova de compreensão em leitura e buscou-se evidências de validade de critério no rendimento acadêmico dos participantes.

Serão apresentados a seguir, os capítulos referentes à revisão da literatura, o método de pesquisa e o plano de análise de dados. No primeiro capítulo, são descritos alguns conceitos de leitura, metacognição, estratégias de leitura e um panorama das pesquisas sobre estratégias de leitura realizadas nos últimos cinco anos. O capítulo segundo enfoca aspectos teóricos sobre compreensão em leitura, tipos de avaliação da compreensão em leitura, com destaque para a técnica de Cloze. O terceiro capítulo contempla o método de pesquisa, caracterizando os participantes, os instrumentos que foram utilizados e o procedimento utilizado na coleta de dados. A análise dos dados, discussões, considerações finais e as referências utilizadas finalizam o estudo. Em anexo, encontram-se os instrumentos que foram utilizados e o modelo do termo de

consentimento livre e esclarecido que foi assinado pelo participante ou seu responsável legal.

CAPÍTULO I

LEITURA

Leitura e Metacognição

Ler é uma habilidade que possibilita ao indivíduo decodificar, compreender e criticar uma informação escrita, fazendo uso dos conhecimentos e informações adquiridas anteriormente (Harris & Hodges, 1995; Rupley & Wilson, 1997). Assim, espera-se que o leitor seja sujeito de sua leitura, competente para autodirigir a compreensão relativa a diversos tipos de textos, fazendo uso da metacognição e das estratégias metacognitivas de leitura (Kopke, 2001; Pilgreen, 2006).

A metacognição é um construto recente na literatura psicológica. Para grande parte dos pesquisadores seu aparecimento está ligado ao trabalho pioneiro de Flavell, (1979) que usou pela primeira vez o termo metamemória, que mais tarde se transformaria em metacognição (Hartman, 1998; Jacobs & Paris, 1987). Segundo Jacobs e Paris (1987), o construto metacognição se difundiu na teoria do desenvolvimento cognitivo e da leitura, dando ênfase ao modo como os leitores planejam, monitoram e regulam a própria compreensão. Schraw (1998) afirma que a cognição e a metacognição diferem, pois, a primeira envolve as habilidades necessárias para realizar uma tarefa enquanto a segunda é necessária para compreender e avaliar o rendimento na realização desta.

Vale destacar que os pesquisadores fazem distinção entre dois componentes da metacognição, o conhecimento sobre a cognição e a regulação da cognição. Descrevem que o *conhecimento sobre a cognição* se refere àquilo que o indivíduo sabe sobre a sua própria cognição, suas habilidades do eu, as variáveis da tarefa e estratégias para

monitorar a execução. Incluem três tipos diferentes de conhecimento. O *declarativo* que faz referência ao autoconhecimento enquanto leitor e sobre os fatores que influenciam o próprio rendimento, estando relacionado ao “*o que fazer*” (e.g. o leitor sabe o que é uma estratégia e por que ela pode ser aprendida e usada na leitura). O *procedimental* está relacionado aos processos do pensamento, ao “*como fazer*” (e.g. um estudante sabe como sublinhar um texto, como fazer resumo, como destacar os aspectos mais importantes do texto). O *condicional* se refere ao conhecimento sobre as condições que influenciam a leitura, tais como “*por que e como*” as estratégias são eficientes, quando elas podem ser usadas e quando são apropriadas (Bolívar, 2002; Boruchovitch, 1999; Brown & Palinscar, 1984; Carrel, Gadjusek & Wise, 1998; Jacobs & Paris, 1987; Scallon, 2000; Schraw, 1998).

Ainda, na perspectiva destes pesquisadores, o segundo componente, *a regulação da cognição*, se refere a ações que ajudam os estudantes a controlar sua aprendizagem. Podem ser desenvolvidas e aprimoradas via instrução. Os três aspectos envolvidos neste componente são: o planejamento, o monitoramento e a avaliação.

O *planejamento* envolve a seleção de estratégias apropriadas para atingir os objetivos; consiste na predição e antecipação das conseqüências das próprias ações, implica a compreensão e definição da tarefa a ser realizada e os conhecimentos necessários para resolver a tarefa. O *monitoramento* abarca o acompanhamento e o controle constante da aprendizagem, revendo ou modificando as estratégias selecionadas com vistas a atingir os objetivos, e envolve rever caminhos previamente escolhidos identificando erros e/ou omissões. A *avaliação* se refere à comparação entre os resultados obtidos e às estratégias usadas.

Gonzáles (1998) explicita que, dessa forma, a função da metacognição está em acionar e ocorrer concomitantemente com a cognição, visto que converte esta última em objeto de reflexão no mesmo momento em que ela é executada ou concomitante à leitura em forma de retrospectiva, após a leitura. Isso significa que, na perspectiva de Bolívar (2002), o leitor deva ter conhecimento do seu estilo de pensamento (processos e eventos cognitivos), o conteúdo dos mesmos (estruturas) e habilidade para controlar esses processos. Nesse sentido, a metacognição quando aplicada ao processo de leitura, pode ser definida como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão da leitura e a habilidade para controlar as ações cognitivas por meio de estratégias que facilitem o entendimento de um determinado tipo de texto ou de tarefa determinada. *A metacognição em leitura é o controle e monitoramento da própria compreensão por meio do uso de estratégias metacognitivas de leitura* (Mokhtari & Reichard, 2002).

Estratégias de leitura e leitores estratégicos

Cantalice (2004) por meio de revisão da literatura constatou que os pesquisadores concordam que as estratégias de leitura são habilidades metacognitivas usadas para promover a compreensão. Caracterizam-se por serem planos flexíveis que podem ser adaptados a situações diferentes, variando de acordo com a complexidade do texto. Segundo Kletzien (1991), são também formas deliberadas de construção de significado, que são utilizadas quando não há compreensão.

Tendo por objetivo diferenciar habilidades de estratégias de leitura Carrell, Gajdusek e Wise (1998), colocaram que as habilidades se referem mais especificamente ao processamento da informação, sendo que as técnicas usadas para isso já estão

automatizadas pelo indivíduo, não implicando metacognição. Como exemplo, pode-se citar o reconhecimento da relação grafema-fonema, sugerindo uma competência leitora. Já as estratégias metacognitivas de leitura são ações escolhidas intencionalmente para se atingir um objetivo, exigindo uma participação ativa e reflexiva do leitor. Após o uso constante de uma estratégia, essa pode se transformar em uma habilidade, quando passa a ser utilizada sem um controle consciente.

Nessa diferenciação entre estratégia e habilidades de leitura, Jacobs e Paris (1987) e Paris, Lipson e Wixson (2001), descrevem que as habilidades automáticas, não importam quão sofisticadas sejam, não implicam necessariamente (xx) ações metacognitivas por parte do leitor. Enfatizam que só se pode falar de metacognição quando se trata de conhecimento e controle conscientes, de modo que o conhecimento acerca da cognição possa ser demonstrado, comunicado, examinado e discutido.

Bolívar (2002) considera que as estratégias metacognitivas de leitura são um conjunto de ações, técnicas e recursos que podem ser usados antes, durante e após a leitura, com o objetivo de promover a compreensão do texto, indicando ao aluno a direção e a auto-regulação da própria aprendizagem. Defende ainda, que tais estratégias podem ser transferidas de uma tarefa para outra.

O uso de estratégias possibilita ao leitor, por exemplo, fazer uma análise global do texto antes da leitura, olhando o título, os tópicos e as figuras e gráficos, realizando predições, relacionando-os com seu conhecimento prévio. Durante a leitura, para a compreensão da mensagem do texto escrito, seleciona as informações relevantes, ligando-as e faz uma análise das predições e hipóteses levantadas antes da leitura para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura, realiza uma análise geral com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, busca a importância do texto, o significado da

mensagem, verifica as diferentes perspectivas apresentadas para o tema e a aplicação das informações para solucionar problemas (Duke & Pearson, 2002; Kopcke, 1997).

Analisando o conceito de estratégia de leitura apresentado, entende-se como bom leitor ou leitor hábil aquele que utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas, usando atividades de planejamento e estratégias flexíveis de automonitoramento na leitura. Mostra-se ativo diante do texto, possui objetivos claros sobre o que irá ler, para tanto constrói, revisa e questiona o significado do que foi lido, tenta determinar o significado de palavras e conceitos não familiares e lida com as inconsistências ou intervalos existentes no texto, faz uso dos conhecimentos prévios e realizando inferências. Assim, os leitores que sabem o que são estratégias de leitura, como usá-las e quando elas são apropriadas, são considerados pela literatura como leitores estratégicos (Duke & Pearson, 2002; Guerra, 2003; Joly & Paula, 2005; Kletzien, 1991; Mokhtari & Reichard, 2002; Paris, Lipson & Wixson, 2001; Simpson & Nist, 2000).

Já os leitores pouco hábeis são limitados em seus conhecimentos metacognitivos, fazendo pouco monitoramento da própria memória, da compreensão e de outras tarefas cognitivas. Tendem a focar a leitura no processo de decodificação e mostram-se menos ágeis que os leitores hábeis para detectar contradições ou resolver inconsistências do texto, não percebem que não compreendem e, como resultado, falham no exercício de controlar seu processo de leitura.

Diante do exposto, verifica-se que para atingir o propósito da leitura, ou seja, para a compreensão do texto é preciso que o leitor se relacione com o texto e construa significado quando se depara com conhecimentos novos (Collins, 1998). Para tanto, o leitor precisa aprender a adaptar e a usar estratégias metacognitivas de leitura de acordo

com o tipo e à complexidade do texto a ser lido, sendo tais aspectos investigados por pesquisadores da área.

Pesquisas sobre estratégias de leitura

As pesquisas que serão apresentadas a seguir são uma amostra do que foi encontrado na literatura internacional e nacional sobre o assunto. Estão divididas em estudos que focam a intervenção pedagógica para a melhora do nível de compreensão dos estudantes, com o uso das estratégias de leitura e, num segundo momento, estudos que avaliam a frequência e o uso dessas, bem como, descrevem a construção de instrumentos para tal fim.

Estratégias metacognitivas de leitura e compreensão

Uma experiência com o treino para o uso de estratégias de leitura foi realizada por Gourgey (1998). Participaram estudantes brancos, negros e hispânicos que frequentavam a universidade e apresentavam dificuldades acadêmicas. O objetivo do treino foi melhorar o nível de compreensão em leitura apresentado pelos estudantes. O instrumento utilizado foi um texto extraído do livro de geografia. Antes da leitura os estudantes foram incentivados a fazer questões sobre o título, o autor, o significado de palavras que desconheciam e a realizarem perguntas sobre o conteúdo do texto a ser lido. O grupo também discutiu sobre os objetivos da leitura e a diferença entre memorizar e compreender um texto. Isso os levou a definir o que é monitoramento da compreensão e tentar fazer uso de estratégias desse tipo durante sua leitura. Verificou-se

que, quando os estudantes tinham dificuldades de compreensão, conseguiam usar estratégias para resolver tal problema. Ao longo do treinamento, os estudantes foram incentivados a refletir sobre o uso das estratégias. Os resultados revelaram um aumento significativo do número de estratégias que os participantes passaram a usar durante a leitura com vistas a uma maior compreensão. Os estudantes tornaram-se mais ativos durante a leitura revelando maior atenção e interesse. Observou-se também, melhora quanto ao rendimento acadêmico.

Tendo como finalidade avaliar o efeito de um programa de ensino de estratégias de leitura sobre o rendimento de estudantes considerados maus leitores que cursavam a faculdade, Falk-Ross (2001) conduziu um estudo com um grupo de quatro sujeitos, com idade variando entre 18 e 22 anos, que passaram por avaliação antes e após o programa. A avaliação inicial consistiu em responder a um questionário que avaliava o uso pessoal de estratégias de leitura. Com base nessas informações, a professora desenvolveu um programa que atendesse a necessidade de melhorar as estratégias de leitura usadas por estes estudantes. Verificou que o uso de estratégias específicas para *antes da leitura* (objetivo da leitura e organização textual), *durante a leitura* (revisando e clarificando as informações) e *depois da leitura* (resumindo e aplicando informações em atividades), possibilitou aos estudantes uma integração entre as habilidades anteriormente aprendidas para ler com as necessidades que têm na universidade. Os resultados foram avaliados com base na observação da professora dos estudantes em sala de aula e por meio de análise da gravação de áudio-tapes. Foram observados progressos no rendimento acadêmico, na aplicação e transferência das estratégias aprendidas para outras disciplinas. Verificou-se ainda, que esses estudantes se tornaram mais críticos, produtivos e focados em suas tarefas, dando contribuições significativas nas discussões e argumentações de sala de aula.

Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff e Hougen (2001) realizaram uma pesquisa com 10 professores de diferentes áreas do conhecimento que atuavam no sexto ano do ensino básico. O objetivo do estudo foi examinar o desenvolvimento profissional dos professores, treinando-os para o uso de estratégias de leitura junto aos seus estudantes durante quatro meses. O treino focou o uso de estratégias de reconhecimento de palavras, fluência na leitura e habilidades de compreensão. A implementação do uso das estratégias em sala de aula, após cada etapa do treino foi avaliada pela escala de *Intervention Validity Checklists (IVCs)*. Verificou-se por meio de observação que houve efetivação do uso das estratégias de leitura pelos estudantes e que o nível de compreensão em leitura apresentou melhorias em todos os conteúdos nos quais foram trabalhados.

Com o objetivo de verificar se existe relação entre o treinamento de estratégias de leitura metacognitivas e a transferência recíproca para outras áreas, com ênfase na compreensão em leitura e resolução de problemas, Bolívar (2002) realizou uma pesquisa com 98 estudantes da 7ª série da Educação Básica da Venezuela. Os participantes divididos em três grupos foram submetidos a pré e pós-teste. O primeiro grupo após o pré-teste recebeu dos professores treinamento em estratégias metacognitivas de leitura, que consistiu no planejamento, monitoramento e avaliação das estratégias utilizadas e na reflexão sobre os processos e as atividades que estavam usando. Receberam também, orientações sobre outras estratégias que poderiam fazer uso, tendo por objetivo melhorar a compreensão.

O segundo grupo recebeu treinamento em estratégias metacognitivas semelhantes ao do grupo um, porém com ênfase na resolução de problemas. O grupo três recebeu materiais semelhantes aos do grupo um e dois, porém não receberam o treinamento em

estratégias de leitura dos docentes. Os resultados obtidos por meio da aplicação de pós-teste apontaram que o treinamento dado pelo professor nos grupos um e dois para o uso das estratégias metacognitivas, teve efeito significativo na melhora das habilidades de compreensão dos sujeitos e na resolução de problemas. Constatou-se também transferência mútua entre as habilidades de resolução de problemas e vice-versa. Não foi observado impacto ou transferência no grupo que não recebeu o treinamento.

Lorch, Lorch e Klusewitz (1993) realizaram um estudo com o objetivo de verificarem como os universitários analisavam seu rendimento durante a leitura. Como procedimento foi solicitado aos estudantes que descrevessem situações de leitura e (xx) suas respectivas ações. A análise dos dados coletados identificou 10 categorias de situações de leitura com diferentes demandas cognitivas. Essas se referem à leitura para se preparar para exames, ler para pesquisar, ler para se preparar para uma aula buscando conhecimento prévio sobre o assunto, leitura com o objetivo de aprendizagem com vistas a fixar determinado assunto, ler em busca de um objetivo ou dado específico, ler para reunir informações que levem a atingir uma maior compreensão, ler textos fora do âmbito acadêmico para auto-informação, ler com envolvimento emocional, ou seja, ler por prazer, ler matérias estimulantes que envolvem o leitor e leitura de materiais “leves” que não demandam esforço emocional ou intelectual. Observa-se que as estratégias relatadas pelos estudantes variaram em função do tipo de texto e da complexidade da tarefa. Tomando por base os resultados elencados, os autores do estudo construíram uma proposta de tipologia para situações de leitura que podem servir como referências para o estudo de quais estratégias de leitura devem ser usadas em cada situação específica.

Kletzien (1991) realizou um estudo com 48 estudantes do Ensino Médio, divididos em dois grupos. Um composto por leitores habilidosos e o outro por leitores

pouco hábeis, com o objetivo de avaliar o uso das estratégias de leitura para a compreensão de textos expositivos, aos quais foi aplicada técnica de Cloze. Ambos os grupos leram três passagens de textos do tipo expositivo com grau crescente de dificuldade. O grupo de leitores habilidosos leu os trechos originais. Já o grupo de leitores pouco hábeis recebeu uma versão simplificada do mesmo texto, de modo que o grau de dificuldade na compreensão da leitura contemplou a competência em leitura de cada grupo. Em cada passagem de texto foi solicitado aos testandos que preenchessem as lacunas dos textos com palavras que consideravam apropriadas. Posteriormente, os leitores justificaram suas escolhas, sendo que essas foram analisadas pela pesquisadora com o objetivo de verificar as estratégias de leitura utilizadas. Todos os sujeitos relataram uma dependência forte do vocabulário-chave, uso de inferências e de conhecimentos prévios na estruturação das respostas em todos os três níveis de dificuldades. Os leitores habilidosos usaram mais estratégias globais (reconhecimento do tipo de texto e estrutura da sentença). Observou-se que, no grupo dos leitores pouco hábeis, o uso de estratégias foi diminuindo à medida que a complexidade dos textos foi aumentando e, no grupo dos leitores habilidosos, o uso das estratégias se manteve o mesmo, independente da complexidade do texto.

Com o objetivo de verificar a relação entre o uso de estratégias de leitura e o rendimento acadêmico, Taraban, Ryneerson e Kerr (2000) realizaram pesquisa com 340 universitários, tendo por objetivo examinar o conhecimento e o uso das estratégias de leitura. Foi utilizado como instrumento um questionário de perguntas abertas sobre o uso de estratégias e uma escala Likert de estratégias metacognitivas de leitura. A pontuação obtida foi comparada com o rendimento acadêmico anual na universidade (grade-point averages- GPA) e com os resultados dos estudantes no *American College Testing* (ACT). Os resultados mostraram forte e consistente relação entre a leitura, o uso das

estratégias de leitura e o rendimento dos estudantes no GPA e ACT. Participantes com GPAs mais altos listaram maior uso das estratégias, oposto aos estudantes com resultados mais baixos no GPA. A análise estatística do estudo indicou que há relação entre automonitoramento e leitura, discriminando os leitores hábeis dos não-hábeis. Os resultados globais mostraram os benefícios do uso de estratégias como meio de melhorar o rendimento acadêmico.

Rinaudo e Fernández (2002) realizaram uma pesquisa com 98 estudantes argentinos do Ensino Médio, visando investigar a relação entre o uso de estratégias de leitura, o nível de compreensão em leitura e o rendimento acadêmico. Foi utilizado um questionário, com 119 questões, desenvolvido por Sanches e Rico (1994) e que tem por objetivo identificar as estratégias de aprendizagem mais frequentemente usadas pelos estudantes quando desejam compreender e assimilar informações em diferentes materiais de leitura. As questões estão divididas em quatro escalas independentes. A escala *Aquisição da informação* enfoca as estratégias de atenção e busca de informações relevantes. A escala *Codificação e armazenamento* tem o propósito de avaliar as estratégias de busca da informação na memória de funcionamento (curto prazo) e na memória semântica (memória de longo prazo). A Escala *Recuperação da informação* tem por objetivo verificar o transporte da informação da memória de funcionamento para a memória semântica e a escala *Apoio ao processamento da informação*, envolve estratégias metacognitivas, motivacionais e sociais, considerando que o uso dessas favorece o emprego e eficácia das estratégias compreendidas nas três escalas anteriores.

O segundo instrumento utilizado foi uma prova de compreensão em leitura com 50 itens de múltipla escolha com quatro alternativas de resposta. O objetivo era avaliar a *retenção*, na qual se verifica a recordação literal de certas partes do texto, *significado* que avalia conhecimentos prévios e vocabulário, *abstração* verifica o nível de

elaboração e compreensão das idéias principais, *estabelecimento de relações* que averigua em que medida o aluno compreende as relações entre conceitos, idéias e personagens e *avaliação* que examina como o aluno identifica o gênero literário, o propósito do autor, dentre outras. Foi também analisada a relação entre o uso das estratégias e a média dos estudantes nos componentes curriculares. Para essa análise a pontuação de 0 a 10 foi agrupada em três categorias - rendimento baixo, médio e alto.

A análise descritiva dos dados revelou índices de uso de estratégias acima de 60% para todas as escalas. A análise da pontuação nas diferentes escalas mostrou forte associação entre a escala *Apoio ao processamento da informação* e as demais escalas, indicando uma alta correlação entre essas e os fatores metacognitivos e sócio-afetivos. A análise do uso de estratégias e o rendimento acadêmico mostraram relações positivas moderadas e o estudo das diferenças dos três subgrupos por rendimento acadêmico (baixo, médio e alto), permitiu observar diferenças significativas nas variáveis consideradas, sustentando os pressupostos teóricos de que o uso das estratégias facilita a aprendizagem.

No que tange à incidência do uso das estratégias com o grau de compreensão, o estudo não encontrou evidências claras de correlação entre seu uso e a melhora em leitura. Os autores inferem que a correlação não significativa pode ser explicada com base em estudos anteriores, apontam que devido às baixas exigências escolares, os estudantes não precisam fazer uso das estratégias para obterem bons resultados em leitura.

Avaliação de estratégias metacognitivas de leitura

Embora o campo de pesquisas sobre metacognição e compreensão tenha crescido muito no âmbito internacional nos últimos anos, poucos são os instrumentos desenvolvidos para medirem a consciência cognitiva dos estudantes e o uso que fazem das estratégias de leitura. Cientes dessa necessidade, Mokhtari e Reichard (2002) desenvolveram um instrumento de auto-relato, intitulado Inventário de Consciência Metacognitiva das Estratégias de Leitura (MARSI).

O objetivo foi criar um instrumento que permitisse avaliar em que grau o estudante é ou não consciente dos vários processos envolvidos na leitura. A elaboração dos itens foi guiada pela premissa de que a construção de significados é intencional e deliberada, o instrumento inicial contou com 100 itens. Na seleção e categorização dos itens os autores foram auxiliados por quatro juízes, nessa etapa foram excluídos 40 itens. O inventário foi, então, aplicado numa amostra de 825 estudantes.

O coeficiente alfa de Cronbach encontrado variou entre 0,89 a 0,93 e o índice de fidedignidade global foi de 0,93, mostrando assim, alta confiabilidade do instrumento. O *scree plot* identificou subescalas e itens que poderiam ser refinados ou excluídos, resultando num inventário revisado com 30 itens, que foi aplicado em um grupo piloto de estudantes. A versão final do instrumento se manteve com 30 itens distribuídos entre os fatores estratégias globais, estratégias de solução de problemas e estratégias de suporte. Essa nova versão foi aplicada então em 443 estudantes. A correlação entre os fatores e o índice de fidedignidade total da escala foi $\alpha = 0,89$. Os dados psicométricos do instrumento demonstraram que ele é válido para avaliar a consciência metacognitiva dos estudantes e a percepção que estes têm sobre o uso das estratégias durante a leitura.

O estudo de Mokhtari e Reichard (2002) apontou que os leitores hábeis usam as estratégias globais e de solução de problemas com maior frequência que os leitores

pouco hábeis. Fato não observado para as estratégias de apoio. As relações entre habilidade de leitura e o tipo de estratégias usadas pelo aluno foram consideradas como evidências de validade do instrumento.

Schmitt (2000) desenvolveu um questionário com o objetivo de avaliar a consciência estratégica em leitura dos estudantes do Ensino Básico. O questionário denominado Índice de Estratégias de Metacompreensão (MSI) é composto por 25 itens com 4 opções de múltipla escolha e tem por objetivo auxiliar os professores a avaliarem as estratégias de leitura usadas por estudantes do ensino fundamental e médio durante a leitura de textos narrativos e expositivos. Está dividido em questões que contemplam as estratégias que os estudantes usam antes, durante e após a leitura, avaliando os comportamentos de metacompreensão divididos nas categorias de predição e verificação, hipóteses, objetivos, auto-questionamento, conhecimento prévio, resumo e uso de estratégias de fixação.

Os resultados obtidos pelos professores após a aplicação do instrumento auxiliam no desenvolvimento de programas de instrução individual para cada aluno de acordo com as necessidades de compreensão em leitura apresentadas. A autora descreve que o MSI apresenta índice de 0,87 de consistência interna e correlação significativa com o instrumento *Index of Reading Awareness (IRA)*, desenvolvido por Paris e Jacobs (1984) e com um texto de avaliação da compreensão elaborado pela técnica de Cloze, indicando que o instrumento avalia a habilidade de metacompreensão dos estudantes.

No Brasil, Colaço (2000) tendo por objetivo verificar como o leitor interage com o texto fazendo uso de estratégias de leitura, sua consciência das próprias dificuldades e se há relação entre o uso de estratégias metacognitivas e o grau de compreensão em leitura, realizou um estudo com estudantes do 3º ano de Ensino Médio de uma escola

pública. Para verificar essas questões, foram usados questionários, análise de protocolos e testes de compreensão de texto de jornais e revistas elaborados com a técnica de Cloze de múltipla escolha. Os resultados mostraram que no processo da leitura, geralmente os estudantes não planejam suas ações e não conseguem detectar e corrigir seus erros. Constatou-se, ainda, que o leitor mais proficiente foi aquele que usou mais estratégias metacognitivas em sua leitura. Assim, uma orientação pedagógica decorrente desse trabalho aponta para um melhor preparo teórico e prático dos professores de língua materna no que se refere ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura, considerando-se que essas estratégias são fatores relevantes no processamento da leitura.

O estudo de Joly, Cantalice e Vendramini (2004) teve por objetivo verificar as qualidades psicométricas de uma escala de estratégias de leitura para universitários. Participaram do estudo 1.038 universitários dos cursos de Administração, Educação Física, Pedagogia, Psicologia, Arquitetura, Ciência da Computação, Engenharia Civil e Letras de quatro universidades privadas do Estado de São Paulo. Os participantes tinham idade variando de 16 a 60 anos.

Os resultados revelaram que quanto às qualidades psicométricas, a escala pode ser considerada válida e fidedigna ($\alpha = 0,91$). A análise fatorial indicou a presença de três fatores – *estratégias globais* que representam um conjunto de estratégias de leitura orientado para a análise global do texto; *estratégias de suporte* dão apoio ao leitor para compreender a informação por meio do uso de materiais de referências, grifos, dentre outros; *estratégias de solução de problemas* são estratégias utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor frente as informações presentes no texto, são utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão, permitindo aos leitores traçarem um plano de ação para sanarem suas dificuldades.

As estratégias apontadas pelos estudantes, como as menos utilizadas, encontravam-se no momento anterior à leitura ($M= 2,2$) indicando que os universitários da amostra não fazem uma análise geral do texto antes da leitura. Após a leitura, foi observado no uso das estratégias a mesma média de 2,2 pontos. É interessante notar que houve um predomínio da releitura como estratégia utilizada durante e após a leitura. Esse fato pode indicar que estratégias metacognitivas de leitura para solução de problemas são as mais usadas quando os textos lidos são difíceis de serem compreendidos pelos universitários. As estratégias utilizadas durante a leitura apresentaram a maior média 2,7 pontos e os itens com maior frequência foram: *Reler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade para entender*, seguido de *Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil* e *Voltar a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando me distraio*. O uso dessas estratégias metacognitivas de leitura indicam que as estratégias de resolução de problemas são as mais usadas quando os textos lidos são difíceis de serem compreendidos pelos universitários (Joly & Cantalice, 2004).

Ainda, no nível universitário destaca-se o estudo de Abreu (2006), realizado com estudantes, entre 18 e 46 anos de idade, que freqüentavam diferentes cursos. Os objetivos do estudo foram identificar a freqüência de uso das estratégias metacognitivas de leitura, verificar o rendimento em resolução de problemas e buscar evidências de validade para a escala de estratégias de leitura para universitários (EMel-U) por meio da correlação com um teste de avaliação dinâmica da inteligência fluida. Os resultados mostraram uma freqüência média total de uso das estratégias de 59.80 que equivale ao uso de 49.54% das estratégias metacognitivas apresentadas pelo instrumento, sendo a estratégia solução de problemas a mais utilizada. Quanto ao gênero, observou-se que as estudantes do sexo feminino utilizam significativamente mais estratégias de leitura do

que os do sexo masculino. Verificou-se por meio do Teste de correlação de Pearson, que os fatores da escala apresentam correlações significativas, altas e positivas entre si e com o escore total.

Joly (2006) realizou estudo com 262 estudantes universitários para analisar e identificar possíveis relações entre a avaliação de rendimento em solução de problemas analógicos e a da frequência de uso de estratégias metacognitivas para resolver problemas de compreensão. Os instrumentos relativos à avaliação de estratégias e raciocínio lógico foram aplicados coletivamente. Os itens mais citados pelos participantes referem-se a procedimentos de monitoramento da compreensão em leitura. As estratégias, global e de solução de problemas, foram as mais usadas, sendo o procedimento de releitura o mais frequente. Foram constatadas correlações significativas, porém baixas entre 34,5% dos itens e o GfRI. Destes, 50% refere-se a estratégias metacognitivas de leitura. O momento de leitura que apresentou maior número de correlações por item com solução de problemas foi durante a leitura, ficando evidente a relação com a função executiva na medida em que as ações para solucionar os problemas de compreensão se manifestam pela análise do erro de entendimento do leitor, como se observa no presente estudo pela maior pontuação média das estratégias que envolvem o planejamento estratégico.

Estudo realizado por Carvalho (2006), no Ensino Fundamental, teve por objetivo avaliar as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas por 451 crianças, alunas de 2ª e 3ª e 4ª séries de escolas públicas e particulares, com idades entre 7 e 12 anos, sendo 53,7% sexo masculino e 46,3% do sexo feminino. O instrumento utilizado foi a escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Fundamental I (EMeL-EFI). É composta por 13 afirmações do tipo *Likert* com estratégias de suporte, de solução de problemas e globais. Os resultados demonstraram que os estudantes das 4ªs. séries

obtiveram escores mais altos em relação às demais séries, nos três fatores e apresentaram também as frequências médias mais altas nos momentos de leitura. As estratégias mais usadas foram apontadas como sendo as que pertencem à categoria de solução de problemas. A análise comparativa realizada revelou correlações significativas para todos os fatores com os três momentos de leitura, exceção feita às 2as e 4as séries no fator global, após a leitura. Os participantes que freqüentavam a escola estadual e as meninas revelaram maior freqüência no uso de estratégias.

Estudo exploratório realizado com a escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Médio (EMeL-EM), foi realizado por Joly, Santos e Marini (2006, no prelo). O estudo contou com a participação de 487 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas (55,7%) e particulares (44,3%) dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. A idade dos participantes variou de 14 a 21 anos com média de 16,2 anos e desvio padrão 1,27. A EMeL-EM é composta pelos fatores estratégias de solução de problemas, estratégias de suporte à leitura e estratégias globais. Esses fatores explicam 39,43 % da variabilidade da escala. O objetivo do estudo foi verificar o uso de estratégias metacognitivas de leitura por estudantes do Ensino Médio antes, durante e após a leitura. Os resultados apontaram à média geral dos sujeitos nos diferentes itens da escala de estratégias de leitura em 43,18 pontos. As estratégias que apresentaram maior pontuação média foram - *Reler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade de entendimento, Ler com atenção e devagar para ter a certeza de que estou entendendo o texto, Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil e Verificar se atingi o objetivo que havia estabelecido para a leitura*. Os resultados indicaram que os estudantes do Ensino Médio tendem a usar mais freqüentemente as estratégias metacognitivas de solução de problemas.

O momento de leitura que apresentou itens com menor pontuação média foi após a leitura. Quanto ao tipo de estratégia utilizada, a de suporte à leitura, foi apontada como sendo a de menor uso. Isso pode indicar que os estudantes em sua maioria, não utilizam materiais de referências para melhorar a compreensão do texto, frente a dificuldades por eles identificadas após a leitura, provavelmente por recorrerem, conforme apontado, ao maior uso de estratégias de solução de problemas.

Em relação ao gênero os participantes do sexo feminino demonstraram utilizar com maior frequência as estratégias de leitura. Quanto ao tipo de escola freqüentada, não foram observadas diferenças significativas. A precisão total da escala foi de $\alpha = 0,92$, para as estratégias metacognitivas globais foi de $\alpha = 0,85$ e $\alpha = 0,84$ para as de suporte à leitura. Buscam-se, agora, nesse estudo, evidências de validade convergentes entre a EMel-EM e uma Prova de Compreensão em leitura e evidências de validade de critério em relação ao rendimento acadêmico.

Verifica-se, com base nos estudos anteriormente citados, que o uso das estratégias de leitura facilita aos estudantes a compreensão dos textos que lêem dentro e fora do ambiente escolar. A metacognição enfatiza a participação ativa do leitor na análise da tarefa e das estratégias de leitura. Pesquisas realizadas indicam, por exemplo, que os leitores pouco hábeis e, também os iniciantes, raramente, usam estratégias de leitura para auxiliar a compreensão, enquanto os proficientes usam com frequência uma variedade de estratégias para preverem as informações do texto, reverem o conteúdo lido e verificarem se estão compreendendo, dentre outras (Jacobs & Paris, 1987; Pilgreen, 2006; Roit, 2006).

A presente pesquisa soma-se aos estudos sobre o uso das estratégias metacognitivas de leitura por alunos do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries, Ensino

Médio e Universitário(x) realizados por Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Abreu (2006), Joly (2006), Carvalho (2006), e por Joly, Santos e Marini (2006). Nesses estudos, a compreensão foi considerada como um dos objetivos principais a serem atingidos quando se lê, portanto, é importante verificar como a literatura tem tratado a compreensão em leitura.

CAPÍTULO II

COMPREENSÃO

Compreensão em leitura

Por meio de revisão da literatura sobre o tema, Chaguri, Barbosa, Arouca e Wuo (1997) sintetizam que a compreensão em leitura é uma habilidade fundamental que envolve a apreensão do significado que o leitor faz a partir daquilo que o autor quis comunicar. Assim, a compreensão não é um processo receptivo passivo, mas sim representa a interação do leitor com o texto (Solé, 1998; Stothard, 2004; Taboada & Guthrie, 2005).

Na visão de Bolívar (2002), compreender o que se lê implica estabelecer conexões lógicas entre as idéias do texto, conseguindo expressá-las com as próprias palavras. As inferências feitas pelo leitor e seus conhecimentos prévios são fundamentais na compreensão, pois há uma reconstrução de significado por parte do leitor, mediante o uso de suas operações mentais, com o objetivo de dar sentido às idéias propostas pelo autor.

A competência em leitura é definida por Braibant (1997) como a combinação entre duas habilidades básicas. A decodificação está relacionada à precisão e à rapidez no reconhecimento das palavras que condicionam toda a atividade de leitura e a compreensão em leitura a qual, por sua vez, implica a decodificação das palavras, associada ao uso das capacidades cognitivas e metacognitivas necessárias para compreender uma mensagem escrita

Para que o leitor atinja a compreensão plena de um texto é preciso que ele saiba combinar esquemas prévios e mantê-los ativados, por tempo suficiente, apresente

rapidez no processo de decodificação, tenha representação clara do conhecimento e use estratégias cognitivas eficazes para reter e evocar a informação obtida, bem como, das metacognitivas para monitorar o processo (Gonzáles, 1998; Rudell & Unrau, 2001). Sob a perspectiva da teoria cognitiva, para que isto ocorra, o leitor deve recuperar um esquema já existente em sua memória relativo ao vocabulário e o conhecimento que possui, relacionando-o às informações novas presentes no texto que lhe possibilitem compreendê-lo em sua totalidade (Pearson & Camperell, 2001).

Desse modo, a compreensão é considerada como um processo construtivo e integrativo, no qual os leitores hábeis fazem inferências para vincular idéias e obter informações que estão apenas implícitas no texto escrito, usando as estratégias metacognitivas de leitura, tais como, identificar aspectos importantes do texto, prestar atenção às informações relevantes, monitorar sua compreensão e tomar medidas corretivas, quando necessário, para minimizar dificuldades e distrações. Esse processo é necessário para que possa ser formada uma representação integrada do texto, não fazer uso de estratégias pode ser uma das causas dos problemas de leitura relativos à compreensão (Sthotard, 2004).

O conhecimento do significado das palavras é um pré-requisito para a compreensão do texto, pois o reconhecimento das palavras tem alta correlação com a aquisição de novos conhecimentos elaborados a partir do texto. Já o *conhecimento prévio* contribui substancialmente para a aprendizagem, pois os conhecimentos que o aluno possui ao ler um texto determinam a quantidade de novos conhecimentos que podem ser construídos, permitindo ao aluno inferir, por exemplo, qual seria o conteúdo de um texto e elaborar hipóteses sobre o mesmo. O uso de *estratégias metacognitivas de leitura* é altamente relevante para esse processo, pois facilitam ao aluno reconhecer o

vocabulário, ativar os conhecimentos prévios, estar motivado e estabelecer objetivos para ler.

Segundo Pearson e Camperell (2001), os outros componentes que influenciam a compreensão são a microestrutura e a macroestrutura do texto. A microestrutura envolve a combinação entre as sentenças por meio de conectivos lingüísticos, sinalizando as relações entre as idéias e sentenças. A macroestrutura se refere ao tipo de narrativa, ou seja, se o texto é expositivo, narrativo etc., neste último caso a performance do leitor será ampliada de acordo com o conhecimento prévio que ele tem sobre a estrutura do texto.

Hannon e Daneman (2001) destacam que a compreensão em leitura também está altamente correlacionada à inteligência geral pelas habilidades relativas ao reconhecimento das palavras dentro do texto, ao movimento dos olhos, à velocidade da leitura, aos conteúdos lexicais inerentes aos textos, à habilidade de leitura, à memória de trabalho e aos conhecimentos prévios que o leitor possui e que, integrados, permitem uma maior compreensão do texto.

Considerando as diferentes perspectivas conceituais apresentadas, pode-se afirmar que a compreensão em leitura envolve uma relação entre o leitor e o texto, que pode ser estabelecida por meio das inferências as quais são realizadas com base no conhecimento prévio e na relação desses com as novas informações encontradas no texto. Essa relação que leva à compreensão, será mais fácil de se estabelecer quando o leitor faz uso das estratégias de leitura que lhe permitem avaliar e monitorar sua compreensão.

No que tange à leitura dos estudantes do Ensino Médio especificamente, Taboada e Guthrie (2005) destacam que é nesse nível de ensino que os estudantes lêem com o objetivo de obterem novos conhecimentos de áreas específicas como estudos sociais,

ciências naturais e literatura. Os autores denominam este tipo de leitura como leitura em “matérias de conhecimento”. O aumento crescente do vocabulário dos textos usados nesse nível de ensino indica a complexidade das informações que, espera-se, os estudantes possam manipular.

Joly (2001) enfatiza a importância dada pelos pesquisadores à capacidade do aluno em compreender o que lê no processo de aprendizagem, sendo considerada uma habilidade fundamental em todos os níveis de desenvolvimento. Quando há compreensão o leitor é capaz de julgar, criticar, integrar, transformar e aplicar, tendo como referência seu conhecimento prévio e objetivo do texto lido. Daí decorre a necessidade de avaliar o nível de compreensão do leitor a fim de identificar como entende e compreende o significado dos textos que lê.

Avaliação da compreensão em leitura

A avaliação diagnóstica da compreensão em leitura, segundo informações destacadas por Cantalice (2004), enfrenta várias dificuldades. Dentre elas, há a diferença dos currículos entre as escolas e a necessidade de selecionar testes que sejam compatíveis com a questão educacional que se vai investigar. Além disso, avaliar a compreensão é uma tarefa complexa que requer do avaliador uma descrição do rendimento dos estudantes em termos de habilidades e sub-habilidades.

A avaliação é feita mais freqüentemente por meio de testes de leitura, que são compostos por algumas questões sobre passagens do texto e com várias possibilidades de respostas (Capovilla, Joly & Tonelotto, 2006; Stothard, 2004). As críticas a esse método estão pautadas no tipo de procedimento usado que ou não garante a fidedignidade dos resultados ou os resultados apresentados estão contaminados pelo

corretor. Os críticos citam como exemplo que questões desse tipo podem ter mais de uma resposta correta e que essa pode não aferir o nível de compreensão do respondente, uma vez que as questões geralmente se atentam mais aos pequenos detalhes do texto e menos à intenção do autor e entendimento global da informação (Koslin, Zeno & Koslin, 1987). Acrescente-se a isso, a escassez de instrumentos brasileiros disponíveis para tal fim, conforme se verifica no acervo brasileiro do Conselho Federal de Psicologia.

Avaliar a compreensão em leitura segundo Witter (1995), implica usar instrumentos que auxiliem no desenvolvimento e na avaliação das características dos leitores, diferenciando-os quanto ao seu rendimento. Um método que tem sido bastante utilizado para avaliar a compreensão em estudantes do Ensino Básico e Superior é a Técnica de Cloze que foi desenvolvida por W. L. Taylor em 1953. O rendimento individual do leitor no Cloze depende muito do quanto ele entende e compreende o significado global do texto. Essa técnica avalia implicitamente os fatores que afetam a compreensão, tais como, o conhecimento prévio, os gerais sobre a língua, os específicos e o vocabulário (Ackerman & col, 2000).

A técnica de Cloze clássica consiste na construção ou seleção de um texto de aproximadamente 300 vocábulos, no qual se omite todo quinto vocábulo, substituindo-o por uma lacuna. Solicita-se ao leitor que, após a leitura integral do texto, complete os espaços em branco com a palavra que considera melhor encaixar-se naquele contexto. O vocábulo escolhido deve corresponder exatamente ao vocábulo omitido (Taylor, 1953 apud Joly, 1999).

O texto, usando a técnica de Cloze, pode ter outros parâmetros para a omissão sistemática das palavras, como um sistema de razão, por exemplo, pode-se suprimir todo 5º, 7º ou 10º vocábulos ou uma dada categoria gramatical (adjetivo, verbo, pronome etc.), ou ainda, pode-se suprimir 20% do total dos vocábulos do texto de modo aleatório.

Quanto ao tamanho da lacuna que substitui o vocábulo, Bormuth (1968) sugere que seja proporcional ao tamanho do vocábulo omitido, pois na perspectiva desse pesquisador os resultados obtidos apresentariam índices mais altos de correlação com outras medidas de compreensão em leitura. Esse procedimento denomina-se Cloze progressivo ou sistemático (Abraham & Chapelle, 1992; Joly, 1999).

Segundo Ranalle (2000), as evidências encontradas nas pesquisas sugerem que o uso excessivo de *recursos coesivos* no texto de compreensão em leitura dificulta o rendimento dos sujeitos, sendo que, em alguns casos é até prejudicial. O *tipo de linguagem* usada no Cloze deve corresponder à área de competência que se quer avaliar, pois o *grau de dificuldade do texto* pode influenciar o rendimento da compreensão em leitura. As pesquisas indicam que as transcrições de diálogos apresentam escores mais altos na correlação com as provas realizadas por professores e nos testes subjetivos de habilidades verbais do que com o Cloze baseado em textos em formato de prosa.

A capacidade do texto em ativar *esquemas familiares* ou *esquemas formais* é outro aspecto a ser considerado, já que levam os sujeitos a melhorarem seus escores. A *fonte da informação* é outra variável relevante na seleção do texto, pois esta não deve ser baseada em textos do tipo literário, que possuam critério gramatical e semântico próprio e que não se apliquem ao teste. Os textos enciclopédicos carecem de recursos coesivos o que pode afetar negativamente o rendimento dos sujeitos (Ranalle, 2002).

O Cloze progressivo pode ter opções de múltipla escolha. Esse modelo apresenta como vantagem a possibilidade de relacionar o grau de dificuldade do texto com o grau de dificuldade no preenchimento das lacunas. Requer do leitor um processamento do texto que lhe permite aproximar-se do vocabulário utilizado pelo autor. A necessidade de escolher uma alternativa que se encaixe perfeitamente no texto exige que o leitor o compreenda. Além disso, permite-lhe confirmar ou refutar a hipótese encontrada

anteriormente para o preenchimento da lacuna. Quando a expectativa do leitor é confirmada ele continua e quando não, ele pode voltar e escolher a alternativa que faça sentido no texto, diminuindo em grande parte a desistência do testando durante a realização do teste e sendo uma motivação completar a tarefa. Outra vantagem está ligada ao fato que o teste de múltipla escolha dá ao testando autonomia quando diminui o nível oculto da correção, uma vez que se apenas uma resposta é a correta ele sabe que é uma das alternativas propostas (Koslin, Zeno & Koslin, 1987).

Em 1981, Marino (citado por Santos, 1989), já ressaltava o aumento do uso dessa técnica, acreditando que tal fato se devia ao reconhecimento da compreensão em leitura como um diálogo entre o texto e leitor. Nesse sentido, o Cloze como tarefa que envolve tanto as expectativas do leitor como as pistas do texto, passou a ser visto como instrumento apropriado tanto para avaliar, como para desenvolver a compreensão. Ranalle (2002) apontou ainda, a facilidade em montar o texto no formato do Cloze e os procedimentos de correção, como atrativos para o seu uso em pesquisas e para fins educacionais.

O texto utilizado nesse estudo foi estruturado por meio da técnica de Cloze e consiste de um editorial composto por 300 palavras, no qual estão omitidos os 5º vocábulos e as respostas são de múltipla escolha com cinco alternativas de respostas. O estudo de validade do instrumento, realizado por Joly (2005a), no Ensino Médio com 704 estudantes, sendo 53,8% do sexo feminino e 46,2% do sexo masculino de escolas públicas e particulares, com idade variando de 14 a 23 anos que revelou índice de fidedignidade global de $\alpha = 0,90$. Outros estudos com o instrumento estão sendo realizados.

Como apresentado, a técnica de Cloze tem sido amplamente pesquisada, revelando-se eficiente tanto para fins de diagnóstico, como também, procedimento de

treino usado didaticamente em diversas situações de aprendizagem com o objetivo de desenvolver habilidades de compreensão, generalização e transferência da aprendizagem para qualquer situação de leitura (Joly, 1999; Santos, 1989).

Estudos têm sido realizados fazendo uso da técnica de Cloze para a construção de instrumentos de medida que avaliem a compreensão em leitura. Para a presente pesquisa o levantamento bibliográfico, dos últimos cinco anos, realizado nas bases de dados brasileiras e nas bibliotecas virtuais da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UnB) e Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), revelou que a maioria dos estudos foi conduzida ou orientada pelas professoras Acácia Aparecida Angeli dos Santos, voltados para o nível Universitário, e Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly realizados no Ensino Fundamental e nível Universitário, ambas da Universidade São Francisco, que também fizeram uso da técnica em seu estudo de doutorado. Isso leva a concluir que essas pesquisadoras brasileiras têm se destacado no estudo dessa técnica como instrumento de avaliação e intervenção relacionado à compreensão em leitura. Com base no levantamento realizado e sem a pretensão de abarcar a totalidade de investigações descritas, serão apresentados, a seguir, alguns estudos realizados, contemplando o uso da técnica de Cloze, com estudantes do Ensino Médio e Universitário brasileiro.

Estudos com a Técnica de Cloze

Os estudos que serão apresentados enfocam especificamente aqueles realizados no Brasil, por considerar que para esse estudo é relevante analisar a produção com a técnica de Cloze no país. Com o objetivo de dar ao leitor uma amostra representativa do

panorama global das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, estas serão apresentadas das mais recentes às mais antigas.

Joly e Paula (2005) conduziram um estudo com 201 estudantes, tendo por objetivo verificar o rendimento em compreensão em leitura dos universitários ingressantes, identificar a frequência de uso das estratégias de aprendizagem e analisar se há relação entre as estratégias de aprendizagem utilizadas e o rendimento em compreensão em leitura. Os resultados indicaram que o rendimento em compreensão de 69% dos universitários da amostra ficou no nível de frustração. Os resultados não evidenciaram correlações entre o uso de estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura.

No intuito de buscar relações entre o rendimento em compreensão em leitura e percepção de barreiras à criatividade, Joly e Guerra (2004) conduziram estudo com 121 universitários ingressantes. Os instrumentos utilizados foram um texto elaborado com a técnica de Cloze e o Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal. A frequência de acertos em compreensão variou entre 30 e 36 pontos para 61,2% dos sujeitos, correspondendo a um rendimento médio. O fator Tempo / Falta de oportunidade foi o mais citado. Os resultados não revelaram correlações estatisticamente significativas entre compreensão em leitura e identificação de barreiras à criatividade pessoal ($r = 0,13$; $p = 0,00$).

Silva e Santos (2004) com o objetivo de avaliar a compreensão em leitura de universitários e sua relação com o rendimento no vestibular na prova de língua portuguesa e o rendimento médio no primeiro ano, aplicaram um texto elaborado a partir da técnica de Cloze em 782 ingressantes de oito cursos de uma universidade particular. As comparações realizadas entre rendimento médio e os escores do Cloze apontaram um índice de correlação positiva entre as duas variáveis ($r=0,34$), considerados

estatisticamente significativos ($p < 0,01$). Dentre os principais resultados destacam-se a baixa pontuação obtida no Cloze, indicando que os estudantes apresentam um nível de compreensão aquém do esperado para essa etapa de escolaridade. Com base nos resultados foi possível concluir que o teste de Cloze mostrou-se um instrumento adequado para avaliar a compreensão em leitura e que apresentava evidências de validade concorrente, tendo como critério o rendimento acadêmico.

Considerando que o livro é um importante recurso mediador do processo ensino-aprendizagem e um instrumento necessário para a obtenção dos objetivos do ensino, Andrade (2004) realizou uma pesquisa investigando a compreensibilidade de dois livros de contabilidade introdutória que são mais adotados pelas universidades públicas brasileiras. Para tal fim, foi utilizado um texto elaborado pela técnica de Cloze que consistiu na retirada sistemática de palavras do texto cuja compreensibilidade se desejava avaliar. Os livros selecionados foram submetidos a testes com um grupo de 213 estudantes do curso de Ciências Contábeis do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Os resultados das análises indicaram falta de relação entre o rendimento no teste Cloze e o nível de formação do estudante. Não foram observadas relações entre o rendimento do estudante no teste Cloze e o seu correspondente rendimento acadêmico na disciplina. Análises indicaram que, em relação aos textos examinados, a maior parte dos estudantes demonstrou rendimento satisfatório e os textos apresentaram uniformidade na distribuição dos escores. O autor concluiu pela compreensibilidade dos livros e, conseqüentemente, sua adequação aos períodos considerados.

Tendo como objetivo verificar se existe relação entre os estilos cognitivos e a habilidade de compreensão de leitura em universitários ingressantes, Martins (2004) desenvolveu uma pesquisa com 218 estudantes de universidades particulares nos cursos

de Engenharia Civil, Pedagogia, Matemática, Computação, Análise de Sistemas, Administração, Psicologia e Farmácia. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Avaliação de Estilos Cognitivos e um texto preparado segundo a técnica de Cloze. Os resultados indicaram que a maior parte dos universitários estudados tende a ser divergente e reflexiva, havendo holistas e serialistas em proporção equivalente. Houve diferença significativa entre os estilos cognitivos e o sexo, indicando que os homens são mais holistas que as mulheres. Identificou-se, também, uma correlação negativa entre a habilidade de compreensão de leitura e o estilo cognitivo divergente.

Oliveira (2003) realizou uma pesquisa com 270 estudantes universitários ingressantes dos cursos de Administração, Direito e Psicologia de uma universidade particular, tendo como objetivos verificar a relação entre compreensão em leitura, o rendimento acadêmico e a avaliação da aprendizagem. Como instrumentos foram utilizados dois textos elaborados com técnica de Cloze, as notas escolares e um questionário solicitando um tipo de instrumento de avaliação com a qual o estudante considerava que seria mais bem avaliado pelo professor e quais efetivamente os docentes mais usam. Os resultados demonstraram correlação significativa entre o escore do Cloze e o rendimento acadêmico, confirmando pesquisas anteriores. Quanto ao tipo de avaliação mais usada pelos professores os resultados evidenciaram a prova dissertativa individual como sendo a mais utilizada e os trabalhos dissertativos em grupo como a melhor estratégia a ser usada sob o ponto de vista do estudante.

Buscando correlacionar o nível de compreensão em leitura com o boletim escolar e as representações dos professores, Souza (2003) conduziu um estudo com estudantes da 2ª série do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Alegre. Para alcançar tais objetivos, aplicou nos estudantes um teste cloze de compreensão em leitura, realizou uma entrevista com o professor, para obter suas representações acerca da compreensão

em leitura e verificou o rendimento acadêmico alcançado por esses estudantes por meio da nota do boletim escolar. Os resultados indicaram que não houve correlação significativa entre a compreensão em leitura e as representações do professor e baixa correlação entre compreensão em leitura e boletim escolar.

Com o objetivo de analisar a relação entre o nível de compreensão e o uso de estratégias metacognitivas, Söhngen (2003) realizou uma investigação com quinze estudantes do Programa de Pós-Graduação em Letras de uma universidade do Rio Grande do Sul. Os instrumentos utilizados foram um texto elaborado pela técnica de Cloze e um protocolo verbal. Na coleta dos dados, os estudantes leram o texto oralmente e preencheram as lacunas do procedimento "cloze" motivando as suas escolhas. Cada sessão foi gravada, transcrita e analisada. Os resultados da análise estatística mostraram uma correlação significativa entre os escores de compreensão, obtidos através do procedimento "cloze" e o uso de estratégias metacognitivas. Ficou corroborada a hipótese de que, quanto maior o número de estratégias metacognitivas utilizadas pelo leitor, maior a chance desse leitor ter sucesso na compreensão. Esses resultados indicam que o procedimento "Cloze" constitui-se em um instrumento metacognitivo válido na avaliação da compreensão leitora.

Com o objetivo de verificar a relação entre compreensão em leitura e rendimento acadêmico, Oliveira, Santos e Primi (2003) realizaram uma pesquisa com 412 universitários do 1º ano dos cursos de Letras, Psicologia, Matemática e Odontologia. O instrumento utilizado foi o Teste de Cloze, que teve os escores correlacionados com as notas médias das disciplinas cursadas pelos estudantes no 1º semestre. À exceção do curso de matemática, em todos os demais cursos os resultados obtidos revelaram uma associação significativa entre compreensão em leitura e rendimento acadêmico.

Ainda em 2003, Cunha verificou se havia relação entre o nível de compreensão de leitura e o uso de alguns tópicos gramaticais da norma culta na produção escrita, entre universitários ingressantes. Os sujeitos foram 134 estudantes do 1º ano de cursos das áreas de exatas, humanas e biológicas, de duas universidades particulares. Como instrumento foi utilizado um texto elaborado com a técnica de Cloze tradicional e foram analisados textos produzidos pelos estudantes com o objetivo de avaliar, de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, a correção no uso da ortografia, concordância verbal e concordância nominal. Os resultados indicaram que quanto menor a compreensão em leitura, maior o número de erros nos tópicos gramaticais, confirmando haver relação entre compreensão da leitura e escrita. A técnica de Cloze mostrou-se um instrumento útil para detectar em quais níveis estão os leitores, trazendo elementos para eventuais programas de intervenção ou para práticas pedagógicas dos docentes que desejem auxiliar o desenvolvimento das capacidades lingüísticas em seus estudantes ingressantes.

Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) conduziram um estudo com 612 estudantes ingressantes nos cursos de Medicina, Odontologia, Administração e Psicologia de uma universidade particular, tendo como objetivo investigar a aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI) na análise de um instrumento construído com a técnica de Cloze para avaliar a compreensão em leitura. Os resultados demonstraram que a habilidade de compreensão de textos da maneira como é exigida no teste de Cloze, depende de inúmeras variáveis como recuperação da palavra a partir da estrutura sintática das frases nas quais a palavra omitida é inserida, da competência do leitor em estabelecer relações entre os elementos do texto e de sua capacidade em desenvolver associações apropriadas entre o conhecimento prévio e a informação trazida pelo texto.

A análise estatística por meio da Teoria da Resposta ao Item (TRI), demonstrou que a escala atingiu um alto índice de consistência interna, embora algumas lacunas não tenham apresentado parâmetros psicométricos aceitáveis. Identificou-se que algumas lacunas apresentaram grau de dificuldade muito elevado e baixa discriminação. O estudo reafirmou a boa qualidade do Cloze como instrumento da avaliação da compreensão em leitura.

Cruz (2002) com o objetivo de identificar a forma como o professor entende e avalia a leitura e como os estudantes se desempenham nessa atividade, conduziu um estudo com 41 estudantes de quarta série de uma escola pública de Ensino Fundamental, divididos em quarta série A (N=19) e quarta série B (N=22) e seus respectivos professores (N=2). Os dados foram coletados por meio de um questionário de caracterização do comportamento da leitura (QCCL), um questionário de atitudes frente a leitura (QAL), um texto preparado de acordo com a técnica de Cloze e a classificação dos professores com base no rendimento de leitura dos estudantes. Os resultados do QCCL indicam que 84,21% dos estudantes da quarta série A gostam de ler e 73,68% entendem o que lêem. Em relação à quarta série B, 63,63% gostam de ler e 68,18% entendem o que lêem. O QAL mostrou que 100% dos sujeitos da quarta série A percebem que a leitura melhora seu rendimento escolar e 95,45% dos sujeitos da quarta série B partilham da mesma opinião. O teste de Cloze demonstrou que os sujeitos são considerados leitores de medianos a alto, sendo classificados como leitores independentes. A avaliação dos professores foi compatível com o resultado encontrado.

Em 2001, Zucoloto pesquisando as dificuldades de aprendizagem e sua relação com a escrita, a compreensão da leitura e o fracasso escolar, conduziu um estudo para identificar se existiam diferenças significativas na compreensão da leitura dos estudantes com dificuldade de aprendizagem em escrita, e se o rendimento dos estudantes nas

atividades apresentava alguma diferença em função da idade ou do gênero. Os sujeitos foram 194 estudantes de segunda e terceira séries em uma escola pública de periferia. Os estudantes foram categorizados pela dificuldade de aprendizagem em escrita segundo o instrumento ADAPE. A compreensão da leitura foi avaliada por dois textos elaborados seguindo a técnica de Cloze, que apresentavam diferentes quantidades de omissões. Os resultados mostraram que na segunda e terceira séries os erros na compreensão da leitura aumentavam em função da dificuldade de aprendizagem escrita e que os estudantes mais velhos apresentavam mais erros do que os mais novos.

Santos (2001) identificou o uso das estratégias de compreensão em leitura de textos em espanhol e comparou, mediante a Técnica de Cloze, com o rendimento de leitura em espanhol básico de estudantes do curso de Turismo. Os dados foram coletados em dois momentos. No momento do pré-teste, foi aplicado um questionário para levantamento das estratégias de leitura utilizadas e um teste de Cloze para medir o rendimento de compreensão de leitura no início do semestre letivo. Na fase do pós-teste, foi aplicado um novo questionário com o mesmo objetivo do primeiro e um segundo teste de Cloze no final do semestre letivo. Os resultados revelaram que no pré-teste, os estudantes indicaram satisfatoriamente as estratégias de compreensão de leitura utilizadas, porém apresentaram um nível de rendimento baixo no conhecimento do idioma espanhol. No pós-teste, constatou-se que os estudantes não sabem que lêem com estratégias de compreensão e não mudaram as estratégias utilizadas. Quanto ao teste de Cloze, apresentaram uma melhora significativa no rendimento de leitura de textos em espanhol. Os estudantes do noturno demonstraram rendimento superior aos do diurno. A técnica de Cloze mostrou-se um instrumento eficaz para avaliar o rendimento em leitura de uma língua estrangeira.

Considerando a relevância da compreensão em leitura como uma habilidade cognitiva que pode ser avaliada por meio do uso de estratégias metacognitivas e o fato de que no Brasil há uma lacuna tanto quanto a investigações dessa natureza no âmbito do Ensino Médio, quanto de instrumentos psicométricos adequados e, em atendimento às resoluções nº 025/2001 e 002/2003, que regulamentaram o uso de testes psicológicos no Brasil ressaltando a necessidade dos instrumentos apresentarem padrões mínimos de excelência, destacando a importância de possuírem características psicométricas adequadas, propondo que os novos instrumentos sejam lançados no mercado profissional já se configurando como instrumentos válidos e precisos. Diante do exposto, o presente estudo se inseriu no campo da psicologia educacional, investigando o uso das estratégias metacognitivas de aprendizagem, buscando encontrar respostas que possam orientar programas que melhorem o desempenho e o rendimento acadêmico dos estudantes. Desse modo, os objetivos da presente pesquisa foram:

- ✓ Identificar a frequência de uso das estratégias de leitura pelos estudantes;
- ✓ Identificar o rendimento em compreensão em leitura;
- ✓ Verificar se o gênero, a faixa etária, série e tipo de escola freqüentada influenciam no rendimento em compreensão e uso das estratégias de leitura;
- ✓ Verificar as evidências de validade para a EMeL-EM, sendo validade convergente para uma Prova de Compreensão em leitura e validade de critério em relação ao rendimento acadêmico.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa 641 estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas (47,2% dos sujeitos) e duas escolas particulares (52,9% dos sujeitos) de três cidades do interior de São Paulo, próximas a região de Jundiaí. A amostra foi composta por conveniência, sendo que 50,4% dos participantes eram do sexo feminino e 49,6 % do sexo masculino.

Os participantes tinham idade variando de 14 a 19 anos, com média de 15,67 e desvio padrão de 1,19 anos. Quanto ao horário de aula em que freqüentavam a escola 73,6% de estudantes estudavam no período diurno e 26,4% no período noturno.

A amostra foi composta por estudantes das três séries que compõem o Ensino Médio conforme mostra a Tabela 1.

Tabela1 – Descrição da porcentagem de sujeitos por série

Série	N	%
1 ^a	277	43,2
2 ^a	249	38,8
3 ^a	115	17,9
Total	641	100

Instrumentos

Escala de Estratégias de Leitura – Ensino Médio (EMeL - EM) (Joly, 2005a). (anexo 4)

Tem por objetivo avaliar o tipo e a frequência de estratégias de leitura que os jovens estudantes utilizam antes, durante e depois da leitura de textos informativos. É composta por 39 afirmações do tipo *Likert* com três opções de frequência – nunca, algumas vezes e sempre.

A análise fatorial do instrumento indicou três fatores, sendo 15 estratégias metacognitivas globais (questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 29, 36), 10 estratégias metacognitivas de suporte à leitura (questões 12, 13, 16, 27, 32, 33, 34, 37, 38, 39) e 15 metacognitivas de solução de problemas (questões 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 20, 23, 25, 28, 30, 31, 35). Estes fatores explicam 39,43 % da variabilidade da escala. A precisão total da escala é de $\alpha = 0,92$ e de $\alpha = 0,85$ para estratégias metacognitivas globais e de solução de problemas e $\alpha = 0,84$ para as de suporte à leitura.

Quanto ao momento de leitura os itens de número 1 ao 4 se referem a estratégias utilizadas antes da leitura, os de número 5 ao 30 se referem às estratégias durante a leitura e os itens 31 a 39 estão relacionadas a estratégias que são utilizadas depois do término da leitura.

Planilha com notas

A planilha de notas foi fornecida pela secretaria das escolas com a média bimestral dos estudantes em Língua Portuguesa, para a verificação do rendimento acadêmico de cada participante.

Prova de compreensão em leitura - Ensino Médio (Joly, 2005b) (anexo 3)

É composta por um texto do tipo editorial ao qual foi aplicada a Técnica de Cloze (Taylor, 1953), com alternativas de múltipla escolha. Foi omitido todo quinto vocábulo num texto de 300 palavras. As omissões foram substituídas por lacunas, sendo todas do mesmo tamanho. Os sujeitos escolhem entre as cinco alternativas de múltipla escolha, a palavra que preenche corretamente cada lacuna, dando sentido à frase. As alternativas de múltipla escolha possuem uma única resposta correta, uma palavra da mesma classe gramatical da palavra que foi omitida, duas palavras relacionadas à classe gramatical que foi omitida e uma palavra de classe gramatical diferente da omitida.

São consideradas corretas as palavras que completam a lacuna de forma exatamente igual ao texto original. As respostas em branco são computadas como erro, para cada acerto é atribuído um ponto. O rendimento dos sujeitos é registrado considerando acertos e erros. O instrumento apresenta precisão de $\alpha = 0,90$.

A construção de um teste ao qual foi aplicada a técnica de Cloze com opção e múltipla escolha insere-se como uma inovação. As buscas na literatura nacional não revelaram nenhum outro teste que tenha sido construído com tais características. Na literatura internacional foram encontrados estudos nos quais os autores pontuam as vantagens emocionais e de empenho motivacional dos testandos em concluir o teste. Esse fato foi observado também nesse estudo na aplicação do texto ao qual foi aplicada a técnica de Cloze com opção de múltipla escolha. Durante a coleta dos dados foi verificado o empenho e dedicação em concluir o teste, como se fosse um desafio encontrar a palavra que preenchesse corretamente a lacuna. Ao término do teste observou-se que os alunos que liam o seu texto e viam que algo não fazia sentido retomavam até encontrar a palavra que permitisse compreender o texto corretamente.

Levanta-se como hipótese que os altos escores obtidos pelos alunos no teste se devem a essa perseverança motivacional.

Procedimento

O presente estudo foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado. O contato com as Escolas públicas e privadas explicando quais são os objetivos da pesquisa foi realizado, solicitando autorização dos Diretores das escolas e/ou mantenedores para a coleta de dados.

No ato da aplicação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1) foi entregue aos participantes, explicando as características da pesquisa e garantindo o sigilo dos dados. Esse foi assinado pelo estudante ou pelo seu responsável no caso dos menores de 18 anos e devolvido ao aplicador na data previamente agendada.

A escala foi aplicada coletivamente em grupos de 20 a 35 estudantes na própria escola, em sessão única, com duração de aproximadamente 20 minutos. Foi solicitado aos sujeitos que após a leitura de cada questão pelo aplicador, assinalassem a alternativa que melhor revelava a frequência com que utilizam as estratégias de leitura quando lêem textos do tipo informativo. O aplicador leu uma questão por vez e aguardou que todos os sujeitos tivessem respondido para seguir à questão seguinte. Esse procedimento foi adotado em função das características de agitação, dispersão e brincadeiras típicas dos adolescentes quando estão em grupo, tendo por objetivo garantir que todos os estudantes respondessem à escala, sendo que tal objetivo foi atingido.

Num segundo momento, após a aplicação da escala o aplicador entregou aos estudantes o texto ao qual foi aplicada a técnica de Cloze e que avalia a compreensão em

leitura, orientando-os que as respostas deviam ser individuais e que todo o texto deveria ser lido antes e após a escolha das lacunas que preenchiam corretamente os espaços em branco do texto. O tempo destinado para essa etapa foi de aproximadamente 30 minutos.

Cada unidade escolar disponibilizou ao pesquisador uma planilha com o rendimento acadêmico dos estudantes, sob a forma de notas. Essa é referente à média em Língua Portuguesa do bimestre letivo no qual foi realizada a coleta de dados na escola.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados foram analisados considerando os objetivos do presente estudo. A discussão pautou-se pelo pressuposto de leitura como uma habilidade que possibilita ao indivíduo decodificar, compreender e criticar uma informação escrita, fazendo uso dos conhecimentos e informações adquiridas (Collins, 1998; Harris & Hodges, 1995; Rupley & Wilson, 1997). A metacognição é de fundamental importância nesse processo, pois seu uso permite aos leitores planejarem, monitorarem e regularem a própria compreensão (Jacobs & Paris, 1987).

Utilizaram-se análises estatísticas descritivas e inferenciais para caracterizar a frequência de uso das estratégias metacognitivas de leitura pelos participantes considerando-se o escore global, por fator e por momento de leitura, bem como, para correlacionar os instrumentos e o rendimento acadêmico. Tendo em vista que a quantidade de itens da escala difere por fator e momento de leitura, foi calculada a média ponderada dos escores brutos obtidos a fim de permitir a análise comparativa entre eles. A análise estatística inferencial foi realizada usando a Prova de Correlação de Pearson, teste *t* de *Student* e ANOVA. Foram considerados 5% como margem de erro padrão para os testes estatísticos utilizados.

Análise descritiva dos resultados da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura

A pontuação dos sujeitos nos diferentes itens da escala de estratégias metacognitivas de leitura variou de zero a dois, não havendo concentração de resposta

no limite inferior ou superior. A pontuação média foi de um ponto, indicando que não houve variabilidade de respostas.

Tabela 2 – Distribuição da frequência percentual de respostas dos sujeitos na escala

	Estratégias de leitura	Média	Desvio Padrão	% de resposta por alternativa			
				Nunca (0)	A. Vezes(1)	Sempre (2)	
Antes	1- Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto	0,81	0,60	29,2	60,4	10,5	
	2- Ver como é a organização do texto	0,93	0,75	31,7	43,5	24,8	
	3- Organizar um roteiro para ler	0,60	0,69	51,5	37,0	11,5	
	4- Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto	1,00	0,67	23,0	54,4	22,6	
Durante	5- Fazer comentários críticos sobre o texto	1,09	0,68	18,9	53,5	27,6	
	6- Opinar sobre as informações do texto	1,18	0,63	12,2	57,4	30,4	
	7- Parar de ler para ver se estou entendendo	1,38	0,69	12,2	38,1	49,8	
	8- Reler trechos quando tenho dificuldade	1,71	0,52	3,1	22,3	74,6	
	9- Reler em voz alta os trechos que não compreendi	1,12	0,80	26,4	35,1	38,5	
	10- Voltar e ler alguns parágrafos	1,46	0,65	8,7	36,2	55,1	
	11- Verificar se as hipóteses que fiz estão certas erradas	1,00	0,67	22,8	54,8	22,5	
	12- Grifar o texto para destacar as informações	0,82	0,70	35,1	47,9	17,0	
	13- Fazer anotações ao lado do texto	0,72	0,71	42,9	42,3	14,8	
	14- Consultar o dicionário	0,97	0,66	23,2	56,8	20,0	
	15- Fixar a atenção em determinados trechos do texto	1,26	0,64	10,6	53,0	36,3	
	16- Fazer anotações sobre o texto	0,84	0,69	32,9	50,1	17,0	
	17- Ler novamente trechos para fazer relações	1,51	0,59	4,8	39,2	56,0	
	18- Relacionar o assunto com conhecimento prévio	1,21	0,68	14,5	49,6	35,9	
	19- Deduzir informações do texto	1,36	0,66	16,7	59,1	24,2	
	20- Analisar se as informações são lógicas	1,36	0,65	9,7	44,3	46,0	
	21- Ler com atenção e devagar	1,59	0,57	3,9	32,9	63,2	
	22- Reler trechos para relacionar as informações	1,23	0,64	11,2	54,1	34,6	
	23- Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil	1,75	0,47	1,7	21,5	76,8	
	24- Questionar o texto para entendê-lo melhor	1,01	0,65	21,1	57,3	21,7	
	25- Ficar atento aos nomes, datas, época e locais	1,27	0,67	12,3	48,0	39,6	
	26- Fazer suposições sobre o significado de um trecho	1,04	0,65	19,5	57,3	23,2	
	27- Interpretar o que o autor quis dizer	1,32	0,63	8,7	50,4	40,9	
	28- Ler em voz alta quando o texto é difícil	0,95	0,81	35,1	34,8	30,1	
	29- Diferenciar as informações da opinião do autor	0,74	0,63	35,7	54,1	10,1	
	30- Pensar sobre por que fiz suposições certas e erradas	0,74	0,68	39,0	47,6	13,4	
	Depois	31- Relembrar os principais pontos	1,38	0,64	4,6	43,6	46,1
		32- Escrever com minhas palavras	0,79	0,74	39,9	41,0	19,0
		33- Fazer lista dos tópicos mais importantes	0,56	0,67	53,5	36,8	9,7
		34- Fazer um resumo do texto	0,80	0,71	37,0	46,0	16,8
35- Verificar se atingi o objetivo		1,06	0,70	21,12	51,6	27,1	
36- Identificar se fiz hipóteses corretas		0,83	0,64	30,7	55,9	13,4	
37- Fazer um esquema do texto		0,69	0,67	42,4	46,2	11,4	
38- Copiar os trechos mais importantes		0,72	0,74	45,1	38,1	16,8	
39- Listar as informações que entendi		0,66	0,69	46,5	41,2	12,3	

Verifica-se na Tabela 2 que as estratégias com maior pontuação média foram o item 8 – *Reler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade de entendimento* e o item 23 – *Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil*. Esses itens pertencem à categoria de estratégias metacognitivas de leitura de solução de problemas. Indicando que os estudantes fazem maior uso de estratégias quando encontram dificuldades ao lerem o texto, corroborando o estudo de Mokhtari e Reichard (2002). Destaca-se ainda, que os itens 8 e 23 foram os mesmos que apresentaram maior pontuação média no estudo realizado com universitários por Joly, Cantalice, Vendramini (2004) e por Joly, Santos e Marini (2006).

Os itens que apresentaram menor pontuação média foram o item 03 – *Organizar um roteiro para ler*, pertencente ao fator global e o item 33 – *Fazer lista dos tópicos mais importantes do texto*, que pertence à categoria de estratégias metacognitivas de *suporte* à leitura. Comparando-se o item 03 com o 33, verifica-se que ambos descrevem procedimentos relacionados aos processos de pensamento relativos ao “*como usar estratégias metacognitivas*” tais como sublinhar um texto, fazer resumo, destacar os aspectos mais importantes do texto. Revelam, além disso, o nível de conhecimento que o estudante tem sobre a própria cognição segundo, Bolívar (2002), Boruchovitch (1999), Brown e Palinscar (1984), Jacobs e Paris (1987), Scallon (2000) e Schraw (1998).

A maior variabilidade da escala foi verificada no item 28 – *Ler em voz alta quando o texto é difícil* ($DP=0,81$) e a menor para o item 23 – *Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil* ($DP = 0,47$). Os dois itens indicam novamente o uso de estratégias associados às dificuldades que os estudantes encontram para compreender o texto, revelando que provavelmente são pouco hábeis para monitorar sua compreensão e

identificar as contradições e possíveis inconsistências do texto, conforme apontado por Paris, Lipson e Wixson (2001) e por Simpson e Nist (2000).

Quanto à opção de resposta, o item 33 – *Fazer lista dos tópicos mais importantes do texto* foi apontado como “nunca” utilizado por 53,5% dos participantes. O item 01 – *Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto*, é “algumas vezes” utilizado por 60,4% dos respondentes. O item 23 – *Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil*, é “sempre” utilizado por 76,8%, dos participantes.

Tabela 3 – Frequência ponderada de uso das estratégias por fator e momento de leitura no Ensino Médio

Estratégia		Média	Desvio Padrão	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Fator	Suporte	4,36	4,35	-3,55	16,45
	Global	10,79	4,76	-1,55	24,45
	Solução de Problemas	15,38	4,78	-3,55	26,45
Momento de leitura	Antes	-0,22	1,73	-3,55	4,45
	Durante	26,81	7,91	-1,55	48,45
	Depois	11,05	3,69	3,55	21,55
Escore total		37,65	11,59	-0,55	74,45

Observa-se na Tabela 3 que as estratégias de *solução de problemas* foram as mais utilizadas pelos estudantes do Ensino Médio, como se verificou no estudo de Carvalho (2006), realizado com estudantes de 2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, na pesquisa de Joly, Santos e Marini (2006) realizado com estudantes do Ensino Médio e na de Joly, Cantalice e Vendramini (2004) realizada com universitários. Destaca-se que os leitores hábeis usam estratégias de solução de problemas com maior frequência do

que os pouco hábeis, conforme o apontado do Mokhtari e Reichard (2002). Provavelmente esse tipo de estratégia é o mais utilizado independentemente do nível de escolaridade do aluno.

As estratégias metacognitivas de suporte à leitura foram apontadas pelos estudantes como sendo menos utilizadas, embora ações como, “*Fazer um resumo do texto*” e “*Listar as informações que entendi*”, estejam entre as que são mais ensinadas na escola. Esse resultado leva-nos a supor que os estudantes não costumam ver as estratégias de leitura como facilitadora da compreensão ou não sabem como e quando usá-las, conforme afirmam Duke e Pearson (2002), Kopcke (1997), Kletzien (1991), Paris, Lipson e Wixson (2001) e Simpson e Nist (2000).

Os estudantes afirmaram usar estratégias de leitura mais frequentemente *durante* a leitura ($M = 26,81$). *Antes da leitura*, foi o momento que apresentou menor frequência média (Tabela 3). Fato semelhante aconteceu no estudo de Joly, Cantalice e Vendramini (2004) realizado com estudantes universitários. Esse resultado corrobora também o estudo de Gourgey (1998), que verificou um uso significativo de estratégias durante a leitura pelo leitor, a fim de compreender melhor o conteúdo do material lido. Quanto ao desvio padrão, o uso de estratégias *antes* da leitura apresentou a menor dispersão ($DP = 1,73$) e *durante* a leitura foi encontrada a maior dispersão ($DP = 7,91$).

Vale destacar, tendo como base os resultados obtidos no momento de leitura, que para atingir a compreensão plena de um texto, o leitor precisa de acordo com Gonzáles (1998) e Pearson e Camperell (2001) saber combinar esquemas prévios e mantê-los ativados por tempo suficiente relacionando-os por meio do uso das estratégias com as informações novas presentes no texto que lhe possibilitem compreendê-lo em sua totalidade, monitorando e avaliando o processo de leitura, sendo essa relação entre as

informações realizadas antes, durante e depois da leitura, que nesse estudo apresentaram baixa frequência de respostas.

Tabela 4 – Frequência ponderada de uso das estratégias nas séries do Ensino Médio por fator e momento de leitura

Série		Estratégias					Score Total	
		Fator		Solução de problemas	Momento de leitura			
		Suporte	Global		Antes	Durante		Depois
1 ^a	Média	4,73	11,38	15,59	0,23	27,67	11,52	39,21
	DP	4,28	4,71	4,78	1,66	7,94	3,58	11,58
	Mínimo	-3,55	-1,55	3,45	-3,55	4,45	3,55	6,45
	Máximo	16,45	24,45	26,45	4,45	48,45	21,55	74,45
2 ^a	Média	3,81	10,71	14,77	-0,29	26,16	10,54	36,41
	DP	4,31	4,57	4,67	1,68	7,75	3,56	11,10
	Mínimo	-3,55	-1,55	-3,55	-3,55	-1,55	3,55	-0,55
	Máximo	16,45	20,45	24,45	4,45	44,45	20,55	66,45
3 ^a	Média	4,67	9,54	15,26	-0,62	26,17	11,02	36,57
	DP	4,53	5,06	4,87	1,90	8,03	4,05	12,29
	Mínimo	-3,55	-1,55	2,45	-3,55	6,45	3,55	9,45
	Máximo	16,45	22,45	24,45	4,45	45,45	21,55	68,45

DP=Desvio padrão

Ao analisar na Tabela 4 as frequências médias das estratégias, em relação à série freqüentada pelos participantes, os resultados demonstraram que os estudantes das primeiras séries obtiveram escores mais altos em relação aos das segundas e terceiras nos três fatores. Verifica-se que nas segundas séries há uma diminuição no uso das estratégias que se mantém praticamente inalterada na terceira série, demonstrando assim, que os resultados são melhores quando o aluno entra no Ensino Médio e vão diminuindo

conforme avançam na escolaridade. Situação semelhante acontece quando se analisa o momento de leitura no qual os participantes fazem uso das estratégias metacognitivas. No estudo de Joly, Santos e Marini (2006), realizado com a EMeL – EM, também foram verificadas diferenças significativas entre a primeira série do Ensino Médio e terceira e quarta séries.

O estudo com universitários realizado por Joly, Cantalice e Vendramini (2004) revelou pouco uso das estratégias de leitura pelos estudantes desse nível de ensino, o estudo de Silva e Santos (2004) que verificaram baixo nível de compreensão entre os universitários e o estudo de Santos (2001), que avaliou o uso de estratégias na compreensão de textos em espanhol junto a estudantes universitários, como ocorreu no presente estudo. Verifica-se com base nessas pesquisas que conforme os estudantes avançam na escolaridade há diminuição do uso das estratégias de leitura, cabendo refletir por que há diminuição na frequência de uso das estratégias? Os estudantes lêem mesmo ou se preocupam mais em buscar os conceitos que estão no texto e se preocupam menos com a compreensão das informações contextualizadas? Por que deixam de regular sua cognição?

Dentre as possíveis hipóteses para responder a essas questões, pode-se considerar que o ensino de estratégias de leitura não tem sido realizado nas escolas de nível médio e que essa ausência implique numa baixa frequência de uso. É relevante analisar o quanto isso afeta diretamente a capacidade de compreensão em leitura dos estudantes, sejam eles do Ensino Médio ou do Ensino Superior, uma vez que as pesquisas realizadas sobre compreensão por Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Santos (2001), Silva e Santos (2004) e Söhngen (2003), revelaram rendimento insuficiente nesses níveis.

É sabido que o treino de professores para o ensino de estratégias de leitura tem surtido efeito na frequência de uso pelos estudantes como verificado por Bryant, Linan-

Thompson, Ugel, Hamff e Hougen (2001) e Colaço (2000). Vale destacar ainda, como de grande importância os bons resultados alcançados por Bolívar (2002), Gourgey (1998), e Falk-Ross, (2001) que realizaram treino para o uso de estratégias diretamente com os estudantes.

Baseando-se no conceito de estratégia metacognitiva de leitura apresentado por Duke e Pearson (2002) e Kletzien (1991), entende-se como bom leitor ou leitor hábil aquele que utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura, visando o planejamento e o automonitoramento. Para tanto, mostra-se ativo diante do texto e possui objetivos para a leitura. Desse modo, constrói, revisa e questiona o significado do que foi lido, tenta determinar o significado de palavras e conceitos não familiares e lida com as inconsistências ou intervalos existentes no texto, fazendo uso dos conhecimentos prévios e realizando inferências. Essas características não foram possíveis de serem identificadas nos participantes do presente estudo a partir da análise das estratégias metacognitivas que relataram usar, embora, o uso mais frequente de estratégias de solução de problemas serem características de leitores hábeis (Abreu, 2006; Mokhtari & Reichard, 2002).

Análise inferencial dos resultados da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura

Na Tabela 5 verifica-se que os escores obtidos nas análises estatísticas entre os fatores, momento de leitura e gênero demonstraram diferenças significativas para o uso das estratégias.

Tabela 5 – Estatística descritiva do teste *t* de student para as estratégias metacognitivas de leitura por fator e gênero

Estratégia	Gênero	N	M	DP	<i>t</i>	p
Suporte	Masculino	318	3,29	4,12	6,38	0,00*
	Feminino	323	5,42	4,32		
Global	Masculino	318	9,77	4,57	5,51	0,00*
	Feminino	323	11,80	4,73		
Solução de Problemas	Masculino	318	13,95	4,67	7,92	0,00*
	Feminino	323	16,80	4,46		
Escore Total	Masculino	318	34,12	10,83	8,02	0,00*
	Feminino	323	41,12	11,28		

* significativo a $p < 0,01$; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t* e *p* = índices estatísticos

As participantes do sexo feminino revelaram uso mais freqüente das estratégias metacognitivas quando comparadas aos participantes do sexo masculino, sendo que esse maior uso apresenta grau de significância para todos os fatores da escala (Tabela 5). Com base nesse resultado as participantes do sexo feminino do presente estudo podem ser consideradas leitoras estratégicas, quando comparadas aos participantes do gênero masculino.

Tabela 6 – Estatística descritiva do teste *t* de student para as estratégias metacognitivas de leitura por momento de leitura e gênero

Momento de leitura	Gênero	N	M	DP	t	p
Antes	Masculino	318	-0,34	1,75	1,82	0,07
	Feminino	323	-0,09	1,69		
Durante	Masculino	318	21,10	7,34	9,15	0,00*
	Feminino	323	29,47	7,53		
Depois	Masculino	318	10,35	3,51	4,83	0,00*
	Feminino	323	11,73	3,72		
Escore Total	Masculino	318	34,12	10,83	8,02	0,00*
	Feminino	323	41,12	11,28		

* significativo a $p < 0,05$; M = média; DP = desvio padrão; t e p = índices estatísticos

Na diferença para o uso das estratégias por gênero e momento de leitura observa-se que as estudantes do sexo feminino, também se destacaram em relação ao sexo masculino, sendo essa diferença altamente significativa *durante* a leitura e no escore total e com pouca variabilidade nas respostas (Tabela 6). *Antes* da leitura foi o único momento onde não foram observadas diferenças significativas, para esse resultado levanta-se como hipótese que o uso de ações de planejamento que são características desse momento, pois envolvem de acordo com Brown e Palinscar (1984), Carrel, Gadjusek e Wise (1998) e Scallon (2000) a seleção de estratégias apropriadas para atingir os objetivos, prever e antecipar o que irá acontecer no texto e definir como será realizada a tarefa, de modo geral não foram relatadas como estratégias que fazem parte dos hábitos de estudo dos participantes dessa amostra, não havendo, portanto, diferenças entre os gêneros para esse momento de leitura. No estudo realizado por Joly, Santos e Marini (2006) verificou-se que, no escore total em relação ao gênero, os participantes do sexo feminino demonstraram utilizar com maior frequência as estratégias metacognitivas de leitura.

Tabela 7 – Estatística descritiva do teste *t* de student para as estratégias metacognitivas de leitura por fator e tipo de escola freqüentada

Estratégia	Tipo de escola	N	M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Suporte	Pública	303	4,25	4,21	0,64	0,53
	Particular	338	4,47	4,47		
Global	Pública	303	10,07	4,85	3,66	0,00*
	Particular	338	11,44	4,58		
Solução de problemas	Pública	303	14,90	4,90	2,46	0,02*
	Particular	338	15,82	4,63		
Escore Total	Pública	303	36,32	11,80	2,75	0,01*
	Particular	338	38,83	11,29		

* significativo a $p < 0,05$; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t* e *p* = índices estatísticos

As análises comparativas da Tabela 7 apontaram diferenças significativas entre as escolas públicas e particulares para o uso das estratégias metacognitivas de leitura. Destaca-se a diferença do maior uso das estratégias metacognitivas *Global* e *Solução de problemas*, nas escolas particulares, tal como no estudo de Mokhtari e Reichard (2002).

No escore total observa-se que os estudantes das escolas particulares mostram-se mais estratégicos que os alunos das escolas públicas. Tem-se como hipótese que isso ocorre em função do nível de exigência dos professores das escolas particulares, nas quais a maioria dos alunos se prepara para prestar vestibulares em universidades públicas cujo ingresso é altamente concorrido, exigindo dos alunos maior uso de estratégias com vistas a compreender os textos escolares.

Tabela 8 – Estatística descritiva do teste *t* de student para as estratégias metacognitivas por momento de leitura e tipo de escola freqüentada

Momento de leitura	Tipo de Escola	N	M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Antes	Pública	303	-0,35	1,81	1,86	0,63
	Particular	338	-0,94	1,65		
Durante	Pública	303	25,60	8,01	3,72	0,00*
	Particular	338	27,90	7,65		
Depois	Pública	303	11,07	3,73	-0,18	0,86
	Particular	338	11,02	3,65		
Escore Total	Pública	303	36,32	11,80	2,75	0,01*
	Particular	338	38,83	11,29		

* significativo a $p < 0,05$; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t* e *p* = índices estatísticos

Considerando os resultados comparativos entre os tipos de escolas para os momentos de leitura (Tabela 8), foram significativos para o momento *durante* a leitura. Nesse momento o resultado global dos estudantes das escolas particulares demonstrou médias mais altas. Esse resultado difere do encontrado no estudo de Joly, Santos e Marini (2006), pois, quanto ao tipo de escola freqüentada não foi observada diferença significativa, para o uso de estratégias metacognitivas de leitura.

Tabela 9 – Estatística descritiva do teste *t* de student para as estratégias metacognitivas por fator e turno freqüentado

Estratégia	Turno	N	M	DP	<i>T</i>	<i>p</i>
<i>Suporte</i>	Diurno	472	4,48	4,38	1,12	0,27
	Noturno	169	4,05	4,27		
Global	Diurno	472	11,34	4,63	4,90	0,00*
	Noturno	169	9,26	4,77		
Solução de problemas	Diurno	472	15,78	4,69	3,48	0,00*
	Noturno	169	14,28	4,86		
Escore total	Diurno	472	38,70	11,48	3,91	0,00*
	Noturno	169	34,69	11,44		

* significativo a $p < 0,05$; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t e p* = índices estatísticos

Na Tabela 9, pode-se observar que há diferença significativa para o uso de estratégias metacognitivas por turno freqüentado. Identificou-se diferença média entre os estudantes do período diurno e noturno para os fatores *Global* e *Solução de problemas*.

Tabela 10 – Estatística descritiva do teste *t* de student para as estratégias metacognitivas por momento de leitura e turno freqüentado

Momento de leitura	Turno	N	M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Antes	Diurno	472	-0,60	1,68	3,69	0,00*
	Noturno	169	-0,65	1,80		
Durante	Diurno	472	27,58	7,80	4,18	0,00*
	Noturno	169	24,66	7,80		
Depois	Diurno	472	11,18	3,67	1,54	0,13
	Noturno	169	10,68	3,70		
Escore total	Diurno	472	38,70	11,48	3,91	0,00*
	Noturno	169	34,69	11,44		

* significativo a $p < 0,05$; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t e p* = índices estatísticos

Verifica-se, na Tabela 10, que as estratégias metacognitivas de leitura por momento de leitura e turno freqüentado, observa-se que os estudantes do período diurno fazem mais uso das estratégias de leitura, havendo diferenças significativas para o momento *antes e durante* a leitura. *Após* a leitura não foram relatadas diferenças de uso entre os estudantes do diurno e noturno que fossem significativas. Com base nesse resultado, levanta-se como hipótese que tanto os estudantes que estudam durante o dia, como os que estudam à noite não fazem uso de atividades de avaliação para verificarem os resultados obtidos com a leitura, tampouco sínteses e resumos, conforme pontuado por Carrel, Gadjusek e Wise (1998), Scallon (2000), Schraw (1998) e Schmitt (2000).

Na verificação dos resultados considerando-se a ANOVA por séries verificou-se que houve diferença significativa entre as séries do Ensino Médio para o uso das estratégias metacognitivas. O teste Tukey *post hoc* (HSD) revelou diferenças no uso de estratégias entre os estudantes das primeiras séries em relação aos das segundas para os fatores de *suporte e solução de problemas*. Quanto ao fator *global*, foram observadas diferenças entre a primeira série em relação aos das terceiras, sendo o uso maior entre os estudantes da primeira série.

Tabela 11 – ANOVA para as estratégias metacognitivas por fator e momento de leitura

Estratégia		gl	F	P
Fator	Global	2	6,21	0,02*
	Suporte	2	3,27	0,04*
	Solução de Problemas	2	4,35	0,02*
Momento	Antes	2	3,06	0,00*
	Durante	2	2,87	0,05*
	Depois	2	4,67	0,01*
Escore total		2	4,47	0,01*

*significativo a $p < 0,05$; gl = grau de liberdade; F e p = índices estatísticos

Nos resultados obtidos pelos estudantes no momento de leitura foram observadas diferenças estatísticas significativas. Entre os estudantes das primeiras e segundas séries foram observadas diferenças *após* a leitura ($p < 0,01$). Entre os participantes das primeiras séries em relação aos das terceiras séries *antes* da leitura, em ambos os momentos as primeiras séries relataram maior uso de estratégias (Tabela 11). Esse fato já foi observado anteriormente na análise descritiva por série para os fatores da escala e o momento de leitura.

Tabela 12 – ANOVA por idade para as estratégias metacognitivas por fator e momento de leitura

	Estratégia	gl	F	P
Fator	Global	5	2,32	0,04
	Suporte	5	1,64	0,15
	Solução de Problemas	5	2,38	0,03*
Momento	Antes	5	1,60	0,16
	Durante	5	2,10	0,07
	Depois	5	1,60	0,16
Escore Total		5	2,43	0,04

*significativo a $p < 0,05$; gl = grau de liberdade; F e p = índices estatísticos

Considerando-se a ANOVA por idades observou-se que as estratégias diferiram significativamente. Foi realizado também o teste Tukey, *post hoc* para verificar possíveis diferenças entre as idades ($p < 0,00$). Identificou-se que entre os estudantes de 14 e 16 anos ocorre diferença. Quanto ao momento de leitura, foram observadas diferenças significativas para essa mesma faixa etária para o uso de estratégias *depois* da leitura ($p < 0,00$).

Em síntese, verifica-se com base nos resultados obtidos que as estratégias de solução de problemas são as que os estudantes do Ensino Médio mais utilizam ($M=15,38$), essa frequência destaca-se *durante* a leitura, indicando que é prioritariamente nesse momento que o leitor se depara com a dificuldade de compreensão do texto e recorre às estratégias que conhece e domina para resolvê-las. Os estudantes das 1^{as} séries relataram maior uso de estratégias ($M = 39,21$), quando comparados com os das segundas e terceiras séries. Quanto ao gênero verificou-se maior frequência de uso entre as jovens estudantes ($M = 41,12$). A escola particular ($M =$

38,83) apresentou pequena superioridade em relação à pública ($M = 36,32$) e os estudantes do período diurno ($M = 38,83$) relataram usar mais estratégias que os que estudam à noite.

Análise dos resultados da Prova de Compreensão em Leitura

Na prova de compreensão em leitura com o número de acertos variando de 1 a 40, o escore médio de acertos dos estudantes por série ficou muito próximo do escore total (Tabela 13). Na análise por percentis, observou-se que 25% dos estudantes localizou-se na faixa de 31 acertos, 50% tiveram 35 acertos e 75% obtiveram 38 acertos. Vale destacar que 5% dos sujeitos ($N = 32$), acertaram todas as alternativas de respostas. Esses resultados reforçam o estudo de Cruz (2002), realizado com estudantes de quarta série, no qual o Cloze indicou que os sujeitos podiam ser considerados leitores de medianos a alto, tendo sido classificados como leitores independentes, além de perceberem que a melhora na compreensão está diretamente ligada à melhora no rendimento acadêmico.

Tabela 13 – Freqüência do rendimento em compreensão por série

Prova de compreensão					
Série	N	Média	Desvio Padrão	Pontuação mínima	Pontuação Máxima
1 ^a	277	33,18	6,70	1	40
2 ^a	249	33,52	6,24	1	40
3 ^a	115	32,20	5,97	1	40
Escore total	641	33,14	6,40	1	40

Verifica-se na Tabela 13 que houve pouca variabilidade na média de acertos entre os estudantes das três séries do Ensino Médio. Com base na ANOVA observa-se que não há diferenças significativas entre as séries ($F[2,638]=1,69$; $p<0,18$). Pode-se inferir que não há diferenças no nível de compreensão em leitura dos estudantes que estão entrando na primeira série, quando comparados com os das terceiras séries, que estão finalizando o curso médio.

Tabela 14 – Estatística descritiva do teste *t* de student para a prova de compreensão em leitura por gênero, tipo de escola freqüentada e turno

		Prova de compreensão em leitura				
Variáveis		N	M	DP	t	p
Gênero	Feminino	323	34,36	5,08	4,95	0,00*
	Masculino	318	31,90	7,31		
Turno	Diurno	472	34,18	6,01	6,08	0,00*
	Noturno	169	30,24	6,59		
Tipo de escola	Pública	338	29,40	7,07	16,18	0,00*
	Particular	303	36,49	3,04		

* significativo a $p<0,01$; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t e p* = índices estatísticos

Os resultados mostraram que nesse estudo houve diferença significativa para a prova de compreensão por gênero, as estudantes do sexo feminino apresentaram melhor compreensão que os estudantes do sexo masculino (Tabela 14). Na verificação por turno, foi observado que os estudantes que estudam durante o dia, demonstram maior compreensão quando comparados com os estudantes do noturno. Foi verificado também que há diferenças entre o tipo de escola, havendo predominância da escola particular sobre a pública. Quanto à idade, observou-se diferença significativa para todas as faixas

etárias ($F[3,637]=8,11; p<0,00$). A maior diferença foi encontrada entre os estudantes mais novos e mais velhos ($p<0,00$).

Com vistas a buscar evidências de validade para a Escala de Estratégias Metacognitivas de leitura – Ensino Médio, os resultados foram correlacionados com a Prova de Compreensão em Leitura e com o rendimento acadêmico dos estudantes, conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15 – Correlação de Pearson entre os itens da escala, o rendimento acadêmico e a prova de compreensão

Estratégias de leitura	Rendimento acadêmico		Prova de compreensão	
	r	p	r	p
1- Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto	0,06	0,04*	-0,03	0,27
2- Ver como é a organização do texto	-0,02	0,29	-0,02	0,34
3- Organizar um roteiro para ler	-0,02	0,28	-0,19	0,00**
4- Levantar hipóteses sobre o conteúdo texto	-0,07	0,06	0,04	0,16
5- Fazer comentários críticos sobre o texto	0,02	0,38	0,15	0,00**
6- Opinar sobre as informações do texto	-0,01	0,46	0,12	0,02*
7- Parar de ler para ver se estou entendendo	0,03	0,28	0,08	0,02*
8- Rerler trechos quando tenho dificuldade	-0,01	0,48	0,20	0,00**
9- Rerler em voz alta os trechos que não compreendi	0,03	0,23	0,06	0,07
10- Voltar e ler alguns parágrafos ou páginas já lidas	0,04	0,21	0,10	0,00**
11- Verificar se as hipóteses que fiz estão certas erradas	0,08	0,02*	0,00	0,50
12- Grifar o texto para destacar as informações	0,03	0,23	-0,05	0,15
13- Fazer anotações ao lado do texto	0,05	0,08	0,09	0,01*
14- Consultar o dicionário	0,05	0,10	-0,03	0,48
15- Fixar a atenção em determinados trechos do texto	0,03	0,21	0,18	0,00**
16- Fazer anotações sobre o texto	0,011	0,04*	-0,02	0,34
17- Ler novamente trechos para fazer relações	0,09	0,02*	0,17	0,00**
18- Relacionar o assunto com conhecimento prévio	0,03	0,22	0,28	0,00**
19- Deduzir informações do texto	0,06	0,06	0,10	0,00**
20- Analisar se as informações são lógicas	0,03	0,28	0,16	0,00**
21- Ler com atenção e devagar	-0,06	0,10	-0,61	0,06
22- Rerler trechos para relacionar as informações	0,07	0,05	0,10	0,00**
23- Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil	0,07	0,05	0,15	0,00**
24- Questionar o texto para entendê-lo melhor	0,07	0,03*	-0,05	0,14
25- Ficar atento aos nomes, datas, época e locais	-0,07	0,43	0,03	0,25
26- Fazer suposições sobre o significado de um trecho	0,06	0,08	0,10	0,01*
27- Interpretar o que o autor quis dizer	0,05	0,10	0,06	0,07
28- Ler em voz alta quando o texto é difícil	0,05	0,9	0,03	0,23
29- Diferenciar as informações da opinião do autor	0,81	0,02*	0,05	0,14
30- Pensar sobre por que fiz suposições certas e erradas	-0,02	0,30	-0,51	0,09
31- Relembrar os principais pontos	-0,04	0,17	0,03	0,25
32- Escrever com minhas palavras	-0,03	0,28	-0,13	0,00**
33- Fazer lista dos tópicos mais importantes	0,03	0,29	-0,01	0,43
34- Fazer um resumo do texto	-0,04	0,20	-0,10	0,00**
35- Verificar se atingi o objetivo	0,06	0,09	0,05	0,14
36- Identificar se fiz hipóteses corretas	-0,37	0,18	0,05	0,12
37- Fazer um esquema do texto	-0,07	0,04*	-0,12	0,00**
38- Copiar os trechos mais importantes	0,01	0,40	-0,16	0,00**
39- Listar as informações que entendi	0,03	0,22	-0,05	0,10

*significativo a $p < 0,05$; **correlação significativa a $p < 0,01$; r = Pearson

Analisando a Tabela 15, observa-se que os itens com maior correlação significativa com o rendimento acadêmico são: item 1 - *Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto*; item 11 - *Verificar se as hipóteses que fiz sobre o conteúdo do texto estão certas*; item 16- *Fazer anotações sobre os pontos importantes do texto*; item 16 - *Fazer anotações sobre os pontos importantes do texto*; item 17 - *Ler novamente trechos do texto quando não entendo a relação entre as informações*; item 24 - *Questionar o texto para entendê-lo melhor*; item 29 - *Diferenciar as informações da opinião do auto*; e por último o item 37 - *Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes*.

Verifica-se que os itens 1, 11 e 17 estão relacionados a ações de análise do texto. O item 1 prioriza um planejamento e reflexão que envolve os conhecimentos prévios dos estudantes, que são checadas por meio do item 11, que está relacionado a uma ação de monitoramento da compreensão em leitura, sendo que quando verifica que não atingiu a compreensão, retoma a leitura (item 17) buscando atingir a compreensão. Pode-se inferir que a correlação desses itens com o rendimento acadêmico ocorre porque há nesses casos uma regulação da cognição que ajuda os estudantes a controlar sua aprendizagem, conforme destacado por Brown e Palinscar (1984), Carrel, Gadjusek e Wise (1998) e Scallon (2000), que os levam a obter boas notas nas provas.

Outra análise se refere aos itens 24, 29 e 37 que revelam uma interação do estudante com o texto que tem por base o conhecimento, pois segundo Guerra (2003), Joly e Paula (2005), Kletzien (1991), Paris, Lipson e Wixson (2001) e Simpson e Nist (2000), esse leitor é ativo diante do texto, constrói, revisa, questiona e busca a importância e o significado do que foi lido, tenta determinar o significado de palavras e conceitos não familiares, lidando com as inconsistências existentes no texto.

Embora os itens que apresentaram correlações permitam que sejam realizadas várias análises, vale destacar que a correlação da EMel – EM com o rendimento acadêmico foi pequena. Tal resultado já era esperado, pois, a literatura tem indicado que a avaliação dos conhecimentos acadêmicos realizados pelas escolas brasileiras não seguem padrão único. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destacam que o estudante desse nível de ensino deve ser capaz de analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da língua dentre outras habilidades, porém não enfocam como esses conteúdos devem ser avaliados, deixando ao critério de cada escola “*o que ensinar*” e “*como avaliar*”. Kulieke e colaboradores já destacavam em 1990, que a avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes está baseada em perspectivas cognitivas, filosóficas e multiculturais e não apenas na aferição do conhecimento.

Verificando os itens da EMel–EM na Tabela 15, observa-se que 48,72% apresentam correlação significativa com a prova de compreensão, sendo que em treze desses a correlação é altamente significativa ($p>0,01$). Refinando a análise, verifica-se que os itens 8 – *Reler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade de entendimento*; item 10 – *Voltar e ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando me distraio*; item 15 – *Fixar a atenção em determinados trechos do texto*; item 17 – *Ler novamente trechos do texto quando não entendo a relação entre as informações* e item 23 – *Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil*, revelam que os estudantes tendem a fazer mais uso de estratégias metacognitivas de leitura quando encontram dificuldades de entendimento, sendo o procedimento de releitura o mais utilizado.

Considerando o exposto por Sthotard (2004) Hannon e Daneman (2001) que compreensão em leitura está correlacionada à inteligência geral e é um processo construtivo e integrativo, no qual os leitores por meio das estratégias metacognitivas de leitura identificam aspectos importantes do texto, prestam atenção às informações

relevantes, monitoram sua compreensão e tomam medidas corretivas quando necessário para minimizar dificuldades e distrações, verifica-se que os estudantes desse estudo costumam praticar ações corretivas quando estão diante de dificuldades de na compreensão de um texto, recorrendo às estratégias de solução de problemas quando falham no processo de leitura. Esse maior uso de estratégias de solução de problemas vem sendo apontado na literatura por Abreu (2006), Carvalho (2006), Joly (2006), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Joly, Santos e Marini (2006) e por Mokhtari e Reichard (2002).

Destaca-se também, que a correlação entre os itens da EMeL–EM com a prova de compreensão corrobora os resultados encontrados nos estudos de Söhngen (2003) com estudantes de pós-graduação, Oliveira (2003), Oliveira, Santos e Primi (2003) e Silva e Santos (2004) realizado com universitários e o de Souza (2003) do qual os participantes eram estudantes do Ensino Médio.

Tabela 16 – Correlação de Pearson para as estratégias por fator e momento de leitura com o rendimento acadêmico e a prova de compreensão

Estratégia		Rendimento acadêmico		Prova de Compreensão	
		r	p	r	p
Fator	Suporte	0,03	0,24	-0,80	0,02*
	Global	0,02	0,35	0,09	0,01*
	Solução de problemas	0,07	0,06	0,15	0,00**
Momento de leitura	Antes	-0,07	0,04*	-0,08	0,03*
	Durante	0,09	0,01*	0,16	0,00**
	Depois	-0,02	0,36	-0,87	0,01*
Escore total		0,04	0,14	0,07	0,04*

*significativo a $p < 0,05$; **correlação significativa a $p < 0,001$ **>; r = Pearson

Observando a Tabela 16, verifica-se que os três fatores que compõem a escala de estratégias metacognitivas de leitura, apresentam correlação com a prova de compreensão, sendo que o fator solução de problemas tem a maior correlação significativa ($p < 0,01$). Examinando o momento de leitura, constata-se que os três momentos de leitura têm correlação com a prova de compreensão. Esse resultado pode ser explicado por Bolívar (2002) que considera que as estratégias metacognitivas de leitura são um conjunto de ações, técnicas e recursos que podem ser usados antes, durante e após a leitura, com o objetivo de promover a compreensão do texto.

Já Duke e Pearson (2002) e Kopcke (1997) pontuam que o uso de estratégias possibilita ao leitor, fazer uma análise global do texto antes da leitura, olhando o título, os tópicos e as figuras e gráficos, realizando predições, relacionando-os com seu conhecimento prévio, e durante a leitura, as utiliza para a compreensão da mensagem do texto escrito, selecionar as informações relevantes, ligando-as e faz uma análise das predições realizadas antes da leitura para confirmá-las ou desconsiderá-las. Depois da leitura realiza uma análise geral com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, busca a importância do texto, o significado da mensagem, verifica as diferentes

perspectivas apresentadas para o tema e a aplicação das informações para solucionar problemas.

Considerando o momento de leitura, observa-se na Tabela 16 que há correlação entre o rendimento acadêmico com os momentos de *antes* ($p < 0,05$) e *durante* ($p < 0,05$) a leitura. Esse resultado corrobora os estudos de Gourgey (1998) e Falk-Ross (2001), que verificaram que o uso das estratégias antes, durante e depois da leitura, melhoram o rendimento acadêmico dos estudantes. Vale destacar ainda, o estudo de Taraban, Rynearson e Kerr (2000) que comprovaram por meio de pesquisa os benefícios do uso de estratégias para melhorar o rendimento acadêmico. No entanto, o momento posterior à leitura não apresentou correlação. Levanta-se como hipótese para esse fato, que os estudantes não costumam avaliar se compreenderam o que leram, nem tampouco, realizarem sínteses e resumos, pois consideram que realizar a leitura é suficiente.

Considerações finais

A literatura tem apontado a leitura como uma das mais importantes habilidades cognitivas. O ato de ler é de fundamental importância para a inserção plena do indivíduo na sociedade. No entanto, ler é mais do que decodificar os signos, pois pressupõe que haja uma interação do leitor com o texto. Nessa tarefa, as estratégias metacognitivas de leitura são facilitadoras, pois permitem que para a realização da tarefa o leitor as utilize para planejar, monitorar e avaliar sua compreensão, não importando se o texto é acadêmico ou não, o que se busca sempre é entender aquilo que se lê (Harris & Hodges, 1995; Pilgreen, 2006; Rupley & Wilson, 1997).

No Ensino Médio é esperado que o aluno seja capaz de compreender a variedade e diversidade de textos informativos que fazem parte do universo desse nível de ensino,

para tal fim, as estratégias deveriam ser utilizadas para facilitar a compreensão em leitura. É sabido que formar um leitor hábil, proficiente, crítico e criativo é tarefa difícil e complexa, principalmente quando se considera que as escolas não dispõem de instrumentos que possam avaliar o quanto e quais tipos de estratégias os estudantes utilizam durante a leitura de seus textos escolares.

Considerando essa lacuna, o presente estudo buscou evidências de validade para uma escala de estratégias de leitura para o Ensino Médio, correlacionado-a com o rendimento acadêmico e uma prova de compreensão elaborada com a técnica de Cloze, pois pesquisas que contemplem esse nível de ensino, ainda são incipientes no Brasil. Os resultados obtidos indicaram que os estudantes da amostra fazem pouco uso das estratégias metacognitivas de leitura. Levantam-se como hipóteses que os estudantes não foram ensinados a fazer uso das estratégias de leitura e quando a usam, as ações se relacionam muito mais a uma aprendizagem informal, do que tendo sido efetivamente ensinada pelos professores.

Outra hipótese levantada é a de que os estudantes desse segmento, já estão com suas estratégias automatizadas e que os profissionais que atuam nesse segmento, não investem no ensino de novas estratégias metacognitivas de leitura e está baseada no exposto por Carrell, Gajdusek e Wise (1998), que as habilidades se referem especificamente ao processamento da informação, sendo que as técnicas usadas para isso já estão automatizadas pelo indivíduo. E ainda, o pontuado por Jacobs e Paris (1987) e Paris, Lipson e Wixson (2001), que descrevem que as habilidades automáticas, não importam quão sofisticadas sejam não implicam necessariamente em ações metacognitivas por parte do leitor. Destaca-se, porém, que os estudos para o treino de estratégias com estudantes realizados por Bolívar (2002), Gourgey (1998) e Falk-Ross,

(2001) apresentaram aumento no uso das estratégias e melhora na compreensão em leitura e rendimento acadêmico.

Confirmando as pesquisas realizadas anteriormente, as estratégias de solução de problemas apresentaram maior relato de uso pelos estudantes, sendo o momento de durante a leitura no qual eles mais as utilizam. Infere-se com base nesse resultado, que como não se ensinam na escola “*o quer*”, “*como*”, “*por que*” e “*para que fazer*” os estudantes utilizam as estratégias de leitura apenas quando encontram dificuldades ou problemas no texto que precisam resolver para dar continuidade à leitura e atingir a compreensão.

Verificou-se o efeito das variáveis gênero, série, idade, turno e tipo de escola freqüentada sobre a freqüência de uso das estratégias metacognitivas de leitura. Identificou-se também, a correlação entre a EMel – EM com a Prova de Compreensão em Leitura e o rendimento acadêmico, sendo as correlações positivas evidências de validade para o instrumento pesquisado.

Finalizando, vale destacar como limitação desse estudo o número menor de participantes da 3ª série do Ensino Médio. Isso ocorreu em parte devido à quantidade menor de salas dessa série. Nas escolas públicas é consequência em geral da evasão escolar que ocorre entre o início e o término desse nível de ensino e nas escolas particulares por algumas não terem permitido a aplicação dos instrumentos nessa série, pois são chamadas de “*pré-vestibular*” e os diretores e coordenadores não autorizam nenhuma interrupção que “*atrase*” o conteúdo.

As estratégias metacognitivas de leitura são de grande importância para a melhora na compreensão em leitura e que a metacognição é um construto relativamente novo que merece destaque e aprofundamento. Torna-se assim, fundamental que novas pesquisas sejam realizadas, tanto com o objetivo de avaliação psicológica educacional,

quanto de ensino das estratégias. Sugere-se que para a Escala de Estratégias Metacognitivas de leitura – EM sejam conduzidos novos estudos que contemplem outras variáveis, tais como, identificação do uso de estratégias pré e pós-treino, correlação do uso de estratégias com a nota do aluno no Exame Nacional do Ensino Médio, correlação da escala com instrumentos que avaliem a inteligência, dentre outros.

REFERÊNCIAS

Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: an item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76, 468-479.

Abreu, M. C. (2006). *Escala de estratégias de leitura para universitários: evidências de validade concorrente*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Bowen, K. R. (2000). Explorations of crystallized intelligence. *Learning & Individual Differences: a multidisciplinary journal*, 12, 105-121.

AERA, APA, & NCME (1999). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association, Washington, United States of America.

Andrade, J. X. (2004). *Compreensibilidade de livros texto de contabilidade – um estudo empírico com a utilização da técnica de Cloze*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bolívar, C. R. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17. Disponível em <<http://www.scielo.org/investigacionypostgrado>> .

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática profissional. *Reflexão e Crítica*, 12, 361-376.

Braibant, J. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. Em: J. Gregóire & B. Piérart. *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. (pp.167-187). Porto Alegre: Artes Médicas.

Brown, R., & Palinscar, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Bryant, S. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Samff, A., & Hougen, M. (2001). The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 24, 251-273.

Cantalice, L. M. (2004). *Qualidades psicométricas de uma escala de estratégia de leitura com universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.

Capovilla, A. S. G., Joly, M. C. R. A., & Tonelotto, J. M. F. (2005). *Avaliação neuropsicológica e aprendizagem*. Manuscrito não publicado.

Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26, 97-112.

Carvalho, M. R. (2006). Estratégias metacognitivas de leitura utilizadas de 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.

Chaguri, A., Barbosa, B. A., Arouca, E. A., & Wuo, M. (1997). Compreensão em leitura: estudo comparativo entre universitários. Em: G. P. Witter (Org.), *Leitura e Universidade*. (pp.61-76). Campinas. Alínea.

Colaço, S. F. (2000). Diagnóstico das estratégias metacognitivas na leitura de textos dissertativos-argumentativos na 3ª série do Ensino Médio. Tese de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul.

Collins, M. (1998). Young children's reading strategies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 2(1), 12-55.

Conselho Federal de Psicologia (2001). *Resolução nº 25/2001*. Disponível em <<http://www.pol.org.br>>.

Conselho Federal de Psicologia (2003). *Resolução nº 002/2003*. Disponível em <<http://www.pol.org.br>>.

Cosenza, R. C. (2001). *Avaliando o exame nacional do curso de administração: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.

Cruz, V. L. B. P. (2002). *Desempenho da leitura do aluno: percepção do professor*. Dissertação de Mestrado, Pontifca Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Em: A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.). *What research has to say about reading instruction*. (pp.205-243). Newark: IRA.

Falk-Ross, F. C. (2001). Toward the new literacy: changes in college students' reading comprehension strategies following reading/writing projects. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 278-288.

Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2002). *The achievement test desk reference (ATDR): comprehensive assessment in learning disabilities*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Gonzalez, F. (1998). Metacognition y tareas intelectualmente exigentes. *Zetetiké*, Cempem, 6, 59-70.

Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Journal not defined*, 26, 81-96.

Guerra, P. B. C. (2003). *Avaliando barreiras à criatividade e compreensão de leitura em universitários ingressantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.

Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new toll for measuring understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93, 103-128.

Harris, T. H., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark: IRA.

Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: an introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3&4), 255-278.

Joly, M. C. R. A. (1999). *Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Joly, M. C. R. A. (2001). Leitura no contexto educacional: avaliando estratégias para aquisição de habilidades criativas. Em: F.F. Sisto, E.T. B. Sbardelini & R. Primi (Orgs), *Contextos e questões da avaliação psicológica*. (pp.99-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Joly, M. C. R. A. (2005a). *Prova de Compreensão em Leitura – Ensino Médio*. Pesquisa em desenvolvimento. Universidade São Francisco, Itatiba.

Joly, M. C. R. A. (2005b). *Escala de Estratégia de Leitura – Ensino Médio*. Pesquisa em desenvolvimento. Universidade São Francisco, Itatiba.

Joly, M. C. R. A. (2006). *Escala de estratégias de leitura e avaliação dinâmica da inteligência: evidências de validade*. Relatório Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico. Universidade São Francisco, Itatiba.

Joly, M. C. R. A., & Guerra, P. B. C. (2004). Compreensão em leitura e barreiras à criatividade: um estudo com universitários ingressantes. *Psico*, 35, 151-160.

Joly, M. C. R. A., & Paula, L. M. (2005). Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. Em: M. C. R. A., Joly, A. A., Santos & F. F. Sisto (Orgs), *Questões do cotidiano universitário*. (pp. 33-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Joly, M. C. R. A., Cantalice, L. M., & Vendramini, C. M. M. (2004). Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. *Interação em Psicologia*, 8, 261-270.

Joly, M. C. R. A., Santos, L. M., & Marini, J. A. S. (no prelo). Uso de estratégias de leitura por estudantes do Ensino Médio. *Revista Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*.

Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26, 67-86.

Kopcke, H. F. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2 & 3), 59-67.

Kopcke, H. F. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Koslin, B.L., Zeno, S., & Koslin, S. (1987). *The DRP: An effectiveness measure in reading*. Tasa.

Kulieke, M., Bakker, J., Collins, C., Fennimore, T., Fine, C., Herman, J., Jones, B. F., Raack, L. & Tinzmann, M. B. (1990). *Why should assessment be based on a vision of learning?* NCREL: Oak Brook.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei nº. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, 23 de dezembro de 1996.

Ministério de Educação e Cultura (2000). *Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens.pdf>>. Acessado em 27/12/2005.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.

Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e rendimento acadêmico na universidade. *Revista Interação em Psicologia*, 7, 19-25.

Oliveira, K. L. (2003). *Compreensão de leitura, rendimento acadêmico e avaliação da aprendizagem em universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.

Palinscar, A. S., & Perry, N. E. (1995). Developmental, cognitive and sociocultural perspectives on assessing and instructing reading. *School Psychological Review*, 24, 331 – 344.

Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child development*, 55, 2083-2093.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2001). Becoming a strategic reader. Em R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (4ªed.), (pp.788-714). Newark:IRA.

Pearson, P. D., & Camperell, K. (2001). Comprehension of texts structures. Em: R. B. Rudell, M. R. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical model and processes of reading*. (4ªed.), (pp. 448-468). Newark:IRA.

Pilgrenn, J. (2006). Supporting English learners: developing academic language in the content area classroom. Em: T.A Young & N. L. Hadaway. *Supporting the literacy development of English learners*. (pp. 41-60). Newark:IRA.

Ranalli, J. M. (2002). *Comparing scoring procedures on a cloze test*. Module Five Assessment Task. Disponível em <http://cels.bham.ac.uk/resources/essays/ranalli7.pdf>. Acessado em 12/05/2005.

Rinaudo, M. C., & Fernández, A. G. (2002). Estratégias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 23, 40-48.

Roit, M. S. (2006). Essential comprehension strategies for English learners. Em: T. A. Young & N. L. Hadaway. *Supporting the literacy development of English learners*. (pp. 80-95). Newark:IRA.

Rupley, W. H., & Wilson, V. L. (1997). The relationship of reading comprehension to components of word recognition: support for developmental shifts. *Journal of Research an Development in education*, 30, 255-260.

Sanches, J. M. R., & Rico, S. G. (1994). *Escalas de estrategias de aprendizaje – ACRA*. Madrid: TEA.

Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 549-560.

Santos, A.A.A. (1989). *Leitura entre Universitários: diagnóstico e remediação*. Tese de

Santos, E. C. P. (2001). *Compreensão em leitura de textos em espanhol: um estudo com universitários*. Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.

Scallon, G. (2000). Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. Em: J. Grégoire e cols., *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. (B. Magne, trad.), (pp.155-168). Porto Alegre: Artmed.

Schmitt, M. C. (2000). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. Em: S. J. Barrentin, *Reading Assessment*. (pp. 189-195). Newark: IRA.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.

Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o rendimento acadêmico de universitários. *Psicologia em estudo*, 9 (3), 459-467.

Simpson, M. L., & Nist, S. L. (2000). An update on strategic learning: It's more than textbook reading strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43 (6), 528-541.

Sisto, F. F. (2000). Rendimento acadêmico e processos cognitivos: algumas mudanças no paradigma da avaliação. Em: F.F. Sisto, E.T. B. Sbardelini & R. Primi(Orgs),

Contextos e questões da avaliação psicológica. (pp.117-134). São Paulo: Caso do Psicólogo.

Söhgen, C. B. C (2003). *O procedimento "cloze" como instrumento metacognitivo na avaliação da compreensão leitora.* Tese de Doutorado, Pontífica Universidade Católica, Rio Grande do Sul.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura* (6ª ed). Campinas: ArtMed.

Souza, A. P. D. (2003). *Avaliação da compreensão leitora de estudantes do Ensino Médio: escores de teste cloze, representações do professor e boletim escolar.* Dissertação de mestrado, Pontifica Universidade Católica, Rio grande do Sul.

Stothard, S. (2004). Avaliação da compreensão da leitura. Em: M. Snowling, J. Stackhouse, et al. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional* (M.F. Lopes, Trad), (pp 121–141). Porto Alegre: Artmed.

Taboada, A., & Guthrie, J. (2005). La lectura en materias de contenido lo que sabemos y lo que necesitamos saber. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(1), 6-13.

Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College students academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21, 283-308.

Witter, G. P. (1997). Psicologia, Leitura e Universidade. Em: G. P. Witter (Org.), *Leitura e Universidade.* (pp. 9-18). Campinas: Alínea.

Zucoloto, K. A. (2001). *A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(assinado pelo participante ou responsável quando menor de 18 anos)

Título da Pesquisa: Escala de estratégia de leitura para o Ensino Médio: evidências de validade

Eu, _____, abaixo assinado (e responsável pelo menor _____,) dou meu consentimento livre e esclarecido para participar (que o mesmo participe) como voluntário da pesquisa acima citada, sob responsabilidade de Janete Aparecida da Silva Marini, pedagoga, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade São Francisco sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente que o objetivo da pesquisa é verificar a frequência do uso das estratégias de leitura pelos estudantes do Ensino Médio e as qualidades psicométricas da escala de estratégias de leitura. Os procedimentos em questão não envolvem riscos conhecidos e não fere a integridade moral. A participação neste estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico.

Havendo interesse ou necessidade posso interromper minha participação antes, durante ou ao término do procedimento, sem que com isso sofra qualquer tipo de ônus. Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída suas publicações na literatura especializada.

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir sobre a participação do menor na referida pesquisa. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade São Francisco, para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa e poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Profª Drª. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, sempre que julgar necessário, pelo telefone 11 – 4534 8046 na Universidade São Francisco. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

_____, ____ de ____ de 2006.

Assinatura do responsável

ANEXO 2 – Modelo da carta de autorização da escola

AUTORIZAÇÃO

(impressa em papel timbrado)

A direção da “nome da escola” vem através desta, autorizar a aplicação da pesquisa sobre o uso de estratégias de leitura e o nível de compreensão em Leitura, nos do Ensino Médio, sob responsabilidade de JANETE APARECIDA DA SILVA MARINI, aluna do curso de mestrado em psicologia da Universidade São Francisco – Campus Itatiba, sob orientação da Pro^a Dr^a Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly.

Cidade, _____ de _____ de 200__.

Nome do diretor e RG

ANEXO 3 – Prova de compreensão em leitura

EXEMPLO

Nome _____
Escola: _____ série: _____

No Editorial abaixo, cada espaço numerado só pode ser completado com uma das opções ao lado. Primeiro leia o texto todo e depois retorne ao início e complete cada lacuna. Quando você terminar a tarefa, releia o texto e veja se está com sentido.

VAGA-LUMES LITERÁRIOS

Expedição Vaga-Lume é o simpático nome do projeto de três jovens que deverá levar, nos próximos meses, cerca de 7.000 mil livros a 22 comunidades carentes na região amazônica. A idéia, já contida no próprio nome da iniciativa, é levar partículas de luz à floresta.

Os 7.000 volumes distribuídos em 22 bibliotecas podem parecer pouco, mas, quando se considera o deserto de livros que é o Brasil e, em especial, a região amazônica, esses micropontos de luz ganham as proporções que tem um farol para o naufrago.

A amazônia legal, que ___1___
a 61% do Território ___2___ não
tem mais do ___3___ 400 bibliotecas
públicas. Um ___4___ do porte do
Amazonas ___5___ com apenas oito.
Roraima, ___6___ menos: quatro

1 (a) corresponde (b) possui (c) atualmente (d) infelizmente (e) sem
2 (a) europeu (b) doze (c) brasileiro (d) cônsul (e) américa
3 (a) Qual (b) Que (c) Teclado (d) A (e) Com
4 (a) Sábio (b) País (c) Queimou (d) Estado (e) Admirado
5 (a) Dificilmente (b) Menino (c) Conta (d) Sequer (e) Tem
6 (a) Já (b) Pesa (c) Ainda (d) Aguarda (e) Três

EXEMPLO

Antes de ler um texto, eu costumo:

	Nunca	Algumas vezes	Sempre
1. Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ver como é a organização do texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durante a leitura do texto, eu gosto de:

	Nunca	Algumas vezes	Sempre
3. Fazer comentários críticos sobre o texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Parar de ler para ver se estou entendendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Após a leitura de um texto, é comum eu:

	Nunca	Algumas vezes	Sempre
5. Relembrar os principais pontos do texto para verificar se o compreendi totalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Fazer lista dos tópicos mais importantes do texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>